



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Màster en Investigació en Didàctiques Específiques

**BIOGRAFIES ESCOLARS DE PROFESSORAT DE
GEOGRAFIA I HISTÒRIA EN SECUNDÀRIA: ANÀLISI
DE SIS CASOS**

Memòria de Treball de Fi de Màster presentada per:

ANNA MUÑOZ I GIL

Tutor

Dr. Jorge Sáiz Serrano

Departament de Didàctica de les Ciències Socials

València, 23 de juny de 2014

Fitxa tècnica

Màster: Màster en Investigació en Didàctiques Específiques per la Universitat de València

Especialitat: Didàctica de les Ciències Socials

Autor: Muñoz i Gil, Anna

Títol de la Memòria: **

Tutor 1: Sáiz Serrano, Jorge

Departament: Didàctica de les Ciències Socials

Data de defensa: dijous, 3 de juny de 2014

Qualificació (numèrica i Matr. D'Honor si procedeix):

Paraules clau: trajectòries docents, biografies escolars, professorat de Geografia i Història, treball cooperatiu, Coeixement Pedagògic del Contingut, formació inicial

Keywords: educational trajectories, school biographies, teachers of Geography and History, cooperative work, Pedagogical Knowledge in Social Studies, inicial education

Codis UNESCO (fins a 4): 580203 (Organització Assignatures), 5802.04 (Niveles y Temas de Educación)

Resum:

El següent treball parteix de l'anàlisi de sis entrevistes semi-estructurades que recorren la vida formativa i professional de tres professors i tres professores de Geografia i Història de diferents centres de secundària del País Valencià. S'analitzen les biografies docents per a intentar establir quins elements influeixen en elles. A través de l'anàlisi de casos es vol esbrinar si hi ha elements que ajuden a un desenvolupament docent satisfactori o, en canvi, el dificulten. Aquest estudi es fa tenint en compte els referents teòrics que han treballat sobre professorat de Ciències Social i cicles de vida professionals. El que hem pogut observar és que hi ha diferents elements que dificulten una bona trajectòria docent (difícil accés a la funció docent, mala gestió política, precària formació pedagògica, falta de reconeixement social de la professió etc.) que, des del nostre punt de vista, es poden resoldre a través del treball cooperatiu, el compromís i la formació continuada.

Abstract:

The following work, starts of the analysis of six semi-structured interviews that resort the formative and professional life of six teachers of Geography and History of different centres of secondary school of the País Valencià. We analyse the teachers biographies to try to establish which elements influence in them. Through the analysis of cases, we want to find if there are elements that help to a satisfactory development, or instead, that hamper it. This study is taking into account the theoretical referents that have worked on teachers of Social Sciences and on professional living cycles. We have seen that there are different elements that hinder good teaching career (difficult access to the teaching profession, political mismanagement, bad teacher training, lack of social recognition of the profession etc.) That, from our point of view, can be resolved through cooperative work, commitment and training.

Resumen:

El siguiente trabajo parte del análisis de seis entrevistas semi-estructuradas que recorren la vida formativa y profesional de tres profesores y tres profesoras de Geografía e Historia de diferentes centros de secundaria del País Valencià. Se analizan las biografías docentes para intentar establecer qué elementos influyen en ellas. A través del análisis de casos se quiere averiguar si hay elementos que ayudan a un desarrollo docente satisfactorio o, en cambio, lo dificultan. Este estudio se hace teniendo en cuenta los referentes teóricos que han trabajado sobre profesorado de Ciencias Social y ciclos de vida profesionales. Lo que hemos podido observar es que hay diferentes elementos que dificultan una buena trayectoria docente (difícil acceso a la función docente, mala gestión política, precaria formación pedagógica, falta de reconocimiento social de la profesión etc.) que, desde nuestro punto de vista, se pueden resolver a través del trabajo cooperativo, el compromiso y la formación continua.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	8
I. PRIMERA PART	11
• Problema i objecte d'estudi: trajectòries professionals.....	13
• Marcs teòrics.....	17
• Metodologia.....	29
II SEGONA PART: Els factors que influeixen en les trajectòries docents	31
• El factos històrics: El pes del <i>codi disciplinar</i>	33
• Els factors polítics: El context sociopolític.....	36
• Els factors ideològics: Les Ciències Socials.....	39
• Els factors afectius: L'alumnat.....	43
• Els factors laborals: La precarietat laboral.....	48
• Els factors de gènere: La compatibilitat de la vida personal i pública.....	51
III. TERCERA PART: Anàlisi de casos	
• Motivacions inicials.....	60
• Formació Inicial.....	62
• Entrada al sistema.....	72
• Elements per al desencant.....	79
• Cerca de noves perspectives de futur.....	88
• Trajectòries individuals i col·lectives.....	94
• Les representacions socials de la professió.....	98
IV. QUARTA PART: Conclusions	100
Bibliografia	107
ANNEXOS	En format digital
• Annex 1: Entrevista Professor 1	
• Annex 2: Entrevista Professor 2	
• Annex 3: Entrevista Professor 3	
• Annex 4: Entrevista Professora 4	
• Annex 5: Entrevista Professora 5	
• Annex 6: Entrevista Professora 6	

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Els motius que guien la carrera docent segons M. Huberman.....	19
Taula 2: Anàlisi de facetes de M. Huberman.....	20
Taula 3: Contradiccions entre teoria i pràctica.....	23
Taula 4: Comparació dels dos treballs (Huberman i Llàcer).....	23
Taula 5: Resum de les conclusions de la Tesi Doctoral de Carme Guimerà.....	25
Taula 6: Característiques de la mostra.....	30
Taula 7: Característiques de la mostra sobre pensament del professorat.....	44
Taula 8: Contraposició aproximació idees (Sara Fita).....	46
Taula 9: Percentatge de dones en el professorat segons el tipus de centre.....	51
Taula 10: Percentatge de dones en els equips directius de centres educatius de Regim General no universitari, públics.....	52
Taula 11: Percentatge d'homes i dones segons les àrees dels seus estudis.....	53
Taula 12: Entrevista realitzada al professorat.....	56
Taula 13: Categories d'anàlisi.....	58
Taula 14: Universitat i estudis del professorat entrevistat.....	64
Taula 15: Recursos utilitzats per a preparar les oposicions.....	75
Taula 16: Elements que ajuden o entorpeixen una trajectòria professional.....	78
Taula 17: Idees del professorat sobre els problemes, en relació a l'alumnat.....	86
Taula 18: Treball cooperatiu i treball individual.....	94
Taula 19: Final que anticipen les trajectòries docents.....	95

- **Introducció**

Ser professor al segle XXI no suposa una tasca fàcil. Són molts els factors que influeixen en la complexitat de la professió docent. És per això i davant la necessitat d'elaborar un Treball Final de Màster d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials, tenint en compte la incorporació dels continguts teòrics i l'experiència pràctica als centres, hem elaborat aquest treball sobre la professió docent. Aquesta tasca es centra en l'entrevista a tres professors i tres professores, per passar a resoldre algunes qüestions relacionades amb l'evolució de la vida docent.

Aquest treball pretén començar a esbossar alguns dels problemes que condueixen el professorat a passar d'uns inicis marcats per les utopies, la motivació i les ganes de canvi, a un període posterior en el qual aquests elements es modifiquen i en alguns casos desapareixen.

Entenent l'educació com una tasca educadora, de comunicació dialògica, que ha d'estar en constant canvi, innovació i que té una caràcter socialitzador, ens proposem elaborar un treball que ens aporte algunes reflexions sobre quins elements contribueixen al fet que el professorat perdi els seus ideals amb el pas dels anys. Per fer-ho, hem recollit alguns testimonis que ens aporten una instantània de la situació en què es troba el professorat a principis del segle XXI.

A fi de comptes, el nostre treball està estructurat en quatre parts. Una primera part en què definim el problema i l'objecte d'estudi i passem a parlar sobre els marcs teòrics que ens han servit de referència: Lee Shulman, Michael Huberman, Vicent Llàcer, Carmen Guimerà. Ens centrarem, fonamentalment, en tres articles que expressen les tesis principals dels autors, és el cas de Lee Shulman "Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales"¹, Michael Huberman "Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión"² i Vicent Llàcer Pérez "La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato"³. També comptem amb la Tesi Doctoral de Carme Guimerà "⁴. Per finalitzar la primera part parlarem de la metodologia i els instruments que hem emprat per a fer la nostra investigació. Podem avançar que es tracta d'un tipus de metodologia qualitativa amb l'entrevista com a instrument per a la recopilació d'informació.

En la segona part, tractem de fer un repàs pels diferents factors que, des del nostre punt de vista, influeixen en les trajectòries docents: històrics, com es va crear el *codi disciplinar* de la història i fins a quin punt perdura en les aules; polítics, com van afectar els esdeveniments polítics a

1 SHULMAN, Lee; GUDMUNDSDÓTTIR, S: Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales, Revista de curriculum i formació del profesorado, nº2, 2005. pp. 1-12

2 HUBERMAN, Michael: Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión, *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº2, 1990. pp.139-159

3 LLÀCER, Vicent: La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº21,2007. pp.53-89

4 GUIMERA, Carme (1991): Practica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria, Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona.

la vida acadèmica i personal del professorat; ideològics, fins a quin punt les Ciències Socials són assignatures amb una major càrrega ideològica que la resta i com afecta aquesta situació al desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials; afectius, quines característiques presenten les relacions entre el professorat i l'alumnat; laborals, quina és la situació en la que es desenvolupa la professió docent; de gènere,

En la tercera part fem l'anàlisi de les entrevistes a partir de set categories: motivacions inicials, formació inicial, entrada al sistema, elements per al desencant, cerca de noves perspectives de futur, trajectòries individuals o col·lectives i les representacions socials de la professió.

L'última part la dediquem a extraure conclusions al voltant del nostre treball i les diferents problemàtiques que hem anat desenvolupant al voltant de les trajectòries docents del professorat de Geografia i Història.

En conclusió, el nostre objectiu consisteix en començar a veure algunes de les relacions que podem establir entre formació i trajectòria professional. Hem volgut esbrinar quins factors dificulten una bona trajectòria docent i quins element es poden activar per superar-los. En aquest context hem de tenir en compte que partim de la hipòtesi que les Ciències Socials són assignatures molt ideològiques i que aquesta situació pot afectar al professorat en el seu desenvolupament professional. Així doncs, hem volgut analitzar quins són els motius que condueixen de l'esperança al desencís en les trajectòries docents del professorat de secundària de l'àrea de Ciències Socials.

I

PRIMERA PART

Problema d'estudi,

marc teòric i

Metodologia

- **Problema i objecte d'estudi: trajectòries professionals**

Una part important de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials ha centrat el seu estudi en la figura del professorat. Dins d'aquest camp d'investigació s'han estudiat els diferents estils o pràctiques d'ensenyament, la formació inicial, la interacció entre professorat i alumnat així com els seus valors i creences, entre d'altres temes.

Diferents autors han classificats els treballs realitzats per temàtiques d'anàlisi. Entre ells ens agradaria destacar les de Pagés i Prats.

Pagés (1997) distingeix tres camps d'estudis: investigacions sobre les concepcions del professorat, sobre programació i sobre ensenyament. El primer grup, són investigacions que analitzen el pensament del professorat respecte a les finalitats, el coneixement, la interpretació i la valoració de les disciplines socials, així com les conseqüències que aquestes teories tenen sobre la pràctica. El segon grup tracta de trobar les estratègies i els criteris que utilitza el professorat a l'hora de programar i utilitzar els materials. El tercer grup estudia la presa de decisions pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge (Travé, 2001:176).

Al mateix temps Prats i Valls, seguint la classificació presentada pel *Simposio de la Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales* l'any 1996, parlen de cinc grans àmbits d'investigació: disseny i desenvolupament curricular, construcció de conceptes i elements que centren el contingut relacional i polivalent de la Didàctica de la Història i de les Ciències Socials; estudis sobre el comportament i desenvolupament de la professionalitat docent, en allò referent a l'ensenyament de la Història, Geografia i Ciències Socials; investigacions lligades a les concepcions de la Història, la Geografia o altres Ciències Socials entre l'alumnat i l'avaluació i investigació sobre la Didàctica del Patrimoni i altres espais de comunicació. (Prats i Valls, 2011:28-29)

Dins l'àmbit en el qual treballem, comportament i desenvolupament professional docent en el cas del professorat de Ciències Socials, hi ha bastants investigacions⁵ i els resultats que s'han obtingut són prou coherents. (Prats i Valls, 2011:30)

A continuació, tractarem de fer un repàs, no exhaustiu, per diferents investigacions que s'han desenvolupat al voltant del professorat de secundària. Començarem parlant sobre els treballs desenvolupats fora de l'Estat espanyol. Clark i Peterson (1986) proposen un model de pensament i acció del professorat. Kottkamp i Mulhern (1987) comproven la relació entre un clima de classe obert amb una major motivació del professorat. Mohlman (1988) fa un estudi qualitatiu sobre 19 professors per veure les actituds favorables al canvi i, en conseqüència, a la millora de

5 El 24,5% de les investigacions realitzades a l'Estat espanyols, es troben dins d'aquesta àrea d'investigació.

l'ensenyament a classe. (Guimerà, 1991:216-22)

Respecte a les investigacions sobre el professorat de Geografia i Història volem assenyalar, pel que fa a l'àmbit anglosaxó, l'estudi de Carpenter (1982) el qual va dur a terme un treball amb professorat d'Història d'Anglaterra i Gal·les per veure quins valors atribuïa el professorat a la matèria d'història. Shulman (1986) utilitza entrevistes en profunditat per veure quins elements influeixen en el *Coneixement Pedagògic del Contingut*⁶. Leinhardt (1993) analitza el tipus d'explicacions que dona el professorat i apunta que aquestes varien segons els seus objectius i el tipus d'interacció professorat-alumnat. Evans (1989) assenyala l'existència d'almenys cinc models de practiques docents. (Heríquez i Pagés 1988:65-67)

També volem parlar sobre un estudi suís elaborat per Huberman (1990) en que l'autor intenta establir diferents fases per les que passa la professió docent, per identificar quins factors contribueixen a un final de carrera satisfactori.

En el cas francès, volem destacar un estudi patrocinat pel INRP (*Institut National de Recherches Pédagogiques*) i encapçalada per F. Audigier (1984) en el qual es van passar una sèrie de qüestionaris a llicenciats i mestres per veure quines opinions diferents tenien respecte a la pedagogia en general i a la Geografia i la Història en particular.

Centrant-nos en les investigacions realitzades a l'estat espanyol, cal assenyalar La Tesi Doctoral de Carme Guimerà (1991) en la qual es descriu el pensament del professorat d'Història de secundària mitjançant un estudi de tipus quantitatiu i qualitatiu aplicat a 114 professors i professores. A través d'aquest estudi indaga en diferents aspectes que formen part de la vida laboral del professorat: la formació didàctica, els canvis professionals, les teories, el paper de l'ensenyament de la història, la metodologia etc. (Travé 2001: 176)

Per la seua banda, Pons (1987) analitza el perfil del professorat de geografia dels instituts de Batxillerat de Catalunya. Blanco (1991) estudia la selecció de continguts en l'ensenyament de la Història. Gómez (1996) fa una anàlisi de cas sobre la pràctica docent d'una professora de Ciències Socials de Cicle Superior de l'EGB en la qual estudia la relació entre la professora, el currículum i el canvi educatiu. Galindo (1996) analitza com es transforma el coneixement escolar en el professorat. Torres (1997) analitza les teories implícites del professorat sobre l'ensenyament de la Història i del temps històric i social en secundària, a partir del concepte de *transposició didàctica*. (Travé 2001: 137-140)

Llàcer (2007) es proposa fer una anàlisi de les pràctiques docents per veure com afecten les tradicions professionals en aquestes. El seu estudi se centra en el cas de l'assignatura d'Història

⁶ Aquest concepte, del qual parlarem més endavant que ha estat encunyat per Lee Shulman, es refereix al coneixement d'una matèria per a l'ensenyament.

d'Espanya en segon de batxillerat. Per fer-ho, entrevista una sèrie de professors amb una trajectòria professional dilatada.

Tots els estudis que hem citat tracten temes relacionats amb la formació docent i els diferents reptes als quals s'enfronta el professorat en el desenvolupament de la seua vida laboral. Amb aquestos estudis com a marc de referència, volem situar el nostre punt d'anàlisi en les trajectòries docents; cóm es desenvolupen, quins factors intervenen, elements positius i negatius etc.

Tenint en compte la complexitat de la professió docent i, en conseqüència, de les trajectòries professionals plantejem una sèrie de problemàtiques de partida que configuraran el nostre marc d'investigació. Així doncs, llocem una sèrie de preguntes:

Quines són les motivacions que fan que els estudiants decidisquen estudiar la carrera d'Història?

Fins a quin punt influeix la formació inicial en el futur desenvolupament professional? Cóm es viu l'experiència de professor/a novel i quins elements contribueixen a facilitar l'entrada al sistema?

Quan i com apareixen els primers elements per al desencant? Fins a quin punt es superen els entrebancs i, en el cas que siga així, a través de quines alternatives?

Totes aquestes preguntes permeten dibuixar un esquema a partir del qual intentarem esbrinar algunes de les característiques que configuren les trajectòries docents del professorat de Geografia i Història. Entenem l'educació com una tasca educadora, de comunicació dialògica, que ha d'estar en constant canvi, innovació i que té una caràcter socialitzador, ens proposem elaborar un treball que ens aporte algunes reflexions sobre quins elements contribueixen al fet que el professorat perda els seus ideals amb el pas dels anys. Per fer-ho, hem recollit alguns testimonis que ens aporten una instantània de la situació en què es troba el professorat a inicis del segle XXI.

L'estudi de l'evolució de la professió docent, a través de l'anàlisi de casos, ens ofereix la possibilitat de contactar amb la realitat, parlant amb professors que treballen a l'ensenyament secundari obligatori. I, al mateix temps, ens permet treure algunes conclusions sobre els motius que fan que molts professors de secundària comencen la seua professió amb una actitud positiva que els impulsa a aprendre i millorar però que amb el temps, en molts casos, canvia cap a una actitud pessimista i apàtica front a la tasca docent.

Així doncs, a partir dels continguts i les problemàtiques que hem anat desenvolupant en les diferents matèries del Màster en Professor/a de Secundària i el Màster en Investigació en Didàctica de les Ciències Socials i amb l'experiència de les pràctiques, hem pogut confirmar que existeix un malestar important entre el professorat. Aquest fet l'ha conduït a practicar unes rutines que es caracteritzen pel treball individualista, a partir d'uns esquemes ortodoxos i tradicionals.

Aquesta situació la defineix bé Ángel I. Pérez: “momento en que las certezas morales o ideológicas se cuestionan y desaparecen sin encontrar substitutos ni compensaciones válidas y

creíbles. Lo que lleva a unas reacciones ineficientes que se caracterizan por la pasividad, la inercia o la vuelta a comportamientos conservadores y obsoletos que priorizan el aislamiento o el autoritarismo”(Pérez, 1998: 162).

Arran d'aquest problema, ens ha resultat interessant esbrinar quins són els factors que condueixen el professorat, amb el pas del temps, a sentir-se més distanciat de la seua tasca com a docents i a abandonar les idees que els havien conduït a escollir la seua professió. Entendre aquesta situació és un fet realment complex perquè, com afirma Gitlin (1987): “el comportament del docent reflexa un delicat i emergent compromís entre els seus valors, interessos, ideologia i la pressió de l'estructura escolar”.

El nostre estudi l'hem centrat en el cas del professorat de Ciències Socials que, des del nostre punt de vista, té unes característiques específiques que el diferencien de la resta. I ens podem preguntar per què. Doncs perquè, com s'ha pogut comprovar a partir de nombroses investigacions, les persones que decideixen dedicar-se a la professió docent i que han estudiat carreres relacionades amb les Ciències Socials, entenen que el seu treball té una funció social, que està relacionada amb la visió particular que tenen sobre les seues disciplines, aplegant a considerar-les eines per a la transformació social. Conseqüentment, el seu treball no es limita a la transmissió d'uns coneixements, sinó que va més enllà: són agents de conscienciadors que busquen el canvi social.

Però, aquesta idea sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Social canvia amb el temps. Observem que arriba un moment en el qual “les utopies” van perdent força i apareixen les “utopies regressives”. En aquest moment la desmotivació i el pessimisme s'apodera del professorat i aplega el moment en el qual els professors diuen que l'escola era millor en el passat.

Hem desenvolupat el nostre treball a partir d'aquest problema, que el podem observar en molts centres. Ens ha interessat estudiar, de forma parcial, per les limitacions temporals i del treball, els motius professionals i de vida que han conduït a aquestes persones, en alguns casos, a desenvolupar una actitud pessimista davant la seua feina com a docents.

- **Els marcs teòrics: referents d'investigacions sobre el desenvolupament de la professió docent en educació secundària**

A l'hora de realitzar este treball hem utilitzat fonamentalment tres recerques sobre la professió docent que ens han servit com a referents teòrics. En primer lloc, l'estudi de Michael Huberman sobre referències genèriques de trajectòries docents. En segon lloc, el treball de Vicent Llàcer sobre les pràctiques docents del professorat de Geografia i Història en segon de batxillerat. Per últim, la Tesi Doctoral de Carme Guimerà sobre la pràctica docent i el pensament del professorat de història a secundària.

També hem utilitzat el concepte *Coneixement Pedagògic del Contingut* com a element interessant per a la nostra anàlisi. Aquest concepte va ser formulat per L.S. Shulman que ens diu “es el coneixement que va més enllà del tema de la matèria *per se* i que aplega a la dimensió del coneixement del tema de la matèria *per a l'ensenyament*” (Garritz, 2004:97)

El que tracta d'explicar és la importància de traslladar el coneixement acadèmic a l'estudiantat. Aquesta transposició, segons Shulman, resulta complicada i per tant és necessari treballar sobre ella. Shulman diria que hi ha un coneixement pedagògic del contingut quan el professorat té la capacitat de fer dels seus coneixements disciplinars un contingut que és capaç d'aplegar de forma fluida a l'alumnat. Per a que açò siga possible és necessari un domini de la matèria, és a dir, saber que una cosa és així, el perquè d'eixa natura i a més, saber sota quines circumstàncies es valora eixe contingut. (Francis, 2005:5)

Però el *Coneixement Pedagògic del Contingut*, segons els seu autor, no només és possible amb un bon domini de la disciplina, sinó que hi ha que tenir en compte les idees prèvies de l'alumnat, el que permetrà a l'alumnat lligar el contingut après amb allò que ja sabien. Segons l'autor, el CPC engloba set tipus de coneixement: del contingut temàtic de la matèria, pedagògic, curricular, pedagògic del contingut, dels aprenents i les seues característiques, del context educatiu i dels fins, propòsits i valors educacionals i les seues bases filosòfiques i històriques.

Com es pot observar, este concepte ens serveix de gran ajuda a l'hora d'analitzar les diferents evolucions professionals que viu el professorat. Després del que hem explicat, podríem aventurar-nos a afirmar que un bon Coneixement Pedagògic del Contingut ajudaria al professorat a tenir èxit en la seua trajectòria docent. En l'apartat d'anàlisi podrem començar a extraure algunes conclusions al respecte.

A continuació, passarem a parlar del treball de Michael Huberman el qual ha realitzat nombrosos treballs sobre els cicles de vida professionals. Als anys setanta del segle XX trobem les primeres publicacions en aquest sentit. Però, en els seus últims treballs (Huberman i Schapira,

1979) focalitza l'anàlisi en la professió docent. Per aquest motiu ens sembla interessant prendre'l com a referent.

En “Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión” (1990) es proposa analitzar, tenint en compte els estudis sociològics i psicològics, els cicles pels quals passa la professió docent. L'anàlisi es troba abonat per un estudi suís, fet a partir d'entrevistes múltiples. El seu propòsit és emfatitzar en l'estudi del destí professional del professorat i esbrinar quins són els elements que el determinen.

Es centra en veure si els estudis “clàssics” dels cicles de vida individual es confirmaven quan s'estudiava de prop una població específica d'adults, en aquest cas els professors de secundària. És a dir, l'autor intenta contestar a una sèrie de qüestions: Hi ha unes fases o estadis en l'ensenyament? Un gran nombre de professors i professores passen per les mateixes fases, crisis, esdeveniments i desenllaços de la carrera docent? O hi ha unes trajectòries diferents segons el moment històric en el qual desenvolupen la seua carrera?

A més, vol observar quina és la visió del professorat sobre la seua trajectòria professional: si són conscients dels canvis motivacionals, de relació amb l'alumnat i el professorat, en les seues habilitats i competència a l'hora de realitzar el seu treball...

Com a pregunta clau es proposa aplegar a conclusions sobre quins són els motius que fan que alguns ensenyants acaben la seua carrera professional en l'amargura i altres en serenitat.

Huberman opta per una estructura de la vida professional com a carrera, és a dir, com un curs o sèrie d'accions que fa el professorat per obtenir el que vol, perquè aquesta concepció li permet comparar entre diferents oficis i comprendre com les característiques de les persones influeixen en l'organització i a la inversa.

Parteix de la idea que tota carrera professional passa per uns cicles, aquests poden ser viscuts amb un ordre aleatori i sense que cada persona haja de passar per aquests, però existeixen. Tot i això, el desenvolupament d'una carrera és un procés, no una sèrie d'esdeveniments, ni tothom passa per les mateixes fases ni, necessàriament, aquestes segueixen un ordre concret.

La fase d'exploració es caracteritzaria per fer una elecció personal, configurar la teua pròpia idea d'allò que és la professió docent, dotant-la d'un paper a exercir. L'autor diu que, si aquesta fase és positiva, conduirà a un període d'estabilització o de compromís, en el qual el professional tractarà de millorar, adquirint responsabilitats i marcant-se uns objectius per a progressar. Els estudis empírics demostren que aquesta fase apareix en la majoria de les mostres. Però, hi ha variants en el moment en el qual es produeix aquesta estabilització: prompte, més tard o mai.

Si passem a analitzar les fases de la professió docent, començarem per parlar de “l'entrada en la carrera”. Aquest és un moment clau de supervivència i descobriment. En aquest període hi ha un xoc amb la realitat. Seria el moment en el què les utopies es contraposen amb les dinàmiques del centre/aula i desemboquen en un nou període que s'ha anomenat experimentació.

Per tant, trobem una sèrie de fases que s'han establert a partir dels estudis empírics: experimentació, replantejament, serenitat i distància afectiva, conservadorisme i trencament. L'objectiu de l'autor, a partir del seu anàlisi, és comprovar els fonaments d'aquest model esquemàtic.

Un altra pregunta que considerem central és si és pot preveure un desenllaç afortunat o desafortunat de la carrera docent. Huberman identifica alguns elements que fan pensar que sí. En el cas dels professors o professores que tenen una promoció seguida d'una experimentació/renovació acaben, majoritàriament, per obtenir una focalització positiva. Aquest camí és el que presenta major seguretat, encara que no és l'única via per a obtenir la satisfacció professional.

En el cas contrari, la focalització negativa, segons l'autor, apareix a partir d'una via més clara. Aquesta passaria per les següents fases: estabilització, replantejament i focalització negativa o no resolució. Un altre model seria: experimentació/renovació i focalització negativa. Aquesta situació estaria molt relacionada amb la insatisfacció de les reformes en matèria de política educativa.

L'estudi ens parla de motius que guien la carrera docent i com aquests poden influir en un final satisfactori o de desencant. S'apunta que un començament agradable sol desembocar en una última fase satisfactòria, mentre que una primer fase de frustració, ensenyament tradicional o immobilitzat pot conduir a un final de carrera de desencant. En el següent quadre expliquem de forma esquemàtica que vol dir l'autor:

ELS MOTIUS QUE GUIEN LA CARRERA DOCENT (M.Huberman)

MOMENT DE LA CARRERA DOCENT	LEIMOTIV	FINAL QUE ANTICIPA EN LA CARRERA DOCEN
Inici	“Promoció social”	Satisfacció
Inici	“Període agradable”	Satisfacció
Inici	“Anys més bé fàcils a nivell pedagògic”	Satisfacció
Inici	“Frustració espera de millora”	Desencant
Inici	“Ensenyament tradicional inmovilista”	Desencant
Meitat	“Calma, tornada a allò tradicional”	Desencant
Meitat	“Interrogació replantejament”	Desencant

Taula 1 Font: Elaboració pròpia

A continuació farem el mateix quadre a partir de l'anàlisi de les facetes que diferencia l'autor:

ANÀLISI DE FACETES (M.Huberman)

MOMENT DE LA CARRERA DOCENT	FACETA	FINAL QUE ANTICIPA EN LA CARRERA DOCEN
Últims anys	“Mantindre's actiu”	Satisfacció
Últims anys	“Tenir una activitat externa a l'escola”	Satisfacció
Últims anys	“Obtenir bons resultats”	Satisfacció
Últims anys	“Escollir entre les tasques per a trobar les més interessants”	Satisfacció
Últims anys	“Pitjors condicions de treball”	Desencant
Últims anys	“Obstacles front al canvi”	Desencant
Últims anys	“Conflictes amb la direcció”	Desencant
Últims anys	“Desgast”	Desencant

Taula 2 Font: Elaboració pròpia

Podem veure que les facetes es troben condicionades per aspectes emotius i afectius que resulten de la relació entre professorat i alumnat. Per tant, hem de tenir en compte que aquests factors són determinants en la carrera docent.

Per tal de sintetitzar l'anàlisi, l'autor apunta a la idea que la comoditat pedagògica és una bona senyal. L'eficàcia i la tranquil·litat en les següents fases fan que no es produïska un fort replantejament que pugui conduir al desencant. L'anàlisi suggereix que la dedicació pedagògica al si de la classe és més compensadora, en termes de satisfacció personal, que la dedicació a les reformes d'estructura.

Per concloure, podem dir, com afirma l'autor, que les dades estudiades sí que corresponen al recorregut identificat en altres estudis empírics. L'aportació de Huberman el que fa és definir la trajectòria de la professió docent, sense centrar-se en una part concreta. El seu treball li permet veure que l'organització dels centres és un element clau. Si hi ha una gestió de tipus fonamentalment “administrativa” acaba per produir alts índex de “rutina” o “desencant”. En canvi, un equip directiu que administre, tenint en compte els sentiments i les idees del cos docent, crea un espai de treball en el que abellix envellir. En conclusió, observem que la gestió democràtica dels centres és fonamental per afavorir l'èxit escolar.

Actualment, amb l'aprovació de la nova llei educativa, Llei Orgànica per a la Millora de la

Qualitat Educativa (LOMCE), s'introdueixen els models empresarials neoliberals per a l'organització dels centres, la qual cosa suposa una absoluta jerarquitització administrativa i l'eliminació de qualsevol element de participació horitzontal. Un exemple és la supressió de la capacitat de decisió del Consell Escolar. En canvi es reforça la figura del director/a dotant-lo de molt de poder: *"Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad...mediante...la potenciación de la función directiva... el director...dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades...a)Establecer requisitos...para los puestos ofertados de personal funcionario,...ocupación...interinidad..."*⁷

Analitzarem ara les idees que podem extraure del treball de Vicent Llàcer. El que es proposa és fer una anàlisi de les pràctiques docents per veure com afecten les tradicions professionals en elles. El seu estudi se centra en el cas de l'assignatura d'Història d'Espanya en segon de Batxillerat. Per fer-ho, entrevista una sèrie de professors amb una trajectòria professional dilatada.

La seua finalitat és esbrinar quin és el funcionament real dins de l'espai de l'aula i quins són els problemes docents que es plantegen en la interacció entre professors, alumnat i materials de treball, en el curs escolar immediat a la incorporació de l'alumnat a la universitat.

L'instrument que utilitza és l'entrevista a cinc professors amb perfils diferents. Per tant, trobem que treballa amb una metodologia de tipus qualitatiu, diferent a l'anàlisi de Huberman, que optava pel model quantitatiu.

Les entrevistes giren al voltant de quatre temes fonamentals per a l'anàlisi de la planificació i posada en pràctica del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquests temes són: la formació del professorat, les finalitats educatives, la metodologia de treball i la valoració global de cada professor sobre el seu treball i els seus resultats.

Per a l'autor de l'estudi, una formació disciplinada adequada és la base per a desenvolupar una bona docència. També destaca que tenir una concepció historiogràfica concreta marca les finalitats educatives del professorat, és a dir: per a què serveix la història; quina és la seua funció social.

Un altre punt clau de l'anàlisi és la relació entre teoria i pràctica, és a dir, entre els plantejaments didàctics del professorat i la metodologia que utilitzen. Per últim, presta atenció a la valoració que el professorat fa de la seua tasca. Amb la finalitat d'entendre si aquesta valoració es correspon a la visió que tenen sobre la situació del sistema educatiu espanyol.

En definitiva, aquest estudi pretén apropar-se, des de la perspectiva del docent, al

7 España. Ley Organica de Mejora de la Calidad Educativa 5/2013, de 17 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de noviembre de 1995, núm. 281, p. 33987. apartado 4 al artículo 122

funcionament de l'aula com a espai d'ensenyament-aprenentatge. I en concret, en el cas del curs de segon de batxillerat, un curs especial pel seu caràcter propedèutic.

A continuació, passarem a veure algunes de les conclusions que extrau Vicent Llàcer de les entrevistes realitzades. Pel que fa a la formació del professorat, en un primer moment, s'observa el desajust entre els continguts disciplinars que aporta la carrera i les exigències de la professió docent en l'ensenyament a secundària.

Respecte a la formació historiogràfica, la majoria dels entrevistats tenen una clara definició marxista, marcada per la conjuntura històrica del moment. Però aquests posicionaments es van diluint amb el pas del temps, en la majoria dels casos, per acostar-se a posicions relacionades amb la història social, cultural i la microhistòria.

També, en els professors més joves, es pot observar un progressiu avanç cap a la indefinició historiogràfica, que esta afavorida per l'actual societat de pensament únic, en la qual la desideologització conviu amb un excés d'informació.

Pel que fa a la formació didàctica dels entrevistats, es pot dir que és fonamentalment autodidacta i a través de la pràctica docent. La seua definició historiogràfica els va servir per tal d'agrupar-se amb altres professors i començar a relacionar-se amb metodologies participatives i actives. Ara bé, sobre la formació didàctica obligatòria per a accedir a la funció docent, tots ells coincideixen en la manca d'utilitat del Curs d'Aptitud Pedagògica. En resum, són les experiències personals les que permeten entendre el procés de formació didàctica del professorat entrevistat.

En el cas de les finalitats educatives de la història, el professorat entrevistat coincideixen en el valor educatiu de la disciplina històrica. En efecte, aquesta permet una assimilació de procediments i valors per a una integració social de l'alumnat.

Els entrevistats assenyalen que la proximitat dels continguts desenvolupats, en el cas de història contemporània d'Espanya, fa que l'alumnat es motive. Encara més, si els continguts es tracten de forma problematitzada, introduint elements del present.

En referència a la metodologia, apareixen dos models: d'una banda la explicativa, d'altra banda, l'activa. En el primer cas podem discernir entre una, que es basa en l'explicació oral del professor, i un altra, en la qual el llibre de text té un major protagonisme. En el segon model també trobem dos vessants: la primera, centrada en documents de treball tradicionals (textos, gràfiques, mapes...); i la segona, en la qual agafen més protagonisme les TIC.

La sensació que té el professorat entrevistat sobre la seua professió és bona. Es senten

realitzats amb el seu treball i aquest fet es troba relacionat amb l'excel·lent resultat produït per la interacció entre professorat i alumnat dins l'aula. Vicent Llàcer, a partir d'aquesta anàlisi qualitativa, extrau alguns elements que causen contradiccions entre teoria i pràctica docent. Ens agradaria mostrar, a través d'un quadre, aquells que ens semblen més destacats:

CONTRADICCIONS ENTRE TEORIA I PRÀCTICA

ELEMENTS TÈORICS IMPORTANTS PER AL PROFESSORAT	PRÀCTICA DOCENT
Continguts procedimentals i actitudinals	<ul style="list-style-type: none"> • Marginació d'aquests continguts en l'avaluació i la qualificació • Procediments memorístics
Voluntat de participació	<ul style="list-style-type: none"> • Predomini de l'explicació oral del professor • Necessitat del llibre de text obligatori
Fluida relació entre universitat i secundària	<ul style="list-style-type: none"> • Mantindre's al marge de la universitat
Capacitat de reflexió i crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la cultura examinatòria en la que prima allò memorístic, una història expositiva i narrativa.

Taula 3 Font: Elaboració pròpia

A continuació compararem els dos estudis per extraure algunes conclusions:

COMPARACIÓ DELS DOS TREBALLS (Huberman i Llàcer)

PRÀCTICA DOCENT (Estudi de V.Llàcer)	ELEMENTS TEÒRICS IMPORTANTS (Estudi V.Llàcer)	LEIMOTIV (Estudi de M.Huberman)	FACETA (Estudi de M.Huberman)	FINAL QUE ANTICIPA EN LA CARRERA DOCENT (Estudi M.Huberman)
Cultura examinatòria en la que prima allò memorístic, una història expositiva i narrativa.		Ensenyament tradicional immobiliària	Obstacles front al canvi	Desencant
Mantindre's al marge de la Universitat		Pràctica i rutines	Desgast	Desencant
Voluntat d'innovació	Continguts procedimentals i actitudinals		Escriure entre les tasques per a trobar les més interessants	Satisfacció
Necessitat del llibre de text obligatori		Calma, tornada a allò tradicional	Desgast	Desencant

Taula 4 Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a la investigació doctoral de Carme Guimerà, hem pogut trobar algunes conclusions importants. L'autora analitza diferents aspectes relacionats amb el professorat i la seua vida laboral. La seua investigació s'estructura en nou blocs en els quals parla tant dels marcs teòrics com dels resultats que ha extret a través de la seua investigació, basada en entrevistes i qüestionaris.

El primer bloc, parteix d'una sèrie de preguntes que formula l'autora: Per a què ensenyar Història? Quina Història ensenyar? A partir d'estes polèmiques fa un repàs pels debats que s'han produït en els països europeus més pròxims per finalitzar parlant de l'opinió dels especialistes a l'Estat espanyol.

En el segon bloc, es planteja la pregunta de *com ensenyar?*. A partir d'ací introdueix una sèrie de referents teòrics, Ausubel, Novak, Gowin, Coll i Carretero, que tracten el tema des de diferents perspectives; des de la perspectiva de l'aprenentatge en general i sobre l'aprenentatge de la història en particular. En aquest últim apartat es fa referència als models d'aprenentatge-ensenyament, les explicacions causals, el temps històric, el pensament relativista i la comprensió de conceptes en l'adolescència.

El tercer bloc, gira al voltant de la pregunta *qui ensenya?*. L'autora parla sobre els estudis previs que s'han realitzat sobre l'estil d'ensenyament i el pensament del professorat. Seguidament tracta el tema de la planificació i els diferències que s'estableixen entre el professorat principiant i el professorat amb experiència. També recorre a la literatura per a exposar els diferents models que s'han establert en relació a aquest tema. Per finalitzar el bloc tracta els temes com: l'ensenyament interactiu, la reflexió posterior del professorat, les teories implícites i les creences del professorat.

El quart bloc, parla de la metodologia i dels models d'investigació al voltant del pensament del professorat. És a dir, quines han sigut les metodologies que s'han utilitzat en aquest tipus d'investigacions. Agafa com a referent el model de Clark i Peterson⁸ tenint en compte les crítiques que s'han fet.

El cinquè bloc, fa referència a les investigacions que inclouen a professorat de secundària de l'àrea de Ciències Socials.

En el sisè bloc es planteja quins objectius es busquen en aquestes investigacions i quina metodologia ha utilitzat l'autora per a fer el seu treball. En relació a la metodologia, s'expliquen els diferents instruments de recollida de dades, que en el seu cas son qüestionaris i entrevistes. En l'últim apartat comença a analitzar les dades recollides.

8 El model presenta dos àrees que involucren el procés d'ensenyament: els processos del pensament del professorat i les accions del professorat i els seus efectes observables. Dins d'aquest model Clark i Peterson analitzen diferents aspectes que caracteritzen el professorat: les accions i efectes observables, els processos de pensament, les limitacions i possibilitats i les relacions entre els dominis del pensament i l'acció del professor.

En el setè bloc, passa a fer l'anàlisi dels resultats dels primers qüestionaris realitzats. A partir d'aquests extrau una sèrie de categories al voltant de la formació, les teories i creences, la relació entre el professorat i l'alumnat, l'aprenentatge, l'activitat docent i les actituds front aquesta.

El huitè bloc analitza els resultats dels qüestionaris i les entrevistes a Catalunya. Pel que fa als qüestionaris, estructura l'anàlisi en diferents parts: la formació i l'evolució professional, les creences sobre la història, les creences sobre l'aprenentatge, l'activitat docent i les actituds del professorat. Respecte a les entrevistes, utilitza un esquema d'anàlisi més breu, parla sobre les creences del professorat, la planificació, el tipus d'interacció i les actituds cap a la Reforma.⁹

L'últim bloc, es centra en la discussió dels resultats i l'extracció de conclusions. Estructura el capítol en diferents apartats que podem resumir en els següents: conclusions, investigacions que es deriven del treball realitzat i implicacions de la investigació realitzada.

A partir d'esta investigació Carmen Guimerà aplega a una sèrie de conclusions, des del nostre punt de vista, molt interessants per a comprendre el pensament del professorat d'Història en secundària. A continuació, en una taula esquematitzarem les conclusions més importants.

RESUM DE LES CONCLUSIONS DE LA TESI DOCTORAL DE CARME GUIMERÀ

TEMA	CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI
<ul style="list-style-type: none"> • <u>El seminari: característiques</u> 	-El funcionament del Departament és mínim i el professorat que el compona té la mateixa edat. El gruix del professorat es troba entre els 40 anys. -L'autora valora que esta situació pot provocar un envelliment conjunt del professorat que provocaria un distanciament amb l'alumnat i una falta de renovació generacional que considera necessària.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Formació disciplinar i psicopedagògica</u> 	-Una gran majoria dels llicenciats en història no han actualitzat els continguts que van estudiar en la carrera. -Pel que fa a la formació psicopedagògica és nul·la, els que cursaren el CAP el valoren negativament. Tot i això, es manifesta cert grau d'interès en les qüestions didàctiques, però hi ha un distanciament entre la teoria pedagògica i la realitat de les aules, que és molt més complexa.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La visió de la història pel professorat</u> 	-Majoritàriament el professorat mostra una visió marxista de la Història, més acusada en el Principat de Catalunya. Tot i que part del professorat mostra contradiccions. -Hi ha un xicotet grup amb una visió positivista que considera el contingut del Batxillerat positiu i que dona

⁹ Hem de tenir en compte que esta Tesi Doctoral es desenvolupa a finals dels anys vuitant i principi dels noranta un moment en el qual estava molt vigent el debat sobre la reforma educativa que s'aprovaria el 3 d'octubre de 1990 amb el nom de Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE). Reforma que anava a introduir molts canvis en les bases del sistema educatiu de l'estat espanyol i que en conseqüència produiria un ampli debat intel·lectual al voltant.

	<p>molta importància a la memòria en el procés d'aprenentatge de la història.</p> <p>-En general, s'observa que la major part del professorat defèn una Història cronològica i eurocentrista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La visió sobre el paper de la Història en Batxillerat</u> 	<p>-El professorat considera imprescindible l'ensenyament de la història en el Batxillerat. Li atribueixen tres grans vessants: el coneixement del passat, la comprensió del món actual i la formació del ciutadà.</p> <p>-Es destaca la importància de la Història com a formadora de la persona i generadora de valors.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La visió dels continguts</u> 	<p>-La major part del professorat considera que es dona una visió masculina de la història.</p> <p>-Els continguts els consideren inadequats, sobretot en els cursos més baixos, per ser llargs, difícils i mal seqüenciats.</p> <p>-Consideren que hi ha un escàs pes dels continguts d'Història de Catalunya.</p> <p>-El professorat manté els programes sense proposar alternatives, fet que revela les dificultats de trencar amb el marc establert.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>La visió del professorat d'Història</u> 	<p>-Les causes de l'elecció de la carrera són fonamentalment el gust per la disciplina.</p> <p>-El paper del professorat el consideren molt important. Gran part reconeixen haver estat influïts per algun/a professor/a en la Facultat.</p> <p>Pensen que el professorat de història és diferent al de altres disciplines. Això fa pensar que tinguen una certa deformació professional.</p> <p>-Consideren que entre les condicions per a l'èxit de l'ensenyament estarien: un bon salari, seguretat laboral i consideració social.</p> <p>-Consideren que les causes del estrès en el professorat són: escassa motivació de l'alumnat, condicions de treball, pressió del temps, baix estatus i consideració social.</p> <p>S'observa un descuido de la formació teòrica i una pràctica rutinària i robotitzada. Tot i voler superar-se professionalment hi ha una perspectiva individualista i escassament reflexiva de la seua pràctica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Les Creences sobre l'aprenentatge</u> 	<p>-El professorat no veu en la diferència de sexe dels alumnes un condicionant per a l'aprenentatge.</p> <p>-Sobre la capacitat mental, pensen que no és heretada i fixa. Per tant, es pot modificar en l'escola, tot i que l'ambient familiar és molt important.</p> <p>-Pensen que no hi ha suficient capacitat en l'alumnat per a entendre els actuals programes de història.</p> <p>-Valoren el raonament lògic en l'aprenentatge de la història. I l'adquisició d'un pensament crític. En conseqüència, donen molta importància a la contraposició de visions socials i històriques diferents.</p> <p>-Crida l'atenció la importància que li donen a la memòria.</p> <p>-Manifesten que l'alumnat té dificultats per a entendre el temps, el relativisme i la causalitat històrica.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <u>L'activitat docent</u> 	<p>-Pel que fa a la planificació, normalment es fa un guió de continguts i seleccionen algunes activitats. Però no hi ha una planificació de l'avaluació ni en relació a l'alumnat.</p> <p>-Si que hi ha una modificació de la planificació en funció de les dificultats de comprensió de l'alumnat i una modificació anual.</p> <p>-Pel que fa a la interacció didàctica, el professorat considera molt important la participació de l'alumnat. Però al mateix temps el llibre de text i l'exposició oral són els recursos més utilitzats.</p> <p>-Pel que fa a l'interès que té l'alumnat sobre els recursos, els professorats valora que el que més els agrada són els audiovisuals, seguit de l'explicació, els debats, les eixides, els documents, mapes, diaris i revistes. Tot i això, el professorat considera que el més útil és l'explicació.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Les actituds</u> 	<p>-Pel que fa als motius pels quals han escollit la professió, trobem dos grups: el primer fa l'elecció per falta d'oportunitats i el segon perquè els agradava.</p> <p>-La funció que dóna el professorat a l'ensenyament mitjà és centra en tres elements: preparació per a la vida, per al món laboral i per a la Universitat.</p> <p>-Respecte a les característiques del professorat d'ensenyament mitjà cal assenyalar que entre el professorat hi ha dos grups. El primer grup, descriuen al professorat com el veuen i tenen una visió negativa. El segon grup, defineixen com hauria de ser el professorat.</p> <p>-L'opinió del professorat sobre la Reforma (LOGSE) és explícitament negativa perquè es queixen de la falta d'informació directa i tenen por d'una baixada de nivells. A més no estan d'acord amb la concepció dels continguts. En canvi, sí que estan en la línia de la formació en valors.</p>

Taula 5 Font: Elaboració pròpia

Hem elaborat la nostra investigació tenint en compte els quatre referents teòrics. Podem anticipar que molts dels elements que hem observat en els estudis anteriors apareixen en el nostre estudi de casos.

Des del nostre punt de vista totes les investigacions que hem utilitzat com a marc teòric tenen la seua importància a l'hora de realitzar el nostre treball. Pel que fa al concepte de *Coneixement Pedagògic del Contingut* (CPC) és de gran utilitat a l'hora de explicar els elements necessaris per a que el procés d'ensenyament-aprenentatge tinga èxit. I en conseqüència, amb un procés d'ensenyament-aprenentatge exitós el professorat tindrà una visió més positiva sobre la seua tasca, fet que li permetrà sentir major seguretat front als obstacles. Element, que segons M. Huberman, defineix un final de carrera satisfactori.

El treball de Michael Huberman ens resulta molt útil perquè és una de les poques

investigacions que intenta establir diferents fases dins de la trajectòria docent. Aquestes fases poden estar marcades per elements que faciliten o entorpeixen un final de carrera satisfactori. En definitiva, el que nosaltres fem és reprendre la pregunta de Huberman: *Quins són els motius que fan que alguns ensenyants acaben la seua carrera professional en l'amargura i altres en serenitat?* Amb la finalitat de trobar possibles respostes. Per a fer-ho analitzarem les biografies docents, de tres professors i tres professores d'Història d'educació secundària, a través d'entrevistes en profunditat. També hem de dir que, tot i que en alguns casos ens siga útil, discrepem en la rigidesa del model que estableix l'autor.

L'estudi de Vicent Llàcer ens sembla interessant tant per la metodologia utilitzada com pel problema de partida. Respecte a la metodologia, l'autor empra el mateix instrument de treball que nosaltres. Això ens ajuda a construir el nostre instrument d'investigació i ens facilita un model per a contraposar els nostres resultats. A més, parla sobre quatre temes que considerem de gran rellevància en les biografies professionals: la formació, les finalitats de la història, la metodologia i la visió del professorat sobre ell mateix.

Per últim, la Tesi Doctoral de Carmen Guimerà ha sigut un marc de referència fonamental perquè la seua investigació planteja molts dels interrogants que nosaltres ens hem qüestionat. Tenint en compte que el seu treball compta amb un grau d'informació molt elevada: pel que fa als marcs teòrics i el gruix de la investigació. Tot i això, ens sembla molt útil a l'hora de veure la metodologia emprada, el tractament de les dades, els referents teòrics i les conclusions que ha extret de la seua mostra.

En conclusió, podem observar que tots els nostres referents ens han ajudat molt a definir el tipus de metodologia, els temes i les problemàtiques que volíem tractar a l'hora d'endinsar-nos en l'estudi de la professió docent.

- **Metodologia: instrument i mostra**

Hem optat per utilitzar la *metodologia qualitativa*, amb l'entrevista com a eina per a l'extracció d'informació. Aquesta metodologia ha sigut emprada per la major part dels qui han treballat sobre la professió docent, com ara els nostres referents teòrics.

A través de l'entrevista podem incidir en les raons profundes que addueix el professorat sobre els seus sentiments respecte a la professió, que presenten diferències segons l'espai en què les expressen. És a dir, obtenim una informació diferent si aquesta l'extraiem d'un *grup de discussió* o una enquesta. Tot i que, també són instruments interessants, des del nostre punt de vista els utilitzarem com a complements de l'instrument central, l'entrevista.

Dins dels diferents models d'entrevista que s'utilitzen per a la investigació qualitativa hem optat per desenvolupar un model *semi-estructurat* que ens permeta adaptar, en alguns moments, les preguntes a la situació que se'ns presenta. És a dir, un instrument flexible i dinàmic.

En efecte, l'entrevista en profunditat ha sigut descrita com un cara a cara entre l'investigador i la investigadora i els informants per a la comprensió de les perspectives que tenen aquests sobre les seues vides, experiències o situacions, tal i com ho expressen amb les seues pròpies paraules. (Taylor i Bodgan, 1996:101)

Aquest instrument d'investigació, des del nostre punt de vista, presenta avantatges front a altres. Ja que ens permet establir una conversa entre iguals i proporciona una observació detallada que s'obté en la observació directa de les persones i escoltant el que tenen que dir. A més, en el nostre cas, la investigació sobre trajectòries docents, resulta un recurs molt útil a l'hora d'empatitzar amb el professorat i entendre com viu la seua professió.

És per això que, partint de l'anàlisi de casos, hem pogut analitzar algunes mostres en profunditat que, tot i que no servisquen per a fer una generalització, sí que poden servir com a testimoni d'una evolució professional que travessa un moment polític i social concret. En el cas de tres professores i dos professors viuen en un moment tan assenyalat com la Transició política espanyola, moment històric que, com veurem en l'apartat d'anàlisi de casos, marca de ple la seua trajectòria personal. Per contra, un dels entrevistats viu un moment molt diferent, amb el sistema constitucional assentat, fet que també incidirà en la seua vida professional.

Com hem assenyalat, el nostre grup d'entrevistats està compost per tres homes i tres dones que treballen a l'ensenyament públic en instituts localitzats al País Valencià. Les entrevistes s'han realitzat en dos fases, una primera fase, entre els mesos de març-abril de l'any 2013, i una segona fase, en els mesos de març-abril de 2014.

A continuació fem una breu descripció de les característiques de la mostra:

CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA

Entrevistats/des	Sigla	Característiques
Professor IES Clot del Moro (Sagunt)	P1	Professor veterà, amb més de 20 anys d'experiència
Professor IES Benlliure (València)	P2	Professor veterà, amb més de 20 anys d'experiència
Professor IES Severo Ochoa (Elx)	P3	Professor amb menys de 10 anys d'experiència
Professora IES Lluís Vives (València)	P4	Professora amb més de 10 anys d'experiència
Professora IES Rei En Jaume (Carlet)	P5	Professora veterana, amb més de 20 anys d'experiència
Professora IES Tirant Lo Blanch (Torrent)	P6	Professora amb més de 10 d'anys d'experiència

Taula 6 Font: Elaboració pròpia

El procediment que hem establert per a elaborar la nostra anàlisi de casos es basa en sistematització de la informació, la comparació de les entrevistes entre elles i amb els marcs teòrics de referència i per últim l'extracció de conclusions que intenten donar resposta a la pregunta: *és possible identificar alguns elements que entorpisquen o faciliten les trajectòries docents?*

A l'hora d'estructurar la nostra anàlisi hem optat per definir set categories que ens ajuden a organitzar la informació i a extraure conclusions: motivacions inicials, formació inicial, entrada al sistema, elements per al desencant, cerca de noves perspectives de futur, trajectòries professionals i representacions sobre la professió.

II

SEGONA PART

*Els factors que condicionen les
trajectòries docents*

- **Els factors que formen un “Codi Disciplinar” de la història com a matèria escolar**

Per parlar sobre trajectòries docents és necessari fer una mirada al passat. Així, podrem entendre quin és l'origen de les pràctiques, idees i visions sobre la disciplina de gran part del professorat d'Història de secundària.

Quan parlem de *codi disciplinar* ens referim al concepte que va encunyar Raimundo Cuesta i que defineix com: “Un conjunt d'idees, valors, suposicions i rutines, que legitimen la funció educativa atribuïda a la Història i que regulen l'ordre de la pràctica del seu ensenyament. És a dir, una tradició inventada, social i històrica”. (Cuesta 1998: 8)

El *codi disciplinar* està compost pel que es diu al voltant del valor educatiu de la història, el que es regula expressament com a coneixement històric i el que realment s'ensenya en el marc escolar. (Cuesta 1998: 10) Tots aquests elements creen el que podríem anomenar el “sentit comú” de la disciplina. És a dir, un conjunt de creences, pràctiques i idees que es configuren com a “normals” dins del marc escolar i que es consoliden amb el pas del temps. Aquestes tenen un origen històric que, a continuació, tractarem de desvetllar.

L'inici del procés de construcció del *codi disciplinar* es situa al segle XIX amb la construcció del sistema educatiu lliberal. Hem de tenir en compte que fins aquest moment la matèria Història no existia com a disciplina escolar. Anteriorment, des de l'Antiguitat fins a ben entrada l'Època Moderna, la disciplina havia quedat relegada a un segon pla front a la Teologia i la Retòrica (Cuesta 1998: 13)

A partir de l'expansió de l'estat modern la història era una disciplina completament elitista que es trobava en mans dels prínceps i la noblesa i tenia un caràcter religiós i nacionalitzador. Tot i això, com hem assenyalat, es trobava supeditava a altres sabers de major prestigi. En les característiques d'aquest tipus d'història podem començar a esbrinar els orígens del *codi disciplinar*.

Un altre element que hem de destacar és el pes que va tindre el plan d'estudis elaborat pels jesuïtes, *Ratio Studiorum*, que esdevé el més unitari i estructurat de l'Europa moderna i en el qual la Història queda en un segon plànol. Però, d'aquest pla d'estudis, el que ens interessa destacar són els elements crono-espacials que es proposen per al funcionament de l'escola i que marcaran, fins al moment, l'escola del món capitalista.

Quan parlem de marques cronoespacials ens referim, com diu Cuesta: “La separación por edad y grados, el reinado de la compartimentación en aulas, la fragmentación rigurosa del tiempo, el mismo método una y otra vez repetido... En efecto, una modelo de escuela que se sitúa entre el orden simbólico de la milicia y del monasterio, la escuela jesuítica se convirtió en una maquina implacable y perfectamente sincronizada para la producción de los cuerpos disciplinados y almas

sumisas” (Cuesta 1998: 14-15)

Serán els jesuïtes el que començaran a elaborar epistems i manuals per a la divulgació de la història. En ells comencen a aparèixer certes pautes de la història com a matèria d'ensenyament. A França naixerà una obra que marcarà el futur de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història. Ens referim a l'obra del pare Buffier, *Pratique de la memoire artificielle. Pour apprendre e pour retenir la Chronologie universelle*, la qual estableix un canon de llibre de text per a l'ensenyament de la història que té els següents trets: organització cronològica lineal, continguts de caràcter polític-religiós de marcat accent narratiu exposats en una seqüència temporal successiva i la utilització d'elements pedagògics per tal d'afavorir el record. (Cuesta 1998:16-17)

Al segle XVIII la història comença a prendre més entitat en el món escolar. La concepció sobre la disciplina és literària, amb una finalitat educativa molt propera, amb una disposició lineal i narrativa dels continguts i una important càrrega de la memòria i la recitació com a elements dins de l'aprenentatge. Però, serà en 1754, quan el jesuïta pare Isla publiqui el llibre de *Duchesne* en castellà i culmine la gestació d'un dels exemples més difosos i imitats dels manuals espanyols dedicats a l'ensenyament de la història. (Cuesta 1998:17)

En este punt de l'explicació ja podem adonar-nos de la importància de la història per a entendre la configuració del *codi disciplinar*. Tot i això, el segle XIX serà el moment clau en el qual el *codi disciplinar* comença a prendre forma de la mà de l'escola burgesa. Serà en este moment quan la història comence a consolidar-se dins dels plans d'estudi com assignatura. Comença a produir-se un divorci entre la història que es fa i la que s'ensenyava. La peça clau que configura el nou sistema educatiu espanyol serà el Pla Pidal de 1845 en el qual ja apareixen dos cursos d'Història i s'introdueixen dos assignatures d'Història en el doctorat de la Universitat Central. I en 1901 l'ensenyament de la història passa a ser obligatori en tots els nivells educatius. (Cuesta 1998:22)

En relació al divorci entre història acadèmica i història escolar hem d'assenyalar que, en el moment de fundació del *codi disciplinar*, la història escolar no es una imitació de les tendències historiogràfiques i científiques del moment. Per contra, es configura a partir de la herència del segle XVIII passada pel filtre de les administracions i del professorat.

Tot i això, hem de distingir entre dos tipus d'història ensenyada que conviuen en el mateix temps històric, d'una banda la història pedagògica de les escoles de primària, molt escassament incorporada en els estudis, i un altra història de tipus elitista que es desenvolupa en els instituts de secundària.

Per entendre millor les característiques d'aquest codi, que es desenvolupa a partir d'aquest moment, és interessant fer una ullada al model d'història que presentaven els llibres de text. Aquest tipus d'història es caracteritzava per ser moralitzant, narradora de fets verídics, successió

cronològica, subordinada a la geografia, ordenada a partir de fets polítics, militars i religiosos, presentava els estats i les nacions com a subjectes de la història, estava basada en la memòria i el manual, era científica i escrita de forma literària per a fer-la pedagògica. (Cuesta 1998:32)

En resum, els trets més destacats van ser el nacionalisme, l'elitisme i el memorisme. Aquest trets, acompanyats pels dos tipus d'història dels quals hem parlat es mantenen fins els anys seixanta del Franquisme.

El canvi més profund en el sistema educatiu a l'Estat espanyol vindrà amb l'inici del model tecnocràtic de masses entre 1970 i 1995 que trenca a poc a poc amb el model anterior, el *model d'educació elitista-tradicional*. Els entrevistats i entrevistades van viure el que serà l'expansió del l'educació a l'estat i l'entrada massiva d'estudiants a la secundària i la Universitat. Espais on el *codi disciplinar*, conformat en el segle XIX, perdurarà en la majoria d'aules de Història del segle XX.

Per concloure, pensem que és interessant preguntar-nos quina història s'ensenya i s'aprèn. Quins són els orígens dels trets que hui encara impregnen el professorat i les assignatures d'Història. D'on venen les rutines que impregnen els instituts d'inicis del segle XXI i que considerem, moltes vegades, obvies: els horaris, els temes, la cronologia, els grans personatges, els llibres de text... Tots són elements que, encara que s'adapten al temps que vivim, beuen d'una tradició liberal burgesa que cal tenir en compte.

- **Els factors ideològics: les Ciències Socials**

Durant els anys setanta apareix una nova concepció de les Ciències Socials, en concret de la Història, que es troba lligada al canvi que es va produir al final d'aquesta dècada. Moment en el qual aquesta ciència va ser qüestionada com a disciplina escolar per haver-se convertit en un saber memorístic, enciclopèdic i culturalista (Merchán 2002:90-94).

Serà en aquest marc, en el qual hi ha una nova interpretació de la funció que tenen les Ciències Socials, en que es formen molts dels professors que actualment ocupen els seminaris d'Història i Geografia dels centres de l'estat espanyol.

Uns professors i professores, que en molts casos, entenen les Ciències Socials com un eina que els permet transmetre uns coneixements que serveixen als alumnes per entendre la realitat que els envolta i adquirir una capacitat crítica envers el moment històric que viuen.

Per tant, podem dir que alguns professors consideren la seua tasca docent una professió de valors en la que actuen com a agents socials que han de fer accessibles els continguts a l'alumnat. I en conseqüència, possibilitar l'avanç de la societat i el desenvolupament humà. En definitiva, la tasca del professorat va molt més enllà de ser un transmissor de continguts, el seu paper és d'educador, que té una tasca socialitzadora, humanitzadora, i culturitzadora.

Aquesta interpretació de la professió docent com a generadora de canvi, que aporten les Ciències Socials, moltes vegades entra en conflicte amb altres visions més funcionalistes, que poden existir en els centres, com és el cas de les ciències exactes. Aquesta situació pot causar problemes dins dels equips docents. Ens referim al fenomen de l'etiquetatge que es produeix entre el professorat: “són molt polítics” “els professors d'història adoctrinen” “són d'esquerres” etc.,

Però si analitzem aquests conceptes “ideològic” o “polític” i ens adrecem al diccionari per llegir la seua definició, podem traure algunes conclusions. La definició que dona de polític el Diccionari Català-Valencià-Balear diu: “Allò pertanyent o relatiu a la ciutat o a la vida social, i especialment a l'organització, administració i govern d'un Estat”. Per tant, ens adonem que les Ciències Socials han de ser polítiques, perquè han de servir per entendre “la ciutat”, “la vida social” i “l'organització i administració i govern dels Estats” i saber donar resposta als problemes que se'n deriven.

Si ens fixem en la definició del concepte “ideològic” que dona la Enciclopèdia Catalana: “Conjunt de conceptes, creences i ideals, d'abast factual i normatiu, per a explicar els fenòmens socials.” Poder dir que les Ciències Socials intenten explicar els fenòmens socials, els canvis i les

pervivències en el temps històric, no podem deixar d'afirmar que també són ideològiques.

Però també hem de tenir en compte que el perfil del professorat no és estàtic. És a dir, diferents estudis identifiquen un perfil de professorat que Cuesta anomena “generación del 68” que va nèixer entre la segona meitat dels quaranta i els primers anys dels cinquanta. Aquest grup professional, que ja es troba en procés de jubilació, té unes característiques a les quals han fet referència diferents autors que han estudiat la professió docent des de la vessant de la didàctica de les Ciències Socials.

Carme Guimerà (1991): “Podríamos decir que los profesores de Historia de Secundaria sobre los que se ha llevado a cabo la investigación tendrían las siguientes características generales: licenciados en Historia [...] tienen una formación e interpretación marxista de la Historia, conceden a la enseñanza de la Historia gran poder formador de ciudadanos...”

Raimundo Cuesta (1998): “El *marxismo de aula* parece más la autoconciencia de una ‘creencia’ que la evidencia de una praxis distintiva del grupo profesional [...] para el que se confiesa seguidor de la estela historiográfica marxista, la utilización de la historiografía de ese signo en las aulas ha sido un deseo o aspiración sólo relativamente cumplido...”

Aquestes dos cites ens ajuden a comprendre el perfil del professorat d'història de la generació del '68. Però no podem deixar d'assenyalar que actualment als seminaris de geografia i història s'ha incorporat professorat molt més jove que, tot i compartir alguns trets ideològics dels quals hem parlat, té un perfil diferent. Des del nostre punt de vista, la visió marxista s'ha diluït front a altres visions relacionades amb la història cultural. Però hi ha un element que perdura: el poder formador de la història per a crear una ciutadania crítica capaç de prendre partit sobre els problemes socials i polítics del present.

En aquest punt, ens podem preguntar si davant d'aquesta situació, la renovació del professorat, ha canviat l'ensenyament i l'aprenentatge de la geografia i la història. Doncs, tornem al que deia Raimundo Cuesta sobre “el desig o aspiració del marxisme d'aula” que realment no es materialitza en el desenvolupament de l'assignatura. Per tant, podem dir que l'ensenyament i l'aprenentatge de la història escolar no ha canviat significativament en aquest període de temps tot i que el professorat, al ser fill d'un altre període històric, té unes característiques diferents.

En conclusió, pensem que la *història somniada*¹⁰ no acaba de materialitzar-se a l'aula. I que l'instrument que realment marca el discurs que es desenvolupa, al voltant de les Ciències Socials, és el llibre de text. Ja que, en la majoria dels casos, a partir d'ell s'organitza l'assignatura: temps,

¹⁰ Concepte que encunya Raimundo Cuesta per a referir-se a “el intento de romper con los duros imperativos de la realidad escolar”

continguts, activitats, avaluació etc.

Però encara que l'ús del manual siga generalitzat, fins i tot massiu, entre el professorat segueix existint una creença de que les Ciències Socials son assignatures amb un potencial important pel que fa al foment de valors, ciutadania i consciència crítica. El treball d'aquestes capacitats, moltes vegades, es materialitza a l'aula a través d'activitats esporàdiques com poden ser els debats, els cinefòrums o els comentaris de notícies d'actualitat. Però no s'estructuren de forma que encaixen en la programació didàctica d'aula, sinó que es realitzen com un afegit que pretén trencar temporalment amb la rutina d'aula.

Per tant, pensem que tant la Història -com la Geografia- tenen una càrrega ideològica i política important que va lligada, en molts casos, a la visió que el professorat done dels continguts, però que, al mateix temps, és més una il·lusió de la història somiada que una realitat.

- **Els factors polítics: context sociopolític**

Com hem assenyalat, quan hem parlat sobre la metodologia emprada en la investigació, cinc dels entrevistats i les entrevistades van viure, en diferents moments, la Transició política a les aules universitàries. Coincideixen en destacar la importància que va tindre aquest context per a la seua evolució personal i com els va influir en el seu canvi d'esquemes mentals.

La Transició va significar per a moltes persones que la van viure un moment d'esperança i canvi front al regim franquista en el qual havien crescut. Per això, considerem interessant detenir-nos en reflexionar sobre aquest fet històric. Ja que ens ajudarà a comprendre les idees i els valors que compartien part del professorat que va estudiat història en aquell moment. S'han escrit moltes reflexions al voltant d'aquest moment històric que resulten interessants d'analitzar.

Per començar, ens sembla interessant reflexionar sobre algunes definicions del concepte Transició, a través d'aquestes podem entendre la complexitat del fenomen històric i les seues posteriors interpretacions. Per això anem a referir-nos a diferents autors que tenen visions contraposades del que va significar la Transició, d'una banda els que pensen que va suposar un èxit democràtic i, d'altra banda, els que des d'una posició més crítica, la interpreten com un renúncia.

Rafael Puyol es refereix al concepte de la següent manera: “Los verdaderos protagonistas de la transición fueron los reformistas del Régimen y unas clases obreras, y su articulación política y sindical, que habían renunciado a reemplazar a la sociedad capitalista y optaron por negociar condiciones de mejora dentro ella. Así se produjo el milagro de una Transición que suscitó la admiración en la opinión pública de todo el mundo.”(Puyol 2013 :119)¹¹

Bernat Muniesa diu: “La Transició no va ser una *correlación de debilidades*. La Transició fou dissenyada per l'esmentat sector evolucionista del Franquisme (encapçalats per la família Borbó), amb el vist-i-plau dels poders polítics internacionals (la socialdemocràcia alemanya i el departament d'Estat dels EUA). I encara més: fou tanmateix conduïda per un membre d'aquell sector: Adolfo Suárez (Jarné et al. 2006:73).

Ignació Fernández i Julio Rorgero la defineixen: “1979: ya ha llegado la democracia, pero la “fiesta” se retrasa el 24 de febrero de 1981. Para entonces los mercaderes habían instalado ya sus puestos de feriantes y las nuevas ilusiones se vendían y compraban en el mercado. Los capitalistas, los empresarios y la Iglesia estuvieron activamente presentes en el pacto. Terminar con la dictadura era una necesidad para el progreso económico; y mantenerla, un peligro para las posiciones conquistadas. El ejército, tercer “poder fáctico” del franquismo, se mantuvo reticente y vigilante,

¹¹ <http://www.fundacionfaes.org/en/search/googleq=el+papel+de+la+universidad+en+la+transici%C3%B3n>

temeroso de que sus posiciones privilegiadas fueran barridas por el empuje de la democracia. A destiempo y con mala fortuna juega su carta y la pierde” (Fernández et al. 2001: 49).

El que podem extraure de les diferents interpretacions, a les quals hem fet referència, és que la Transició és un fet històric clau en la història contemporània de l'Estat espanyol. Per això, pensem que és important fer referència a ella. Perquè, el protagonista del nostre treball -el professorat-, va viure aquest moment i va estar condicionat ideològicament pel transcurs dels esdeveniments de la dècada dels setanta i vuitanta. Hem de tindre present que els professors que van estudiar durant els finals del setanta i principis dels vuitanta, actualment, formen part del cos docent de molts instituts.

Si ens apropem als esdeveniments de la Transició espanyola, podem observar que a partir de 1956 comencen a fer-se sentir els primers símptomes importants de rebuig al govern. En els anys setanta les protestes es van generalitzar. Les assemblees, vagues estudiantils, col·loquis, organitzacions polítiques clandestines, manifestacions, que de vegades acabaven amb disturbis, eren la tònica habitual del món universitari del moment. Als anys vuitanta les vagues estudiantils de dels PNN's també eren molt freqüents.

Rafael Puyol, ex Rector de la *Universidad Complutense de Madrid* es refereix a aquest període de la següent manera: “ Por esas fechas son frecuentes los registros de la Policía en los locales de asociaciones de alumnos en busca de propaganda subversiva y se convirtió en práctica frecuente el cierre de facultades o la anticipación de periodos vacacionales. Normalmente mediaban las Juntas de Gobierno y las autoridades académicas en defensa de los alumnos detenidos. Hasta el cambio político de la siguiente década no se consiguió la normalidad académica y la vida universitaria estuvo caracterizada por los continuos desórdenes universitarios.”

Es produeix un auge del debat polític i ideològic, hi ha una màxima difusió del marxisme, sobretot en instàncies acadèmiques, afavorit per l'atenció que li donaven alguns diaris i revistes, en particular de divulgació i debat. Aquesta dinàmica va estar acompanyada per la mobilització de la societat civil, a nivell veïnal i universitari; d'estudiants i professors amb la pressa de posició col·legis professionals, l'impuls de la renovació pedagògica de Rosa Sensat i el debat entorn el projecte educatiu de Villar Palasí (Jarné et al. 2006: 34).

En aquest moment, com hem vist, va tenir una particular importància tot el que passava a la Universitat. En ella es desplegava un moviment universitari d'estudiants i professors, activista i radicalitzat en termes ideològics i polítics (Jarné et al. 2006: 36).

També hi ha que valorar l'augment del nombre d'alumnes a la Universitat, en 1965 no

aplegaven als 250.000 alumnes i només 10 anys després superaven el mig milió. Fet que es troba relacionat amb la demanda social a favor dels estudis universitaris. Influïda per la importància que va adquirir el moviment estudiantil durant la Transició.

Per tant, la Transició va fomentar la idea de que era possible expropiar de les mans dels poderosos l'espai públic escolar. Però aquesta idea només va ser una il·lusió que no es va materialitzar. D'aquest procés van ser protagonistes gran part de professorat que hui ocupa les aules, en les idees dels quals, volem endinsar-nos per entendre quins elements han influït en les seues trajectòries docents.

Per tant, hem de situar-nos en el context històric per entendre quina era la situació i perquè existien molts anhels de canvi. Durant el Franquisme l'ensenyament havia estat monopolitzat per l'església. Entre les moltes dades que podem consultar, ens agradaria destacar les següents: les taxes d'analfabetisme en 1950 eren de quatre milions de persones, en 1960 només dos terços de la població de tretze anys estava escolaritzada. Per tant, els canvis socials i culturals que es desenvolupen a partir dels anys seixanta constitueixen factors explicatius dels canvis que aniran produint-se en tots àmbits, i en concret en política educativa: Llei General d'Educació de 1970 (LGE) i la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1990.

A finals dels anys vuitanta es produirà un nou període intens de debat sobre educació arran de la discussió al voltant de la LOGSE. Es promou el debat sobre metodologia i formes d'aprendre de l'alumnat al mateix temps que apareix el constructivisme com a fórmula magistral que permetrà superar els obstacles d'aprenentatge de l'alumnat (Llàcer et al. 2005: 13-51). Aquest serà un moment clau per a part del professorat perquè generava un espai per al canvi i la innovació docent. Un espai que va ser rebut amb alegria i rebuig, però que com veurem a continuació, conduí al naixement d'iniciatives molt interessants.

Davant de les esperances de canvis en el sistema educatiu, van prendre força un grapat de grups de renovació pedagògica entre els quals podem citar: Asklepios, Aula Sete, IRES, Germania-Garbí, Gea-Clío, Kairós, Cronos o Insula Baratària. Aquests grups els composaven, majoritàriament, professors i professores d'educació secundària. Açò es deu a que la Universitat no ha tingut mai un interès per la renovació metodològica, ni tant sols quan a partir dels anys setanta va començar a massificar-se. Moment en el que s'haguera pogut encetar una via per al canvi, ja que els esquemes tradicionals típics de la universitat de tipus elitista, no encaixaven en el nou model. Un exemple d'aquesta situació és el naixement tardà de la Didàctica de les Ciències Socials a l'Estat espanyol l'any 1984, fet que evidencia la falta de tradició en aquest camp d'investigació.

Serà en el període anterior a l'aprovació de la nova reforma educativa proposada pel PSOE, la LOGSE, quan les propostes d'aquests grups es materialitzen. Per a fer-ho es van mantenir debats al si del Consell Escolar de l'Estat i en diferents instàncies de l'administració educativa. Aquesta situació va conduir a pensar que les propostes renovadores podien fer-se realitat.

Però, finalment les reformes institucionals no van anar en la direcció esperada per a les persones compromeses en un ensenyament crític. Per tant, els diferents grups es van coordinar a partir 1990 en el grup Fedicaria¹² aprofitant la convocatòria, per part del Ministeri, d'un concurs per a elaborar materials curriculars (Souto, 2003:6).

Aquests grups han anat poc a poc desapareguent en el període 1980-2000 i actualment només continuen treballant dos: IRES i Gea-Clío. Aquest fet el podem atribuir a diversos factors entre els quals trobem: el desencís provocat per la ineficàcia i incoherència de la política educativa, el fenomen del “professor cremat”, la falta de formació inicial, la falta de consens dintre dels grups, entre altres motius.

En conclusió, a través del breu repàs històric que hem fet, podem assegurar que han existit diferents moments en la història espanyola recent en els quals moltes persones han cregut en un canvi social i polític. Aquesta embranzida va tindre els seus fruits, moltes persones van conèixer un nou món, que no era el blanc i negre del Franquisme. Altres, fins i tot, van materialitzar les seues idees en projectes socials i crítics envers l'educació. De tot aquest moment històric ens han quedat importants aportacions que hui ens han de servir d'exemple per a continuar treballant.

12 La Federació Icària (FEDICARIA) és el resultat d'una llarga coincidència i un productiu debat en el camp de la innovació educativa, substancialment mantingut en el temps amb trobades periòdiques dels quals han vingut adonant respectives publicacions de diferents editorials des de 1991 (para més informació veure TROBADES). En efecte, des d'aquest any grups de professors d'Universitat, d'Ensenyaments Mitjans i d'Ensenyament Primari procedents de diferents llocs de l'Estat han mantingut intensa relació amb el resultat d'una àmplia producció intel·lectual que va des de l'elaboració de materials didàctics i el desenvolupament col·laboratiu de recerques en el terreny de la didàctica de les Ciències Socials a treballs d'història social de l'escola i el curriculum, sobre formació del professorat, i, en general, relatius al pensament crític en l'àmbit de l'educació i la cultura.

- **Els factors afectius: l'alumnat**

Una de les primeres coses que veiem quan entrem a un centre és que en molt pocs anys s'han produït canvis substancials en la configuració cultural i social de l'alumnat. Com s'ha assenyalat en nombroses ocasions, aquests canvis van de la mà dels canvis socials en els quals ens hem vist immersos: societat de la informació, avanç de les noves tecnologies, desideologització, pèrdua dels valors clàssics...

Per tant, en els últims temps ens hem trobat amb un nou repte a les aules: la relació entre cos docent i el col·lectiu estudiantil, la qual es troba marcada per un fort component afectiu. El primer que podem observar és que en molts casos es produeix una distància molt gran entre les cosmovisions del professorat i de l'estudiantat: no comparteixen el mateix sistema de valors, tenen diferents visions del món que els envolta, en definitiva, viuen en mons diferents i parlen codis oposats. Per tant, sembla que moltes vegades no són capaços d'entendre's.

Pel que fa al món globalitzat, actualment tenim noves fonts d'informació que no es poden obviar: *internet*, *TV*...i que resulten més atractives per a l'alumnat i creen hàbits sobre el seu temps lliure (per exemple: el fenomen del *zapping* o el fet de xatejar amb els amics i amigues, entre d'altres). Davant d'aquesta situació el professorat ja no pot ser un facilitador d'informació, sinó que ha d'orientar l'ensenyament facilitant, a més, noves fonts d'informació (Musach, 2010: 21).

Així mateix, el professorat es troba en un atzucac a l'hora de decidir quina és la seua posició respecte a la seua relació amb l'alumnat. Una relació que s'ha de focalitzar en crear un bon clima de classe, en el qual els docents són l'element sobre el que gira la construcció emocional de l'aula; ja que són ells els que generen el sistema de treball, el tipus de relacions humanes i els codis bàsics d'interrelació i comunicació (Esteve, 2008: 12).

També Ginnot (1993) fa referència a la importància d'aquest clima d'aula: “He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo...”

Per tant, la situació en la que es troba el professorat és complexa, d'una banda, s'insta al professorat a convertir-se en aliats, persones que ajuden i guien en el procés d'aprenentatge, però aquest model xoca amb el sistema d'avaluació vigent. Encara més, els professors han de donar les eines per a un futur que, sincerament, sembla molt incert. Aquest futur incert també està relacionat

amb la falta d'expectatives que aplega a tenir el jovent de hui. És a dir, fa vint anys un titulació universitària garantia un bona professió i un cert estatus social, ara les titulacions no garanteixen res o molt poc.

Un dels elements claus en la vida del professorat, no hi ha dubte, és l'alumnat. Per això, se'ns fa necessari reflexionar al voltant de les relacions que s'estableixen entre dos dels protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les relacions entre el professorat i l'alumnat en la classe d'història, com la resta d'elements que conformen l'ensenyament, estan molt influenciades pel *codi disciplinar*. Un dels primer elements a destacar és la situació jeràrquica a partir de la qual s'organitza l'aula. Partint d'aquesta situació hem d'adonar-nos, com hem assenyalat abans, que les visions i les interpretacions d'ambdós grups tendiran a ser diferents i, en alguns casos, contraposades.

Estem parlant d'un grup de persones que s'encarrega d'avaluar front a un altre que es troba situat per sota dins d'una escala jeràrquica social. Aquesta situació es dona per tres característiques que, suposadament, té el professorat envers l'alumnat: menys edat, menys coneixements adquirits, menys maduresa personal i intel·lectual.

Des del nostre punt de vista l'alumnat no és ni molt menys un subjecte passiu, no és un mer receptor de continguts sinó que interactua amb ells i els transforma. Tal i com diu Javier Merchán (2005): “Los alumnos no se limitan a ser receptores de las informaciones y conocimientos que proporcionan los docentes o que se les suministra a través del libro de texto o de otros recursos [...] por el contrario el alumno juega un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje pues reelabora los contenidos en función de los conocimientos que ya posee, produciéndose de esta forma un nuevo aprendizaje.”

En estudis anteriors (Sáiz i Muñoz, 2014) vam analitzar el pensament del professorat sobre l'alumnat, les representacions socials i biografies, a través de l'anàlisi de dos grup de discussió i tres entrevistes semi-estructurades. A continuació esquematitzem les característiques de la mostra:

CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA SOBRE EL PENSAMENT DEL PROFESSORAT

Mostra	Dades
Entrevista 1	Professora de Barcelona amb poca experiència
Entrevista 2	Professor de València que compatibilitza la docència en secundària con docència universitària.
Entrevista 3	Grup de 2 professors i 1 professora de Múrcia amb experiència
Grup de discussió	Composat de tres professors i dos professores, tres dels quals son veterans. Procedents d'instituts aprop de la ciutat de València

Taula 7 Font: (Sáiz i Muñoz, 2014:7)

A partir d'aquest treball podem introduir una sèrie de conclusions que ens ajudaran a entendre la complexitat de les relacions a l'aula. Cal començar per assenyalar un fet obvi però important: les visions de l'alumnat i del professorat son diferents, però cal assenyalar que els grups en ells mateixos no tenen una visió homogènia. Tot i això, si comparem les diferents opinions trobem semblances internes dels grups i diferències entre la visió del professorat i l'alumnat.

Pel que fa a la visió del professorat, a l'hora de mostrar la seua opinió sobre l'alumnat, hem de dir que fonamentalment és una visió molt personalista, en la qual el seu rol juga un paper central al voltant del qual giren la resta d'elements que interactuen a l'aula. Volem destacar diferents valoracions que fa el professorat al voltant de l'alumnat. En primer lloc, hi ha una tendència a considerar que ha canviat, en els últims anys, la sociologia de l'aula amb l'aparició d'alumnat involuntari en els cursos de batxillerat. Aquest fet és conseqüència de la falta d'oportunitats en l'àmbit laboral i de la insuficient oferta de places en els cicles de formació professional. Un exemple el trobem en les següents declaracions:

G.D.P.3: “Un alumno descolocado que no sabe si es su sitio, que posiblemente falló en su acceso a un ciclo y tuvo que matricularse casi de rebote en bachiller” “Muchos no quieren ir a la Universidad. Hay una obligación y presión familiar en gran cantidad de gente que hubiera sido más feliz haciendo un ciclo superior”

Pel que fa a les finalitats de la Història, el professorat diferencia dos grups: aquelles persones que mostren interès per l'assignatura i li troben un sentit social i un altre grup que la veuen com una assignatura pesada, obligatòria i memorística. El primer grup, els que estan interessats en l'assignatura, pensen que serveix per a fomentar el seu esperit crític i saber analitzar el present (Sáiz i Muñoz, 2014:10). Així ho expressen alguns dels professors:

P.V: Yo creo que los alumnos si que perciben la funcionalidad de la historia para comprender el mundo en el que viven ya para ejercer de una forma mas razonada sus derechos como ciudadanos, yo intento que mis alumnos perciban eso

G.D.P.1: Hay una parte de ese alumnado que cuando comparas la periodización del Antiguo Régimen con cosas actuales... si que ponen las orejas cada vez más

G.D.P.5: Yo, un día, el año pasado en 3r de ESO cuando explicamos que era la democracia y la división de poderes, un alumno más lanzado me dijo que no había división de poder en España

També cal assenyalar que hi ha un gruix de l'alumnat que entén l'assignatura com un tràmit per tal d'aprovar i poder avançar en els seus estudis, i així, superar els exàmens. Pel que fa al temari, el professorat coincideix en assenyalar que hi ha una preferència pels grans temes

contemporanis. Aquestos ajuden a millorar la motivació de l'alumnat i la seua identificació amb la matèria.

Un altre element que comparteix el professorat és la devaluació dels estudis en educació secundària. Aquest és un argument que s'ha estudiat bastant perquè ha sigut molt comú entre el professorat a partir de la entrada en vigor de la LOGSE.

G.D.P.3: *Vienen prácticamente de un quinto de ESO, que es en lo que se ha convertido primero de bachillerato*

G.D.P.4: *Yo me encuentro con dificultades como que en segundo de bachiller no se sepa concretamente que es la soberanía nacional, el sufragio universal...*

Però hem d'assenyalar que aquesta visió és enganyosa perquè no és possible comparar el model actual amb l'anterior ja que actualment hi ha molta més gent dins del sistema educatiu i en conseqüència fer comparacions resulta molt complicat.

Un element que també identifica el professorat és el pessimisme dels joves front al futur. El fet que els estudis no garantisquen un lloc de treball minva la seua motivació front a l'escola. Com diu Javier Merchán (2005): “No está claro que este “premio” sea un estímulo suficiente para unos jóvenes a los que la sociedad de consumo acostumbra a obtener recompensas de forma inmediata; pero sobretodo no está claro que ese objetivo tenga el mismo atractivo para todo tipo de alumnos”.

Sara Fita (2013) analitza les percepcions contraposades de l'alumnat i el professorat i aporta reflexions interessants que volem tenir en compte:

CONTRAPOSICIÓN		APROXIMACIÓN
ALUMNES	PROFESSORS	ALUMNES/PROFESSORS
Visió de la classe com rutinària i amb el professor com a únic actor, amb la conseqüent consideració d'avorrida	Preparació de materials i recursos amb el fi de fer les classes més interessants.”	El Debat
Interès per la realitat més propera, més útil, amb l'ajuda del passat	Plantegen qüestions que els fan pensar/qüestionar-se la realitat a partir del passat	Aproximació a la seua realitat
Consideració de l'assignatura com un seguit de fets que cal memoritzar per a l'examen	Interès per l'explicació i avaluació sense memorització sistemàtica dels continguts	Memorització significativa
Concepció negativa de la preparació: sols seguir el llibre de text.	Programació adaptada als alumnes i l'ús del llibre com referent”	Llibre de Text com recurs
Millora de la pràctica i dels recursos	Currículum i temps	Currículum.

Taula 8 Font: (Fita, 2013: 70)

A partir d'aquest quadre podem veure la distància que hi ha entre les opinions del professorat i l'alumnat. Si analitzem els resultats de l'anàlisi observem que es poden enllaçar amb la idea d'una distància entre teoria educativa i pràctica docent. És a dir, el professorat té un discurs al voltant de la seua tasca docent però aquest no acaba de coincidir amb la pràctica del dia a dia. Per això, apareix la rutina, la memorització, la poca participació o el llibre de text com a elements que configuren la classe d'Història per a l'alumnat. En canvi, el professorat no ho veu així i considera interessant, participativa, explicativa i adaptada la seua classe. Tot i això, ens sorprèn que les idees teòriques sobre com hauria de ser una classe no son tant divergents.

Els contrastos que s'estableixen entre les cosmovisions de l'alumnat i el professorat ens assenyalen una distorsió entre la pràctica i la teoria. En relació a aquesta, l'alumnat veu la classe d'Història com a tradicional i memorística, mentre que el professorat tendeix a considerar la seua pràctica i el seu coneixement més innovador i trencador. (Cuesta,1998: 179)

En conclusió, podem assenyalar que l'aula és un espai molt divers on el professorat es sent el centre sobre el qual gira tota l'activitat que allí es desenvolupa. Aquesta visió, moltes vegades, li dificulta entendre quines son les idees i sentiments de l'alumnat. A més, les rutines escolars tenen molt de pes dins de les dinàmiques docents i això fa que es produïska un abandonament teòric per part dels docents. Els quals no aconsegueixen plasmar les seues idees en la pràctica.

- **Els factors laborals: la precarietat**

Cada vegada les exigències cap al cos docent són majors. Podem assenyalar una sèrie d'indicadors: noves responsabilitats en el rol dels professors; més funcions, no només s'han d'ocupar de l'àmbit cognoscitiu, sinó que han de procurar pel bon equilibri psicològic; han de treballar els valors; fer-se càrrec de la diversitat; dels alumnes amb discapacitats etc,. Però tot açò s'exigeix sense cap al·licient ni formació expressament dirigida per a aquesta tasca. En canvi, sí que s'està produint un empitjorament en les condicions de treball del professorat.

Un altre dels elements amb els qual ha de batallar el professorat és l'abandonament de la responsabilitat educativa fora de l'escola, afavorida per la incorporació de la dona al mercat laboral i l'ocupació en feines que majoritàriament ocupen moltes hores del dia als pares i mares i no deixen l'espai per a la convivència familiar. Això fa que recaiga sobre l'escola gran part de la responsabilitat en la transmissió de valors.

Aquesta situació es veu agreujada a través de l'augment de les ràtios, la reducció de les plantilles de docents i les retallades salarials. Tres elements que minven de valent la motivació del professorat que cada vegada s'ha d'enfrontar a situacions més complexes i amb unes condicions més precàries.

Per un altra banda, hem de tindre en compte que dins del cos docent hi ha dos categories laborals: el funcionariat i els interins i les interines. Tot i que l'estatus de funcionari és cada dia més inestable hem de dir que els interins i les interines es troben en una situació molt més precària i insegura. Tot i això, la situació en la que viu el docent interí també afecta a la resta del cos professional. De fet, els departaments de Geografia i Història dels instituts esdevenen molt inestables amb l'anada i vinguda de professorat interí sense plaça. Açò impossibilita l'elaboració d'un projecte educatiu estable i amb continuïtat.

Per entendre millor la situació en que es troba el professorat respecte a la seua feina utilitzarem el concepte *precarietat subjectiva* (Linhart, 2013). Aquest concepte fa referència a la precarietat que poden patir els assalariats estables amb un contracte indefinit però que es troben confrontats amb unes exigències cada vegada més grans en el seu treball, en continu risc de la possibilitat que aplegue un dia que no estiguen a l'alçada. Un dia en el qual no puguem mantindre's en el seu lloc. És a dir, es troben en una situació d'inseguretat i por a l'hora de desenvolupar les seues carreres.

Un exemple d'aquesta situació en el camp de la docència al País Valencià és l'exigència de l'anglès. El govern de la Generalitat Valenciana arrel del Decret de Plurilingüisme està exigint, cada

vegada més, una formació en llengua anglesa. Una formació que la major part del professorat no té i que es veu amb la necessitat d'adquirir. Aquesta situació, des del nostre punt de vista, està creant inseguretats entre el professorat. El qual recorre a cursos de formació per suplir les exigències que es fan des de l'administració.

Per tant, el concepte de *precariedad subjectiva*, com veurem a continuació, ens ajuda a entendre la complexa situació en que es troba el professorat. Danièle Linhart la defineix així: “Sentimiento que tienen los asalariados estables de no sentirse en casa en su trabajo, de no ser tampoco ellos mismos, de no poderse fiar de rutinas profesionales, de redes, del saber y del saber hacer acumulado gracias a la experiencia o transmitidos por los más veteranos; podríamos describirla como el sentimiento de no dominar el trabajo y de tener que realizar esfuerzos sin parar para adaptarse, para cumplir con los objetivos establecidos, para no ponerse en peligro ni física ni moralmente. Como el sentimiento de no disponer de recursos en caso de problemas de trabajo graves, ni por parte de la jerarquía, ni por parte de los colectivos laborales que se han desmembrado con la individualización sistemática de la gestión de los asalariados y su puesta en competencia.”

Aquesta definició parla dels assalariats en general, però podem aplicar-la perfectament al cos docent. En primer lloc, el fet de “no sentir-se a casa, de no ser ells mateixa...” ens indica la tendència que hi ha de perdre la llibertat de càtedra i l'autonomia com a professionals i en conseqüència adaptar-se als models establerts.

En segon lloc, el fet de tindre que fer esforços contínuament per adaptar-se és el que hem comentat anteriorment, la necessitat de formació en relació a les exigències de l'administració i no de la voluntat pròpia.

En tercer lloc, el fet de complir els objectius, també s'observa en la necessitat imperant de complir el temari, acabar el llibre, avaluar els continguts etc. Una actitud molt comuna entre el professorat, el qual, intenta d'aquesta forma demostrar que ha fet el seu treball i ha complert els objectius de cara als seus companys i a la societat (famílies, administració...).

En quart lloc, veiem que fa referència a la inseguretats respecte a possibles problemes. En el cas del professorat el que s'observa és una desconfiança total en l'administració que fa que el professorat no es senta recolzat per la falta de recolzament.

Per últim, trobem el tema dels col·lectius laborals que, segons l'autor, desapareixen en favor de la gestió individual. Respecte a este tema el que podem veure en els instituts és que el treball es realitza de forma individualitzada i que escassament es treballa de forma cooperativa, fet que dificulta encara més el desenvolupament satisfactori de la tasca docent. D'aquest tema, com hem assenyalat abans, parla Guimerà en la seua investigació.

A banda de tot el que hem explicat, cal assenyalat un altre factor que dificulta la tasca

docent. Ens referim a la insuficient dotació de recursos amb la que han de conviure els centres educatius. Aquest element és un entrebanc més que amenaça la qualitat laboral i de l'ensenyament. Aquest fet es veu agreujat pel desconeixement i la ignorància de la realitat de la situació laboral, per part dels gestors, responsables de marcar els objectius i avaluar els resultats. I esdevé, com assenyala Huberman, un obstacle front a un final de carrera docent satisfactori.

En definitiva, la situació amb la qual ha de conviure el professorat no és fàcil. Per una banda, hi ha una retallada de drets laborals important que s'uneix, d'altra banda, a la complexitat de les aules del segle XXI. Que es caracteritzen per ser espais on el paper tradicional de l'escola s'ha vist modificat amb l'entrada a l'escenari de nous agents de socialització (mitjans de comunicació de masses, consums culturals massius, etc.) que s'han convertit en fonts potents de transmissió d'informació i cultura. (Esteve, 1987: 21)

Una combinació insostenible que debilita la figura del professorat i empitjora la qualitat de l'ensenyament. La falta de temps per a reflexionar, la inexistència de grups de treball, les baixades de sou per baixes de malaltia etc., Conduïxen a un malestar docent creixent que manifesten els autors Milstein, Golaszewski i Duquette (1984: 295) a l'hora d'estudiar les fonts d'estrès en el professorat, apareixen com els elements més significatius: en primer lloc els salaris; en segon lloc, la falta de coherència en les seues relacions amb l'alumnat, i, en tercer lloc, la sobrecarrega de treball.

Per tant, podem concloure que al professorat els entrebancs externs a la seua feina escolar els causen més molèsties que els problemes d'aula. El professorat percep els problemes que es produeixen a l'interior de la classe com dificultats inherents al seu propi treball, a les quals fan front, generalment, sense concedir-los un especial significat traumàtic. Mentre que els problemes referits a la consideració social del seu treball, la crítica radical als seus models d'ensenyament i el clima que envolta l'escola, particularment en el que respecta a les relacions amb l'administració, al ser qüestions que els afecten profundament, però que no tenen capacitat de dominar, els planteja una autèntica crisi d'identitat. (Esteve, 1987: 27)

- **Els factors de gènere: la compatibilitat de la vida personal i laboral**

En la primera part d'aquest estudi no vam tindre l'oportunitat d'entrevistar professors. En aquest treball hem volgut ampliar la mostra contant amb tres professors que treballen a l'ensenyament públic en instituts de secundària.

Per això, aprofitem per endinsar-nos a analitzar els factors que les condicionen, pel simple fet de ser dones, en la seua tasca com a docents. El primer que farem serà fer una ullada a les dades sobre els percentatges de dones professores a l'ensenyament el curs 2012-2013:

B3.3. Porcentaje de mujeres en el profesorado, por tipo de centro

TOTAL	EE. RÉGIMEN GENERAL (no universitaria)							
	Total	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y ESO	Centros ESO y/o Bach. y/o FP	Centros Primaria, ESO y Bach./FP	Centros específicos E. Especial	
TODOS LOS CENTROS								
TOTAL	65,2	70,7	97,5	80,2	72,5	56,0	67,5	81,6
Andalucía	62,5	66,9	96,2	75,0	68,4	53,4	60,6	74,9
Aragón	65,1	70,8	99,0	81,4	72,1	56,4	64,4	83,4
Asturias (Principado de)	66,7	71,4	98,2	80,9	74,6	59,7	67,3	79,1
Baleares (Illes)	69,1	72,6	98,4	82,4	72,1	58,9	71,3	89,5
Canarias	65,3	69,6	97,7	80,5	71,3	57,1	69,8	83,8
Cantabria	64,0	68,9	95,7	82,0	69,3	56,5	64,8	78,7
Castilla y León	63,0	68,6	99,1	80,4	74,2	55,3	63,4	82,0
Castilla-La Mancha	65,1	68,0	98,5	76,0	69,8	52,8	63,8	77,2
Cataluña	69,0	75,7	98,6	86,0	76,1	58,2	69,5	83,2
Comunitat Valenciana	64,0	69,8	98,1	80,3	71,3	55,1	69,7	84,5
Extremadura	62,2	65,6	94,4	75,7	67,8	55,3	60,5	78,0
Galícia	63,6	68,6	92,3	80,6	72,5	56,8	67,3	82,1
Madrid (Comunidad de)	66,4	74,5	97,7	82,1	73,3	59,7	68,8	84,5
Murcia (Región de)	63,4	67,8	96,7	76,5	73,7	53,6	67,2	75,2
Navarra (Comunidad Foral de)	62,2	70,1	96,6	81,1	76,3	55,9	67,9	75,8
País Vasco	68,2	73,4	94,2	85,1	78,8	57,9	72,1	87,3
Rioja (La)	65,1	68,6	99,0	79,6	70,0	54,7	64,8	88,0
Ceuta (1)	65,1	66,5	100,0	77,2	79,4	51,5	55,6	83,3
Melilla (1)	65,6	67,6	99,0	75,3	66,0	52,6	62,6	84,0
Universidades no presenciales	48,0	-	-	-	-	-	-	-

Taula 9 Font: INE

Observem que el nombre de dones és superior al d'homes en el sistema educatiu en general 65% de dones front a un 35% d'homes. És una dada prou significativa, sobretot crida l'atenció la dedicació de les dones mestres d'Educació Infantil. En el cas d'educació secundària l'esquerda no és tan ampla però sí que hi ha un major percentatge de dones, sobretot en centres sense Batxillerat (72% de dones).

Davant d'aquesta situació, s'ens fa inevitable preguntar-nos com afecta el fet de ser dona a l'hora de desenvolupar una trajectòria docent. Per iniciar el capítol obrim una sèrie de preguntes sobre les quals reflexionarem més endavant: *les professores tenen les mateixes oportunitats a l'hora d'ocupar càrrecs de gestió? Podem identificar una discriminació laboral? Tenen trajectòries professionals amb unes característiques pròpies? Són més proclius a ocupar llocs de treball relacionats amb l'ensenyament de les humanitats i les Ciències Socials?*

En primer lloc, ens sembla interessant analitzar les dades referents als càrrecs de poder, per exemple el nombre de directores als centres en curs 2012-2013:

B3.5. Porcentaje de mujeres en los equipos directivos de los centros educativos de Régimen General no universitarios. Centros públicos

	TOTAL	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y ESO	Centros ESO y/o Bachilleratos y/o FP	Centros E. Primaria, ESO y Bach/ FP	Centros específicos E. Especial
DIRECTORAS							
TOTAL	56,2	93,8	56,8	46,7	31,8	50,0	64,4
Andalucía	47,9	92,2	41,9	35,4	25,3	-	50,0
Aragón	64,8	97,9	60,2	57,1	29,3	-	71,4
Asturias (Principado de)	61,4	97,4	57,3	68,8	34,6	-	100,0
Balears (Illes)	69,0	97,7	67,3	-	42,1	-	0,0
Canarias	60,7	93,9	65,7	53,3	41,6	-	41,7
Cantabria	46,9	90,5	47,4	100,0	20,8	-	100,0
Castilla y León	55,6	94,0	56,9	69,2	30,0	-	83,3
Castilla-La Mancha	53,8	94,4	47,2	72,7	30,2	-	50,0
Cataluña	66,6	96,4	74,9	-	42,4	-	70,0
Comunitat Valenciana
Extremadura	44,8	66,7	49,9	50,0	28,1	-	71,4
Galicia	52,2	90,9	53,4	44,3	30,5	-	72,7
Madrid (Comunidad de)	65,6	95,1	59,3	81,8	35,5	100,0	65,2
Murcia (Región de)	45,8	89,0	45,9	50,0	17,9	-	37,5
Navarra (Comunidad Foral de)	54,9	93,8	59,4	45,5	22,8	-	50,0
País Vasco	62,6	100,0	75,1	75,0	37,0	0,0	100,0
Rioja (La)	43,6	100,0	44,4	40,0	26,9	-	0,0
Ceuta	39,1	-	50,0	-	0,0	-	100,0
Melilla	39,1	100,0	33,3	-	14,3	-	100,0

Taula 10 Font: INE

Com podem observar, tot i que les dones, en el total de centres, ocupen més de la meitat dels càrrecs directius, no ho fan als centres d'ensenyament secundari. Ens sorprèn el percentatge de 31,8% de dones que ocupen el càrrec de directores en els centres d'ESO, Batxillerat i/o FP front al 56% que podrien optar a ocupar-los.

Per tant, trobem que tot i que el nombre de dones als centres siga significativament superior al d'homes, a l'hora d'ocupar càrrecs de poder queden relegades a un segon lloc. Com diu Maruani (2000), es tracta d'un èxit decisiu (el fet que moltes dones tinguen estudis superiors) tot i que inacabat, perquè l'increment de credencials femenines permet a les dones accedir al món de l'activitat extradomèstica, però no es plasma correlativament en el seu accés a llocs de direcció.

Segons Sara Acker (2003: 138), alguns professors planifiquen racionalment la seua carrera laboral, pujant graons en el seu lloc de treball. Algunes dones reaccionen a aquesta situació volent imitar aquest model però “se da cuenta de que su escalera carece de algunos peldaños y que tiene menos manos que la sujeten y le ayuden a subir”.

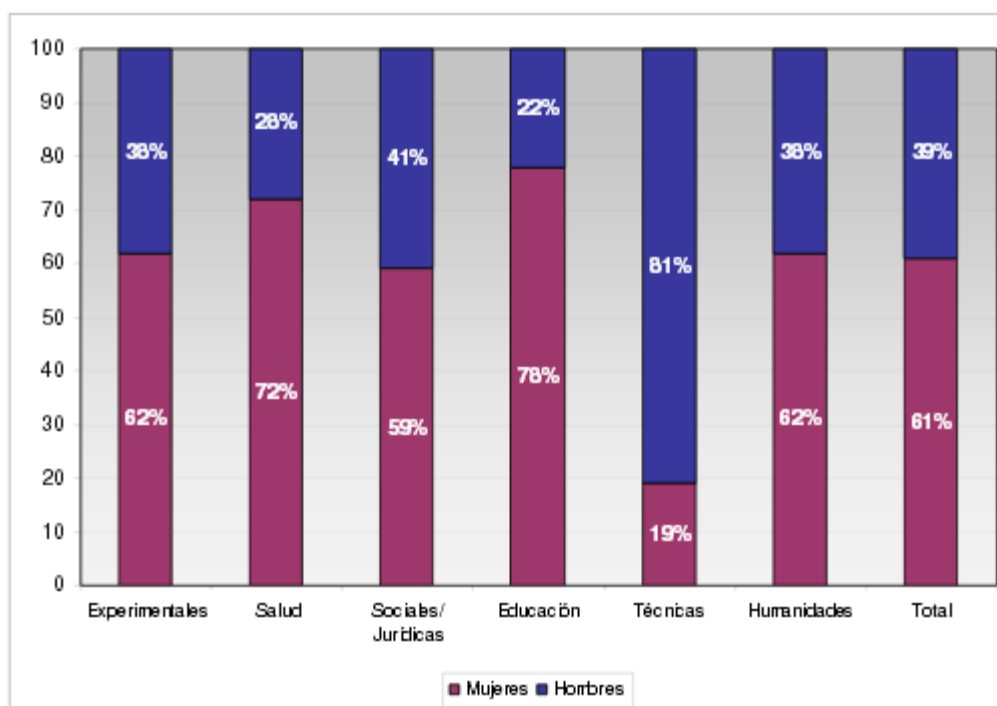
Pel que fa a la discriminació laboral, des del nostre punt de vista, es materialitza a través de la càrrega que suposen els rols imposats cap a les dones: mares, mullers, mestresses de casa etc. Aquestes càrregues, amb les que moltes dones han de conviure, limiten les seues trajectòries docents i les condicionen per complet. Hem de tenir en compte que aquesta situació no és individual

ni voluntària, més bé, és conseqüència del sistema patriarcal en el qual vivim.

Per tant, les seues trajectòries professionals es diferencien de les dels homes principalment en la diferència d'oportunitats a l'hora de desenvolupar una carrera docent progressiva cap a espais de major poder/remuneració/prestigi social. Aquesta situació la podem analitzar amb més profunditat en l'apartat d'anàlisi de casos. En el qual, contraposarem les biografies dels professors i professores entrevistats per entendre els elements que els diferencien.

Respecte a les disciplines que ocupen les professores en els centres educatius de secundària si consultem les dades sobre estudis superiors feminitzats podem veure el següent:

Percentatge d'homes i dones segons les àrees dels seus estudis



Taula 11 Font: Servei d'Anàlisi i Planificació. Universitat de València

Criden l'atenció les àrees de salut i sobretot educació. Però també destaca la diferència entre carreres relacionades amb les Ciències Socials i les Humanitats i les carreres de tipus tècnic. Hi ha una major tendència de les dones per ocupar carreres anomenades popularment "de lletres". Aquesta és una situació que es repeteix en moltes universitats. Aquesta situació es trasllada als centres de secundària pel que fa al professorat i els seminaris que els conformen.

En conclusió, són diferents els factors que influeixen a les professores per raó de gènere, a l'hora de desenvolupar la seua tasca docent. Per això, pensem que és necessari tenir en compte aquesta desigualtat, conseqüència del sistema patriarcal. Que des dels inicis de la nostra vida acadèmica fins al final de la vida laboral ens marca els passos que donem i les decisions que prenem.

III

TERCERA PART

Anàlisi de casos

A continuació anem a analitzar les respostes realitzades pel professorat en les entrevistes que hem realitzat. Abans de començar l'anàlisi de casos volem mostrar el tipus d'entrevista que s'ha desenvolupat i parlar sobre les categories d'anàlisi.

Pel que fa a l'entrevista, com hem assenyalat abans, es tracta d'un tipus *semi-estructurat* en el qual es desenvolupen un nombre significatiu de preguntes relacionades en la biografia personal i docent del professorat. La finalitat és esbrinar quins elements han marcat les seues trajectòries i analitzar-los. En el següent quadre mostrarem la entrevista base, que ha estat modificada en alguns moments segons les circumstàncies de la investigació:

ENTREVISTA REALITZADA AL PROFESSORAT

<p>Bloc I: Motivacions Inicials</p> <p>1-Quina carrera vas cursar: Història, Història de l'Art o Geografia? En quina universitat?</p> <p>2-Quina va ser la teua motivació a l'hora d'escollir-la?</p> <p>3-Vas tindre dificultats per accedir?</p> <p>4-En aquell moment la majoria de la gent del teu voltant va cursar estudis universitaris?</p> <p>5-Poder accedir al món universitari en aquell moment era un privilegi, et va suposar un canvi en el teu esquema de vida i pensament?</p> <p>6-Quan vas escollir estudiar història pensaves en el teu futur professional? Si és que sí, quin era el teu objectiu?</p>
<p>Bloc II: Formació Inicial</p> <p>7-Com van ser les classes a la universitat?</p> <p>8-La formació que vas rebre tenia un enfoc historiogràfic concret?</p> <p>9-Això et va fer començar a posicionar-te historiogràficament?</p> <p>10-Va canviar la teua visió d'interpretar la història? I la seua funció a nivell social?</p> <p>11-Normalment es parla que els nostres professors i professores actuen com a models. En el teu cas, recordes algun professor que marcara la teua trajectòria com a estudiant? Per què?</p> <p>12-Creus que la formació universitària que vas rebre va ser suficientment bona?</p> <p>13-Suposem que molts dels teus companys, com tu, també s'hauran dedicat a la docència, per tant, ens sembla important preguntar-te: Durant els anys universitaris vas rebre algun tipus de formació pedagògica?</p> <p>14- Si no l'has rebuda, penses que haguera sigut important?</p> <p>15-Com valores el període universitari a nivell formatiu?</p> <p>16-Finalment vas acabar presentant-te a unes oposicions, quan vas acabar la carrera et vas poder presentar immediatament després?</p> <p>17-Com va ser aquest procés? Tenies clar des del primer moment que et volies dedicar a la docència?</p> <p>18-Va ser una preparació molt difícil i costosa?</p>

19-A banda de la formació universitària, vas necessitar formació extra?
Bloc III: Entrada al sistema
20-La teua primera experiència en un institut com la definiries?
21-Vas rebre ajuda dels teus companys de departament?
22-Vas connectar ràpidament amb els estudiants als quals havies d'impartir classe?
23-Va ser fàcil buscar estratègies per aconseguir tenir èxit com a docent? Com a professora, en algun moment has trobat dificultats per a gestionar l'autoritat?
Bloc IV: Evolució professional
24-En quin moment vas començar a consolidar uns hàbits metodològics?
25-La major part dels professors i professores utilitzen com a guia de les seues classes el llibre de text. Tu també l'utilitzes? Si és així, penses que és una bona eina de treball?
26-Has assistit o assisteixes a cursos per a la formació del professorat? Creus que són positius?
27-En aquestos anys, has observat que es produísca una relació entre el món universitari i la educació secundària?
28-Has format o formes part de grups d'innovació pedagògica? Els consideres necessaris?
Bloc V: Reflexions al voltant de l'escola i de les seues biografies escolars
29-Estàs d'acord amb aquesta afirmació: “ l'educació i la professió docent no viu el seu millor moment, des dels mitjans de comunicació sembla que s'està fent una campanya per desprestigiar-la”. Si és així, des del teu punt de vista, fins a quin punt pot afectar aquesta situació en la realitat de les aules?
30-Hi ha problemes en el sistema educatiu actual? Quins creus que són els fonamentals?
31-Si tingueres que escollir entre una persona experta en història, una persona excel·lent comunicadora i una persona especialista en pedagogia per a que fora professor hui, a qui escolliries partint de la base que tots han estudiat història?
32-Com definiries els 10 primers anys de professió?
33-Creus que s'ha produït canvis profunds en l'alumnat? Què és el que ha influït en aquestos?
34-Penses que seria positiu reformular l'actual model educatiu?
35-Des del món de la didàctica s'insisteix en que els coneixements han de ser significatius per als estudiants/es. Per tant, creus que els teus alumnes es veuen identificats en la matèria?
36-Actualment vivim una situació crítica a nivell econòmic, polític i social. Creus que les ciències socials poden esdevindre una eina per a l'alumnat a l'hora d'entendre el que està passant?

Taula 12 Font: Elaboració pròpia

Seguidament, passarem a explicar les categories que utilitzarem per a desenvolupar la nostra anàlisi:

CATEGORIES D'ANÀLISI

Categoria 1: Motivacions inicials	Aquesta categoria engloba tots els elements que influeixen, en els entrevistats, a l'hora d'escollir la carrera que van estudiar, en el nostre cas història. Considerem interessant tenir en compte les motivacions perquè poden marcar el desenvolupament de la trajectòria professional.
Cat 1.1: Motivació amb influència externa	La decisió d'estudiar la carrera d'Història està motivada per agents externs: família, professorat...
Cat 1.2: Motivació personal	La decisió d'estudiar la carrera d'Història està motivada pels gustos estrictament personals.
Cat 1.3: Objectiu professional	La decisió d'estudiar la carrera d'Història està motivada per la funció professional que es desenvoluparà a posteriori, en aquest cas la funció docent.
Categoria 2: La formació inicial	Partint del fet que molts estudis han comprovat que la formació inicial és clau. Fins a quin punt marca el futur desenvolupament professional?
Cat 2.1: Formació disciplinar	Tipus de formació disciplinar. Quins models professionals s'han rebut i com han afectat aquestos per al futur desenvolupament docent.
Cat 2.2: Formació historiogràfica	Si hi ha una formació historiogràfica concreta i si aquesta influeix a l'hora de desenvolupar la tasca docent.
Cat 2.3: Formació pedagògica	Grau de formació a nivell pedagògic i quines repercussions té en el desenvolupament de la trajectòria professional. Com s'adquireix el Coneixement Pedagògic del Contingut.
Cat 2.4: Valoració sobre la formació	Quina es la valoració sobre la formació a nivell global. Com ha influït aquesta formació a l'hora de desenvolupar la tasca docent?
Categoria 3: Entrada al sistema	Quines són les dificultats i les facilitats que percep el professorat en el seu accés i primers anys de funció docent.
Cat 3.1: Oposicions	Quin és el grau de dificultat per a accedir a la funció pública i com afecta esta situació al professorat.
Cat 3.2: Primeres experiències	Fins a quin punt marquen les primeres experiències la futura trajectòria professional. Quins problemes apareixen a l'hora d'adquirir el CPD.
Categoria 4: Elements per al desencant	Apareix un moment en el qual les utopies inicials s'entrebanquen? Per quins motius?

Cat 4.1: A nivell metodològic	Com afecta a l'hora d'impartir classe: la falta de formació inicial, les rutines escolars, les noves generacions de joves...
t 4.2: A nivell professional	Com afecta la falta de recolzament extern, per part dels polítics, les traves burocràtiques, les retallades o la conciliació de la vida privada i pública al professorat.
Cat 4.3: A nivell social	De quina manera influeix la percepció social de la professió docent en el professorat i en la tasca docent.
Categoria 5: Cerca de noves perspectives de futur	El professorat front als obstacles que anteriorment hem comentat. Quines eixides busca per a superar-los?
Cat 5.1: La formació	La formació a través de cursos per al professorat pot esdevindre una via a través de la qual el professorat intenta buscar eixides als problemes docents.
Cat 5.2: El treball extern	L'opció de treballar fora de l'escola esdevé una alternativa de millora de la trajectòria docent?
Cat 5.3: Millores laborals	La cerca de millores laborals és un objectiu que motiva a part del professorat?
Categoria 6: Trajectòries professionals	En la majoria dels casos s'acaben consolidant uns hàbits professionals. Aquests tenen diferents característiques segons la metodologia utilitzada i les aliances que s'estableixen.
Cat 6.1: Individuals	Alguns professors treballen de forma individual a través del llibre de text o de materials que ells elaboren.
Cat 6.2: Col·lectives	Alguns professors opten per treballar a través de grups de treball amb els quals comparteixen la tasca docent.
Categoria 7: Les representacions socials sobre la professió	En aquesta categoria introduïrem la teoria de les <i>Representacions Socials</i> per a aplicar-la al professorat i entendre el seu comportament front a la resta d'actors que intervenen en el funcionament de l'ensenyament secundari.

Taula 13 Font: Elaboració pròpia

- **Motivacions inicials**

Per començar ens agradaria parlar sobre les motivacions inicials, un element que considerem fonamental a l'hora d'iniciar qualsevol trajectòria professional. Encara més en el cas de la professió docent, ja que considerem que té una important càrrega vocacional.

Respecte a l'elecció dels estudis d'Història el professorat explica el següent:

P.1: *Jo sempre pensava i la meua idea era estudiar alguna cosa que tractara sobre les persones: com viuen les persones, de quina manera ha evolucionat la societat, preguntar-se per què estem com estem, per què no estem d'un altra manera. Aleshores, a mi m'agrada veure el que li passava a les persones, llegir sobre les persones, com havien patit, avançat, quins problemes havien tingut. Sobretot tenia interès en la història d'Espanya, saber el perquè havien passat les coses que havien passat.*

P.2: *Bo, a mi m'agradava la història des de xicotet. Estic segur que en això té alguna cosa que veure que ma mare era Catedràtica d'institut de Geografia i Història i mon pare tenia una escola. Ho siga, que estava quasi que predestinat*

P.3: *La vaig agafar perquè m'agradava. Quan vaig començar a estudiar hi havia un 20% d'atur i realment hi havien poques esperances de treballar en res, més que en treball precari.*

P.4: *Sempre m'he sentit molt atreta per la història i supose que va ser a COU amb una professora magnífica d'història contemporània que em vaig decantar definitivament per la història. Tot i que a casa volien que estudiara dret, evidentment ho van intentar. Aquesta va ser la raó*

P.5: *Pues porque siempre me había gustado la historia. Siempre había sacado muy buenas notas en historia a pesar de tener unas profesoras terribles en el colegio, porque hoy en día me doy cuenta de ello. Pero siempre me había gustado y siempre me había interesado mucho, entonces esa fue la motivación. Y no me arrepiento para nada*

P.6: *La meua motivació varen ser els meus professors que vaig tindre en BUP i en COU. Em varen motivar moltíssim, des de la professora que vaig tindre en primer de BUP, després el que vaig tindre en tercer sobretot, i després en COU, tant en Història Contemporània Universal com en Historia del Art.*

El primer que podem observar és que en els sis casos hi ha una elecció molt motivada per una qüestió de gustos. Per tant, s'allunya de la visió funcionalista que podríem trobar en l'elecció d'altres estudis superiors. En general veiem una visió il·lustrada sobre l'ensenyament: s'escull una carrera pel gust d'aprendre. L'elecció s'allunya del model funcionalista lligat a la concepció d'una trajectòria acadèmica amb un objectiu laboral concret. Fins i tot, el professor 3 explicita el seu pessimisme respecte al futur laboral “hi havien poques esperances de treballar en res més que en treball precari”. El que ens fa pensar que es prioritza el gust pel coneixement front a les eixides laborals.

També cal assenyalar que les professores 4 i 6 fan referència al professorat com a element que els va influenciar en la seua elecció. Per tant, la idea de que el professorat exerceix com a

model a l'hora de guiar a l'alumnat apareix en les dues entrevistades com un factor clau en la seua decisió.

Un altre element a considerar és la manca d'obstacles amb la que es va trobar el professorat entrevistat. Tots i totes consideren que l'entrada a la carrera va ser molt fàcil pel que fa a les traves acadèmiques, tot i això, indiquen alguns entrebancs econòmics en el desenvolupament dels seus estudis universitaris.

P.1: No, jo vaig tindre la sort de que el meu any no es va fer selectiu, aleshores aprovaves el COU i entraves a la universitat [...] venia d'una casa molt pobra, però com vivia en Onda i anava a classe a Castelló, només hi havia 20km. Però em vaig passar tot el primer i segon curs anant en auto-estop

P.2: No vaig tindre cap problema. Els meus pares sí que van fer un sacrifici perquè jo vivia en Albacete, on vaig nàixer, i bé vaig estudiar fora i va ser un sacrifici perquè van tindre cinc fills estudiant fora.

P.3: No, cap, perquè era família nombrosa o siga que tenia un 50% de la matrícula pagada i era de València.

P.4: No cap, no cap, en aquell moment

P.5: No, ninguna, en aquella época a mi me pilló el primer selectivo, pero ese selectivo fue solamente una traducción de francés y una redacción al rededor de una texto periodístico que nos pusieron, fue el primer selectivo.

P.6: No en la meua època no hi havia cap dificultat [...] A nivell econòmic sí i no. Jo només vaig poder tindre beca en 5é perquè mon pare era autònom aleshores jo no tenia dret a ninguna beca

El que observem és que l'accés als estudis superiors no suposa un problema quan es superen els estudis mitjans. El pas intermedi és el que sembla decisiu. És a dir la decisió de seguir estudiant després de l'escolaritat obligatòria. Si aquest pas es produeix, l'entrada a la universitat, en el cas d'història, no presenta complicacions.

A nivell econòmic, tot i que la meitat del professorat considera que l'entrada a la universitat va suposar un esforç econòmic per a la família, no els va impedir seguir els seus estudis fins finalitzar-los.

P.1: No era massa car, relativament, sobretot en les carreres de lletres no era massa car. Però hi havia gent que ho passava mal en casa i era molt complicat que seguiren estudiant. Més que els diners influïa molt la pressió o la tradició que exercien en casa.

P.5: Era un privilegio sí, era un privilegio entre otras cosas porque yo tuve la suerte de que mi padre nos pagó los estudios. A nivel económico no hubo nunca ningún problema, tuve la suerte de que mi padre nos pagó siempre los estudios universitarios[...]

En conclusió, podem distingir entre tres tipus de motivacions: externes, internes i amb un objectiu professional. En el nostre cas, la tercera opció no apareix en cap dels entrevistats ni de les entrevistades. Les dos primeres motivacions, en la major part dels casos s'entrellacen. Així doncs, el

professor 2 i les professores 5 i 6 tenen una influència externa que expliciten. En el primer cas, ve per part de la família i la seua trajectòria professional; dedicar-se a la docència en l'àmbit de Ciències Socials, influeix en la decisió que pren el professor 2, va viure en un ambient favorable. En els casos de les professores, veiem una situació diferent, però molt comuna. En un moment determinat el professorat es sent atret per la forma en la que rep les classes d'Història i comença a interessar-se per la matèria fins al punt de voler estudiar-la amb més profunditat i escollir-la a l'hora d'entrar a la universitat.

Els professors 1 i 3 i la professora 5 no expliquen cap factor extern que els haja conduït a escollir els estudis d'Història. Simplement argumenten que ha sigut una decisió personal motivada pels seus interessos sobre la matèria.

En conclusió, des del nostre punt de vista, hem de destacar que tots els entrevistats, que desenvolupen la seua docència en l'àrea de Ciències Socials, han estudiat la carrera d'Història en diferents moments (taula 13). Aquesta dada coincideix amb els resultats que va recollir Guimerà (1991: 387). Per tant, podem dir que en aquest aspecte la composició dels seminaris no ha canviat significativament, segueixen ocupant-los fonamentalment persones que han estudiat la carrera d'Història.

D'altra banda, també volem assenyalar que la decisió d'estudiar Història es troba molt relacionada amb una visió concreta sobre els estudis. Com ja hem assenyalar, una visió romàntica del coneixement que el prioritza pel simple fet de gaudir-lo. Tot i això dos dels professors veterans sí que reconeixen la seua vocació docent des de l'inici dels seus estudis:

P.1: *“Sí, jo tenia clar que volia ser professor. Donar classe ...”*

P.2: *“Jo sabia que seria professor d'Història”*

- **Formació Inicial**

La formació inicial, tant en l'àmbit disciplinar com pedagògic, resulta fonamental a l'hora d'entre les trajectòries professionals. Com ja hem dit, el professorat que hem entrevistat va tindre una formació disciplinar històrica. Que presenta les següents característiques:

P.1: *En Castelló van ser molt roïns, els professors agafaven un llibre i el recitaven. Quan tu agafes el llibre ja no tornaves a classe. Com les classes eren en un espai com un institut els professors et preguntaven per què no anaves a classe i tu deies "per a què vaig a vindre a classe? Si has agafat este llibre i estas seguint-lo i jo no puc esperar-me fins a les 9 de la nit". Després jo ja me'n vaig anar a Barcelona, perquè amb les lectures que vaig fer durant la carrera, jo vaig madurar i vaig dir "jo vull que hem donen classes estos senyors, on estan estos senyors? Estan a l'Autònoma". Me'n vaig anar a estudiar a Barcelona, allí també va haver de tot,*

P.2: *L'enfoc de les classes era totalment magistral, no recorde en els cinc anys de carrera no un professor que em cridara l'atenció especialment. A nivell metodològic totes les classes eren iguals, el professor aplegava, contava la seua història i se'n anava. Hi havia un o dos exàmens cada any, normalment un i ja està. La diferència entre ells era la classe magistral, quan la classe magistral és bona doncs et quedes bocabadat d'estar allí i et sents realment afortunat d'estar allí escoltant a eixa persona que és realment un savi. Jo recorde tal vegada un o dos professors que eren intel·lectualment i científicament molt competents, la resta irrellevants. Hi havia més de cent alumnes en l'aula.*

P.3: *Recorde molta distància, no hi havia gens d'innovació ni paregut. Era el professor donant apunts i l'alumne prenent apunts i moltes vegades, la veritat siga dita, funcionaves en fotocòpies, una persona que agafa bé els apunts, doncs et donava igual assistir que no. De fet, et donaven la fulla amb la bibliografia però a l'hora de la veritat no la necessitaves. Quan vaig aplegar a Itàlia era molt diferent, perquè les classes a banda de ser molt més reduïdes ja eren d'aprofundiment, tu tenies que preparar-ho en casa, a banda ells et donaves la classe que estava relacionada amb el que tu estaves llegint.*

P.4: *Eren realment interessants i amenes, jo passava amb molt de gust d'escoltar als professors i vaig gaudir encara de tenir privilegi de tenir a Roselló en Geografia, no? Eh... en general em va encantar. Perquè m'ho vaig passar molt bé, vaig conèixer molta gent, vaig aprendre, se'ns dubte.*

P.5: *De todo, de todo. Clases maravillosas eh.. clases menos maravillosas, clases espantosas, pero si tengo que hacer un balance el balance lo haré positivo porque además pillé la época de los PNN's pillé la época de profesoras con muchas ganas de trabajar, aunque hubo muchas huelgas, profesoras que no se limitaban ya a ese mudo Franquista sino que enseñaban la historia de otra manera, entonces... si el balance lo tengo que hacer lo tengo que hacer de manera positiva. Aunque en la especialidad también hubo algún que otro profesor de atragantarse...*

P.6: *Les classes a la Universitat hi havia de tot, les classes més tostó de totes eren les de Geografia, les que més m'agradaven eren les de Prehistòria i Arqueologia i de fet, vaig fer Arqueologia i Prehistòria. Les de Moderna també m'agradaven molt i les de contemporània.*

Podem veure que hi ha dos casos (Professors 1 i 3) que estableixen un contrast entre els estudis que van realitzar en el seu centre d'origen, Castelló i València, i els que van cursar fora, Barcelona i Itàlia. Podem considerar que aquesta decisió d'anar a estudiar a un altra universitat està relacionada amb la necessitat de trobar una millor qualitat dels estudis.

En aquest punt s'ens fa necessari adjuntar un quadre per veure i entendre quins han estat els contextos històrics en els quals s'han format els nostres entrevistats i entrevistades. I així, poder extraure conclusions, més acurades, de les seues explicacions.

UNIVERDITAT I ESTUDIS DELS ENTREVISTATS I ENTREVISTADES

PROFESSOR/A	UNIVERSITAT	ESTUDIS	ANY D'INICI
Professor 1	Col·legi Universitari de Castelló ¹³	Llicenciatura en Història	1973
Professor 2	Universitat de València	Llicenciatura de Filosofia i Lletres	1972
Professor 3	Universitat de València ¹⁴	Llicenciatura en Història	1996
Professora 4	Universitat de València	Llicenciatura en Geografia i Història	<u>1986</u>
Professora 5	Universitat de València	Llicenciatura en Geografia i Història	1974
Professora 6	Universitat de València	Llicenciatura en Geografia i Història	<u>1981</u>

Taula 14 Font: Elaboració pròpia

El període que ens proposem analitzar coincideix amb el gran auge de les universitats estatals. Des del mig milió d'estudiants del 1975 es va passar a un milió en el 1988 i al milió i mig el 1996. Aquesta situació va fer que es produïra un ràpid creixement en el cos docent, dels grups, les estructures acadèmiques etc.

Podem distingir tres contextos els quals va viure el professorat entrevistat, els anys setanta, els vuitanta i els noranta. Cadascun d'aquests períodes amb unes característiques concretes que tractarem d'analitzar.

En primer lloc, parlarem de com eren les classes a la universitat als anys '70. Els professors 1 i 2 i la professora 5 van viure aquell moment en les aules i coincideixen en parlar d'una docència magistral, tot i que, hi ha matisos. La professora 5 parla dels PNN's, aquests eren els professors contractats que no tenien plaça estable. Com diuen Peretó i Morales (2000: 359) feien front a la

13 Finalitza els seus estudis a la Universitat Autònoma de Barcelona

14 Finalitza els seus estudis a la Universidad Ca' Foscari Venècia

major part de la docència i havien protagonitzat en la darrera dècada sonades accions de protesta en demanda de l'estabilitat laboral. En canvi, el professor 1 explica la seua experiència a la Universitat de Barcelona com molt enriquidora, fet que contrasta amb el que va viure a Castelló:

P.1: A Castelló des del punt de vista de les assignatures d'història eren molt tradicionals, el que donava Prehistòria venia de Magisteri i seguia un manual. El que era més "modernet" era el de moderna, era jove, estava fent la mili. Recorde que de vegades venia a classe vestit de militar. Eixe estava més al dia de les coses, ja ens va donar bibliografia dels marxistes anglesos [...] el de Geografia dictava les classes, tal qual, un dia li vam dir que si no sabia fer-ho d'un altra manera i ens va dir que no. A Barcelona [...] vaig pillar l'època de la Transició, allí hi havia molta llibertat, no hi havien assignatures troncs, et donaven tres fulls amb assignatures i tu escollies: l'horari, l'assignatura i el professorat. Mínim 5 assignatures, escollies tu en funció de qui coneixies, el que tu anaves buscant, del tipus d'assignatura que volies i anaves escollint [...]

Les professores que van estudiar en els anys vuitanta tenen una visió global més positiva. En aquest moment hi havia una situació més estable de la plantilla docent. També s'havia produït certa renovació amb la progressiva estabilització del professorat no numerari.

P.4: Des del punt de vista actual veig que era com a tot molt especialitzat amb escassa relació de continguts, tot com a blocs molt compactes i en aquells moments no tenia un esperit crític. Anava traient les assignatures amb èxit, m'anava bé, m'agradava. I no em platejava massa més. La classe era sempre magistral, sempre magistral, no recorde intervencions.

P.6: El tipus de classe [...] anàvem des d'Història Antiga i Història Medieval que el professor agafava els apunts i els dictava, val? És a dir, ens passàvem els apunts d'un any a altre mecanografiats, fotocopiats... en Història del Art també... a unes classes en moderna molt més obertes, en història contemporània també i en Arqueologia i Prehistòria hi havia professors que agafaven el temari i el repetien [...] i altres que era molt més d'investigació.

El professor 3, que va estudiar en els anys noranta, torna a plantejar una visió bastant negativa sobre els estudis que va rebre. Segueix parlant d'un ensenyament magistral i poca qualitat docent. En canvi, destaca el contrast que li va suposar anar a estudiar a l'estranger i la seua formació a nivell autodidacta:

P.3: Jo sí que vaig llegir, però per inquietuds meues i pel meu compte, sense que tinga que vore en les assignatures. Si t'he de dir un professor que va fer llegir i fer llegir bé, va ser Marc Baldó i Alfons Cucó que la seua personalitat t'atrapava una miqueta. Amb ell tenia l'assignatura d'Introducció a la Història i posava molt bé les bases.

Pel que fa a la formació a nivell historiogràfic, el professorat aporta les següents respostes:

P.1: *Sí, allí la corrent marxista era la predominant, sempre hi havia professors més conservadors. En el cas de Fontana tenia molt present la historiografia anglesa marxista: Hobsbawn, Hill, Thompson...estaven molt pegats a la historiografia marxista.*

P.2: *Els professors més moderns, més compromesos, pensa que estic parlant d'abans que Franco es morira, eren tots marxistes, aleshores l'enfoc de les disciplines històriques era un enfoc materialista en general en totes. La geografia i la història de l'art era diferent. La geografia en aquell moment, pense que estava vinculada a escoles positivistes, d'una línia tradicional que es feia en Espanya, de Manuel de Terán i tots aquells. Si que hi havia un professor, un famós geògraf que era Vicent Rosselló que diríem que era un home amb reconeixement i prestigi. I per la part de la Història de l'Art no tenia cap interès, inclús el que donaven els professors era molt vulgar.*

P.3: *L'enfocament jo sí que vaig notar que hi havia un pòsit marxista entre el professorat, en bona part del professorat però després quan aplegaves al doctorat que era quan et deien realment el que ells pensaven. No eren ben bé els mateixos professors, però alguns sí. Quan estaves al doctorat l'enfocament marxista el donaven com a desfasat, tenien la teoria del gir lingüístic.*

P.4: *Pense que cada professor... no sabia dir-te jo... Doncs Justo Serna... els coneixes a tots... en una línia més... Saps que passa com que açò no s'aplica aquí a l'institut en absolut. Estic ja desconnectada d'això.*

P.6: *Si, totalment nosaltres vam estudiar en la historiografia marxista.*

El que observem és que als anys 70 hi ha un predomini dels posicionaments marxistes entre el professorat antifranquista. Des del nostre punt de vista açò va suposar un trencament amb l'esquema de pensament de gran part del jovent, que fins aquell moment no havia conegut un ensenyament més enllà de l'escola franquista. Algunes expressions d'aquest moment les trobem a les entrevistes quan el professorat parla de la funció social de la història:

P.1: *[...]a més d'anar a reproduir textos hi havia una funció social, en el sentit que en aquella època, més que en esta, pensàvem, i sobretot quan jo vaig començar a donar classe, que a través de l'ensenyament transformar les ments dels alumnes i influir per a que canviaren i que la societat avançara.*

P.2: *Sí, durant la carrera un estudiant d'història i en principi un estudiant compromès sap que l'estudi i el coneixement de la història és el que explica el moment en el que vius, pense que tots els estudiants en aquell moment ho tenien clar.*

P.5: *Yo venia del mundo del Franquismo, yo a veces alucino, a veces aún sigo alucinando, con el paso de tantos años, porque llevo ya prácticamente 30 años dando clase, aun sigo alucinando de como me*

enseñaban la historia y como el señor Wert quiere que volvamos a enseñar la historia.

P.6: Sí, jo crec que la història té una funció social molt important. En el que diu Pierre Vilar que hi ha que saber el que i quan. Hi ha que conèixer el passat per a comprendre el present i vore que és el que pot passar en el futur totalment.

D'altra banda, farem referència a la formació a nivell pedagògic, que podem anticipar va ser ben escassa:

P.1: No vam rebre ninguna formació a nivell pedagògic. Nosaltres no vam tenir el Màster, havíem de fer el CAP, però això era una cosa que no servia massa, a mi no em va marcar, jo no ho recorde. Només sé que eren dos cursets que els vaig fer mentre acabava la carrera. La pràctica va ser buscar-se un institut, em van acceptar i jo li vaig dir mire em tinc que anar a la mili i no puc vindre molts dies. Aleshores em va dir vine un dia a vore com done jo classe, vens tu un altre dia dones una i ja està. Això va ser el meu CAP. La carrera en si pedagògica no és, allí t'explicaven l'assignatura i prou. El CAP tenia molt poc de pedagògic. Recorde que una vegada a la setmana ens donaven unes xarrades que quasi ni recorde, no em va influir gens.

P.2: No vam rebre cap formació sobre pedagogia. Tot el que sé és perquè jo m'ho he buscat.

P.3: Vaig fer una assignatura que es deia Didàctica de la Història i et puc assegurar que no em va servir per a res. Perquè era també teoria, llavors clar [...] I el CAP, no sé com serà ara, supose que si estàs fent-lo amb Souto t'estarà servint més. Però a mi no em va servir absolutament per a res, o siga no em van ensenyar, quan aprens és quan vas a l'institut, a banda de la formació didàctica que tu pugues agafar, quan aprens és a l'institut. Quan estan amb un professor que et va explicant com funcionen les coses. El CAP quan jo el vaig fer hi havia molta distància entre el professorat i els centres la pràctica docent.

P.4: En la carrera gens, no no no. De fet, a hores d'ara no recorde pràcticament les classes del CAP. Va ser molt curt, molt curt. Es podia solapar amb el 5é en aquell moment. Anàvem a classes del CAP i després un parell de pràctiques i tot resolt.

P.5: A nivel pedagógico nada, nada, nada, nada, era historia, a nivel pedagógico si te cuento la experiencia de después del CAP pues te echarás a llorar.

P.6: Nosaltres fèiem el CAP, que era un any, no no no nosaltres no teníem ninguna assignatura que es poguera relacionar amb la docència, aquells que pensaven que es podien dedicar a la docència feien la especialitat de geografia i història, els que no, feien prehistòria i arqueologia, feien historia antiga, feien historia medieval, geografia, contemporània. Però aquells que ho tenien més clar feien geografia i història. Nosaltres al acabar només fèiem CAP i després el valencià perquè nosaltres no varem rebre l'ensenyament en valencià vam haver d'anar tres anys a l'ICE a aprendre la nostra llengua.

Com podem veure la formació que van rebre va ser totalment disciplinar. En cap moment s'establia la possibilitat d'enfocar els estudis d'història cap a la docència. A continuació, veurem quines son les valoracions que fa el professorat sobre la seua formació superior, entendre'm quines avantatges i dificultats els ha suposat a l'hora d'enfrontar-se a la tasca docent.

Pel que fa a la valoració dels continguts impartits durant els cinc cursos a la Universitat, el professorat fa les següents valoracions:

P.1: *Et donen moltes idees i molta bibliografia. Almenys en la nostra carrera a través de les lectures tu avances molt. Quan acabes la carrera t'adones que no saps res, i per què?, doncs perquè comences a aprendre quan acabes la carrera, que comences a llegir. Jo sóc dels que pensa que la nostra assignatura és de les que hi ha que estar molt al dia, llegir molt, pendent del que ix.*

P.2: *Jo vaig optar per no dedicar-me en exclusiva a estudiar, tinc companys que es dedicaren en exclusiva a estudiar i tingueren una formació inicial universitària segurament millor que la meua. Del que sí que estic convençut és que va ser per pròpia iniciativa no perquè la qualitat de l'ensenyament que rebien era especialment motivadora. Tu pensa que d'ací de la universitat se'n havien anat un poc abans els estudiants de tres quatre cursos els van tenir, quan jo vaig començar encara estava ací Joan Reglà, els grans historiadors de l'escola de Vicens Vives, se'n anaren un poc abans que aplegara jo: Emili Giralt, un arqueòleg molt famós: Miquel Tarradell. Aquests historiadors havien deixat la Universitat de València uns anys abans.*

P.3: *Evidentment podria haver sigut millor, clar. Quan passa el temps ho recordes amb estima. Quan acaba la carrera tens la sensació de que no t'ha servit per a res. Quan passa el temps el que et queda no és el rollo que t'ha contat el professor, sinó aprendre tu a analitzar les coses amb un criteri propi i analitzar les coses amb una visió històrica profunda. Això pense que sí que es queda.*

P.4: *Eren realment interessants i amenes, jo passava amb molt de gust d'escoltar als professors i vaig gaudir encara de tenir privilegi de tenir a Roselló en Geografia, no? Eh... en general em va encantar. Perquè m'ho vaig passar molt bé, vaig conèixer molta gent, vaig aprendre, se'ns dubte. Des del punt de vista actual veig que era com a tot molt especialitzat amb escassa relació de continguts, tot com a blocs molt compactes i en aquells moments no tenia un esperit crític.*

P.5: *No, no y además te voy a dar la razón, la razón es que yo pille la época de esa Transición de la muerte del Franquismo, y ese inicio de la Transición. Entonces si tu recuerdas por Historia Contemporánea, era la época de las reivindicaciones y de las huelgas. Entonces hubo muchas huelgas y hubo muchos profesores, los famosos PNN's que estaban meses de huelga, con lo cual ahí hubo un vacío en algunas asignaturas, en otras no. Pero sobre todo los 3 primeros años sobretudo en 3erp pues en el que estamos hablando pues eso del año 77 o por ahí en el que hubo autenticas lagunas que después tuve que suplir preparando los temarios y dando clase etc. No?*

P.6: *Com a historiadora o com a prehistoriadora sí, com a professora no.*

En les diferents respostes podem diferenciar les diferents etapes històriques. Podríem dir que el professorat que es va formar durant els anys setanta no va tindre una bona formació a nivell disciplinar per diferents motius, en els quals el context històric té molt a vore. Els professors 1 i 2 consideren que la seua formació va ser fonamentalment autodidacta, tot i això, assenyalen que les recomanacions bibliogràfiques varen ser molt importants. La professora 3, indica com a obstacle, en la seua formació universitària, les vagues del professorat no numerari. En general les valoracions d'aquest grup no son positives.

Pel que fa a les dues professores que van estudiar en els anys vuitanta trobem que fan una valoració prou diferent del seu període formatiu. Tot i això, coincideixen en assenyalar que la seua formació va ser estrictament disciplinar, per a formar-les com historiadores, i això no els ha ajudat en el procés per a dedicar-se a la docència, com veurem seguidament.

Per últim el professor 3, que va estudiar als anys noranta, té una valoració prou positiva que ha madurat amb el temps. Destaca haver adquirit una capacitat autònoma per tal d'analitzar la història des d'una perspectiva crítica.

Ens agradaria destacar un element intergeneracional que hem detectat en els professors 1 i 3. És la sensació de pensar que quan finalitzes els estudis universitaris no has après el que consideres necessari pel que fa a la teua formació disciplinar. Això, possiblement és una sensació que s'allunya de la realitat, una percepció just després d'acabar els estudis. Ja que, després dels cinc anys de carrera, s'adquireixen unes eines que ells mateixa reconeixen més endavant.

En conclusió, pel que fa a la formació disciplinar, tot i que trobem que no és completa, existeix i pren un paper protagonista en la formació del professorat. Tot i això, la renovació dels continguts i l'aprofundiment és una tasca autònoma que no sempre es desenvolupa, com assenyala Guimerà (1991).

Per finalitzar en aquest apartat passarem a analitzar la valoració que fa el professorat sobre la seua formació a nivell pedagògic i com ha influït aquesta en el seu desenvolupament professional posterior:

P.1: *Jo pense que sí, haguera sigut fonamental, sobretot la gent que tenia clar la dedicació a l'ensenyament, tindre un any o dos de preparació o màster. Perquè l'altra opció ha sigut fer-ho tu llegint, posant-te al dia, perquè això ho fas per pròpia iniciativa, de forma voluntarista, això ho ha pogut fer el 20% dels professors, la resta no. Perquè clar, va vindre la reforma, l'any 1986, la LOGSE es vam tenir que comprar bibliografia, estar al dia, mirar el que es publicava, intentar-ho posar-ho en la pràctica, vore si funcionava o no..però tot va ser voluntarista.*

P.2: *Clar que haguera sigut important, però també et dic una cosa quan estaven estudiant no pensàvem que calia una formació didàctica específica per a saber ensenyar la història. El que sabíem era que després de la carrera hi havia unes oposicions, que tu et presentaves a les oposicions, eren unes oposicions d'un temari que passava per totes les èpoques de la història i tots els aspectes de la geografia i després d'això aplegaves a un institut i et posaves a donar classe.*

P.3: *El CAP a mi no em va servir absolutament per a res, o siga no em van ensenyar, quan aprens és quan vas a l'institut, a banda de la formació didàctica que tu pugues agafar, quan aprens és a l'institut. Quan estàs amb un professor que et va explicant com funcionen les coses.*

P.5: *En la época en que yo hice ese reciclaje pedagógico entre comillas solo tuve clases teóricas, no tuve ni una sola clase práctica, era de llorar absolutamente, en mi época, después más adelante ya empezaron a hacerse estas cosas. Yo, lo que pasa es que ya tenía experiencia de enfrentarme a clase porque yo ya había hecho substituciones en la privada y había empezado a dar clase [...]*

P.6: *Sí, jo crec que sí encara que fora teòricament és necessari perquè la meua generació ha après del que va viure i del que després, a poc a poc, els alumnes i els professors, sobretot els mestres que estan en els instituts ens han ensenyat.*

Totes les respostes consideren important la formació a nivell pedagògic però sobretot valoren que a través de la pràctica és com s'aprèn. En aquest sentit sí que s'observa una diferenciació entre el coneixement disciplinar, són continguts amb els quals hi ha que formar-se a través de lectures etc. Respecte als coneixements pedagògics, que serien més pràctics. El professor 1 sí que fa referència a la formació autònoma a nivell pedagògic, relacionada també amb la posada en marxa de la LOGSE. Però com ell assenyala, el fet que la formació sobre continguts propis de la didàctica i la pedagògica, fora voluntària va fer que gran part del professorat no es formara en aquests aspectes.

També és interessant assenyalar la resposta de la professora 6, que parla sobre els diplomats en magisteri com persones que l'han ajudat a formar-se a nivell pedagògic a partir de l'entrada d'aquests als centres d'ensenyament secundària.

En conclusió, la formació inicial assenta les bases de la futura construcció professional. Aquesta esbossa el perfil del professorat, que evolucionara amb el temps en diferents direccions. Segons Jardon (2010) en aquesta fase s'haurien de plantejar els aprenentatges imprescindibles que necessita el futur professor o professora per a afrontar les exigències de la professió docent i estar, aleshores, millor preparats per a desafiar els problemes i dificultats que s'acusen en el període d'introducció.

Pel que fa als resultats que trobem en l'anàlisi són diversos: la formació disciplinar; en la

qual inclourem la formació historiogràfica; la formació autònoma i la formació pedagògica. Des del nostre punt de vista és important destacar la falta de formació a nivell didàctic o pedagògic, ja que limita decididament l'acció docent. També la falta de recursos impossibilita l'entrada de la innovació com a element natural en les pràctiques docents. L'interès individual és el que fa que el professorat es forme i s'actualitze.

En aquest punt ens sembla interessant recollir, de nou, la idea del *Coneixement Pedagògic del Contingut*. Pensem que la clau es troba en saber desenvolupar una adequada transposició per fer dels continguts idees intel·ligibles per a l'alumnat. Partint de la base que hi ha un bon coneixement disciplinar, l'habilitat que ha d'adquirir el professorat consisteix en tindre una bona formació pedagògica per poder transformar els seus coneixements de la matèria a un saber escolar significatiu. Com diu Garritz (2004) el CPC s'inclou tot l'esforç que fa el professorat per a fer comprensible el seu tema en particular. Així doncs, aquesta capacitat seria fonamental a l'hora de desenvolupar estratègies amb èxit a nivell docent. En definitiva el que volem dir és que el professorat de secundària a més de tindre la seua formació acadèmica, ha d'obtenir una formació professional rellevant, ja que es tracta d'un cos únic d'ensenyants (Benejam, 2002:92).

Però, tenir una formació sobre el *Coneixement Pedagògic del Contingut* no és una tasca fàcil. A més, el professorat ha tingut que conviure amb un obstacle afegit: no gaudir d'espais adequats per a la seua formació a nivell pedagògic. Per això, el voluntarisme, l'experiència i el compromís son fonamentals a l'hora de desenvolupar una docència de qualitat.

- **Entrada al sistema**

En aquest punt del treball intentarem analitzar quines són les característiques que defineixen l'accés a la funció docent i els primers anys de professió. En primer lloc, parlarem sobre l'accés a través de les oposicions i de l'interinatge. En segon lloc, analitzarem els primers anys de professió i com aquestos poden influir en les futures trajectòries professionals.

Pel que fa a la decisió de presentar-se a unes oposicions el professorat entrevistat ens conta les següents experiències:

P.1: [...] primer tenia que anar a la mili. Els amics no volíem anar a la mili, vam acabar la carrera en juny es vam esperar fins a gener quan ens vam anar a València, on vam estar en un pis tots els amics 6 mesos. Que vam fer? traient-nos els cursets de valencià, i allí estàvem pensant si anàvem a la mili, un any i mig en la mili, després una crisi econòmica.

P.2: Em vaig presentar dos anys després d'acabar la carrera, amb 24 anys. Hi havia moltes places, la llista de peticions era per a tota Espanya, hi vaig fer la llista hi hi havia 650 instituts a tot l'Estat.

P.3: Quan vaig acabar no tenia gens clar que fer, aleshores vaig fer doctorat. Jo em resistia a presentar-me a oposicions a ser professor...Encara que cada vegada més veia que anava a ser la via. En un moment donat quan estudiava doctorat havia de treballar per a poder pagar-ho i era molt decebedor el doctorat, no el recomane, com a mínim el de contemporània en la universitat de valència, no el recomane. Vaig acabar, a banda de treballar en precari molt de temps, deixant-meu l'últim any, quan em tocava fer la tesina i després em va eixir un treball en una concertada en Moncada per a fer una substitució, després vaig continuar treballant en precari i a partir del 2005 o 2006 vaig aprovar les oposicions però sense plaça.

P.4: Quan vaig fer les pràctiques en el Clot, el professor que em va tutelar, sabia d'un preparador d'oposicions per altres alumnes que havia tingut en practiques i me'l va recomanar molt, em va parlar molt bé. Per a mi allò va ser veure la llum. Perquè realment el professor era molt competent i em va exigir dedicació completa em va exigir que fera cursos per a disposar de punts, que hi havia en aquells moments i vaig aprendre molta història preparant les oposicions [...]

P.5: Vamos a ver des de que yo empecé a trabajar hasta que aprobé la oposición pasaron muchos años, yo me presentaba a oposiciones eh.. bueno pues el problema era que [...]yo empecé trabajando en la privada entonces yo estuve des de el año 80, se puede decir, hasta el año 86 trabajando haciendo sustituciones. Llevé un par de años una asignatura en el colegio donde yo había estudiado. Luego estuve en un colegio de los antiguos de formación profesional un par de años por las tardes dando clases.. entonces realmente el preparar oposiciones eh.. había visto el temario tal, pero yo como iba teniendo algún que otro trabajillo no lo había hecho y presenté los papeles junto con otro compañero que después no se quedó en la enseñanza.. presenté los papeles para la bolsa de trabajo de la Conselleria pues creo que fue en el año 83

mientras tanto pues yo iba tirando, yo iba tirando y me olvidé por completo. Iba trabajando, iba haciendo pues esto estas cosas.

P.6: No, jo quan vaig acabar la carrera no hi havien oposicions, jo vaig intentar dedicar-me a la investigació, no hi havia manera. Perquè no hi havien places per a la investigació. Teníem que continuar fent el doctorat, en el departament de prehistòria i arqueologia hi havia doctorat cada dos anys. Quan jo vaig acabar no hi havia doctorat, ens teníem que esperar i al final... vam decidir buscar feina perquè ... en el que fora. I després d'onze anys d'acabar la carrera ens varen cridar de la borsa de treball [...]

El que observem és que prendre la decisió de dedicar-se a preparar unes oposicions no sembla una tasca fàcil. Hi ha diferents entrebancs, però hem de destacar els polítics i els econòmics. Pel que fa als entrebancs polítics, ens referim a la falta d'oportunitats que s'ofereix, des de les administracions, amb una oferta de treball públic molt limitada. Respecte als entrebancs econòmics, molt relacionats amb l'anterior, fan que el professorat haja de buscar-se altres feines i compatibilitzar-les amb la preparació d'oposicions. Aquesta situació fa que la seua preparació no siga completa. Tot i això, el professor 2 es presenta com una excepció perquè té clar el seu objectiu i es troba amb un moment en el qual s'ofereixen moltes places. La professora 4 també té la sort de poder comptar amb una bona preparació amb l'ajuda d'una persona que la guia en el procés d'estudi.

La resta de professorat tenen un període d'indecisió al finalitzar la carrera. Alguns opten per dedicar-se a l'ensenyament privat (professora 5) altres intenten entrar en el món de la investigació (professor 3 i professora 6). El cas del professor 1 apareix un entrebanc extern: la imposició d'haver d'anar a la mili que després s'uneix a la crisi econòmica.

A continuació, passarem a analitzar com va ser el procés d'oposicions quan definitivament el professorat es decideix iniciar-lo. Veurem quins son els problemes que els suposa i com intenten superar-los.

P.1: El primer any em vaig presentar i res, el segon any no van eixir places, em va costar molt. El procés va ser dur perquè no aprovava. Tu pensa que vaig aprovar les primeres oposicions autonòmiques, abans eren nacionals. Per a que et faces una idea, em vaig presentar i eixien 30 places per a tot l'estat, havies de desplaçar-te a la ciutat on feren les oposicions, això era molt dur; pensava que era impossible. No em va servir la universitat. Em vaig comprar el temari i a partir d'ahí em feia jo els temes, els de Geografia no me'ls feia perquè eren temes generals que jo no em sabia molt, però la resta l'elaborava jo.

P.2: Jo era interí dos anys abans de presentar-me a oposicions, vaig ser interí perquè hi havia treball, i els interins els seleccionava el departament i el director de cada institut. Es va produir una casualitat, una baixa d'una professora interina que treballava a l'institut de Xàtiva, i jo coneixia a una professora que era membre del Col·legi de Professors i Llicenciats que coneixia a un altra que era la cap de departament del institut de Xàtiva i em van cridar. Va ser fàcil, però aleshores era molt senzill treballar com a interí. Jo no

estudiava molt per a preparar les oposicions, però és una situació molt personal, jo sé que les oposicions són una tasca dura que necessita de molta preparació.

P.3: La primera vegada vaig traure 4,6, però clar es presenten 100 per cada tribunal i aproven 10 i d'eixos 10 tenen 2 obtenen plaça. El següent any vaig traure un 6,5 vaig començar a treballar d'interí a Crevillent i després ja a València. Des que em vaig presentar la primera vegada, i vaig tindre sort perquè era un moment en el que eixien moltes oposicions i hi havien moltes places, des del 2004 em vaig presentar 6 vegades fins que vaig aconseguir la plaça. Aquest procés el vaig compaginar treballant perquè era impossible, perquè des dels 22 anys em vaig independitzar i necessitava treballar. Després per exemple l'any que vaig entrar com a interí li vaig demanar al cap una setmana lliure perquè he aprovat el primer examen i veig que tinc possibilitats. Em va dir que només em deixava el dia de l'examen i me'n vaig anar. No hi havia una dedicació completa a l'estudi. Tens que espavilar-te, perquè jo no tenia formació no sabia ni què era una programació, una unitat didàctica i vaig tindre que adonar-me a base d'equivocar-me i ajuda.

P.4: [...]que quede clar que no me les vaig preparar pel meu compte. Que aquesta persona em va preparar, d'història que sabia molt, també li va donar un enfocament econòmic [...] al juny del 92 em vaig presentar a oposicions del territori MEC a Madrid, perquè aquí a la Comunitat Valenciana perquè aquí no es convocaven. I vaig treure un 8,75 que era una nota magnífica. També es cert que em va tocar un tema de història contemporània, la Guerra Freda, que m'apassionava i no vaig trobar en aquell moment les oposicions, en el primer intent, perquè en aquell moment prioritzaven els punts d'experiència i jo no en tenia. Però ja vaig aconseguir treballar curs complet [...]

P.5: [...] la vida del interino es una vida muy dura, entonces no tenia tiempo para nada, entonces personalmente en el año 89 conocí al padre de mis hijos entonces ya en el año 90 me casé ya tuve al mayor en el año 91 en el año 93 tuve al pequeño, dos años de diferencia, imaginate que oposiciones se pueden preparar atendiendo a la familia, además como interina me tocaba irme y hacerme al día 200km para dormir en casa, pero a pesar de todo yo tenia muy claro que.. yo si me iba un fin de semana o lo que fuera con los niños yo me llevaba el tema, el tema de oposición [...]

P.6: Per a mi i tota la gent de la meua generació va ser molt costós [...] Després d'onze anys d'acabar la carrera ens varen cridar de la borsa de treball, és a dir, la borsa de treball en onze anys no es va moure i ens varem trobar tots allí i varem agafar una plaça i clar.. i varem començar i molts diem ara que farem? Tal i qual... Ens vàrem preparar... i... a l'any següent no varen haver oposicions, a l'altre tampoc i ja quan varen obrir les oposicions poc a poc varem anar presentant-nos i varem anar aprovant tots.

Majoritàriament la tasca de preparar unes oposicions és molt dura. Normalment el professorat ha de compatibilitzar l'estudi amb alguna feina per a poder mantindre's a nivell econòmic. Açò és una situació complexa i que dificulta, encara més, el procés. Com ja hem dit el cas del professor 2 és especial, fins tot, excepcional. També la professora 4, que va poder estudiar amb total dedicació, va tindre una trajectòria més còmoda. La resta del professorat reconeix que va

ser un procés llarg i costós.

Pel que fa als recursos que van utilitzar per a preparar-se l'examen trobem diferents opcions, però tots i totes assenyalen que la formació que van rebre a la universitat no va ser suficient:

P.1: *No em va servir la universitat.*

P.3: *Zero, vaig tornar a començar, els temes alguns es pareixien i altres res o siga què. A banda, des del meu punt de vista si vols preparar-te unes oposicions és un problema que destrien història i geografia.*

P.4: *Per a mi, l'ajud, molt més que la facultat.*

P.5: *Para preparar la oposición primero empecé yo sola [...]Después ya empecé a plantearme el ver si recibía alguna ayuda externa, entonces otra compañera y yo fuimos a un señor que preparaba, no pude seguir porque no tenía tiempo los sábados por la mañana, lo dejé, después volví otra vez a una academia, en la academia me di cuenta de que sabía yo más que el profesor, saber? cuando ya me dejaron un poco de tiempo, me dejaban un poco de tiempo los hijos que ya eran un poco más mayores.... entonces nos reuníamos todos los viernes [...]nos reuníamos seis compañeros cinco chicas y un chico, todos interinos más o menos con la misma experiencia y entonces nos dedicamos a preparárnoslo nosotros...*

P.6: *Vaig anar un any a una acadèmia, em vaig matricular, però no em va servir absolutament per a res.*

Veiem que van intentar buscar alternatives per a millorar la seua formació, hem de tenir en compte que es tracta d'un procés amb molta competència interna i per a traure plaça hi ha que aconseguir fer el millor examen possible. Així doncs, el professorat intenta buscar els millors recursos. En un quadre resum els podem esquematitzar:

RECURSOS UTILITZATS PER A PREPARAR LES OPOSICIONS

PROFESSOR/A	RECURS
Professor 1	Formació autònoma
Professor 2	Formació autònoma
Professor 3	Formació autònoma
Professora 4	Preparador personal
Professora 5	Acadèmia/ Formació amb grup de treball
Professora 6	Acadèmia/ Formació autònoma

Taula 15 Font: Elaboració pròpia

El que predomina és la formació de tipus autònom. Tot i això, també hi ha que destacar que les tres professores van buscar ajuda externa a través d'espais especialitzats en la formació per a

preparar oposicions. Però només en un cas aquesta ajuda va resultar satisfactòria.

Seguidament, passarem a parlar sobre les primeres experiències laborals i quines sensacions van produir al professorat. Valorarem quina empremta van deixar sobre el professorat entrevistat:

P.1: *La meua primera experiència bé, bueno, asustat, però no recorde jo el ambient era agradable, almenys un grupet, en dijous donàvem classe de matí i vesprada i s'en anàvem a la platja a dinar i després tornàvem a classe. Va haver un sector del professorat en el que vaig fer prou amistat. L'alumnat bé, no recorde jo massa problemes.*

P.2: *[...]Quan vaig aplegar a l'institut de Xàtiva a mi allò em va semblar una benedicció, tenia 22 anys i donava classes al nocturn que eren majors que jo. Dels alumnes de COU em separaven quatre anys. La meua primera experiència va ser molt feliç, estava encantat de donar classe, no tenia el més mínim problema, jo donava les classes com tal i com la feien els col·legues, teníem uns llibres i ja està.*

P.3: *La primera vegada va ser en el concertat, vaig entrar a fer una substitució, tenia moltes hores lectives i et feien fer un seguiment molt gran de l'alumnat i amb els pares. Exigien molt, hi havia una diversitat bastant gran. No em van condicionar la meua feina a nivell ideològic ni res d'això, a més vaig tenir una bona guia. Normalment sempre et trobes bons professors en els centres que et van marcant les pautes perquè sinó estàs perdut. Com no tenia formació et van influint molt els professors que et vas trobant i la línia que es segueix al centre i això et fa que te'n adones de les errades que has anat cometent, per exemple en aquell centre eren molt durs i jo vaig seguir eixa línia [...]*

P.4: *Molt gratificant, crec que tinc, no se, crec que tinc alguna virtut que serveix per a aquesta professió evidentment també tinc moltes mancances però crec que tinc la capacitat de transmetre de forma bastant comprensiva els coneixements i crec que que tinc prou autoritat a l'aula [...] recorde el primer any com un conte, una experiència magnífica i supose que també hi havia molt poca diferència d'edat amb l'alumnat, amb els més grans ens podíem dur 5 anys i per tant hi havia molta connexió i recorde mostres d'agraïment per part d'ells. va ser veritablement bonic [...]*

P.5: *[...]La primera experiencia docente pues fue impactante porque yo fui a ofrecer mis servicios a las escolapias, yo vivía al lado de las escolapias, en la Gran Vía, y entonces pues ehm.. me dijeron que bueno pues que me tendrían en cuenta, entonces una mañana a las nueve menos veinte de la mañana me llaman [...] a las 9 estaba dentro de un aula del antiguo sexto de EGB dando clase de lengua y literatura, esa fue mi primera experiencia a partir de ahí ya me dio exactamente igual todo. Porque además curiosamente de lo que menos di durante los años que estuve trabajando en la privada fue historia, fue de lo que menos di.*

P.6: *La meua primera experiència en un institut va ser no saber absolutament res de com anava res, perquè jo estava en BUP i quan vaig començar a treballar en el institut on jo estava ja era la ESO. Era un institut experimental i per a mi tot era absolutament nou. Un interí quan comença a treballar no sap absolutament res. Val? Sap molt de història, sap molt de geografia, sap molt de història del art però no sap per a res com*

funciona un institut. Jo no vaig fer el pràcticum, jo vaig fer el CAP i el CAP en BUP i en COU no en la ESO.

En general, el professorat no té una valoració negativa de la seua primera experiència. El professor 2 i la professora 4 la valoren com molt positiva. En canvi, el professor 1 el 3 i la professora 6 assenyalen la seua inseguretats a l'hora d'enfrontar-se a la funció docent. No hi ha cap referència negativa cap a les relacions amb l'alumnat. En canvi, es produeixen referències a la poca distància generacional, que proporciona una bona connexió amb l'alumnat, i en conseqüència, un ambient agradable a classe.

Pel que fa al recolzament que van rebre quan van entrar a treballar en el centre responen el següent:

P.1: Cadascú anava a la seua.

P.2: La cap del departament era una persona, Leonor Sanz, molt activa, extraordinària treballava en el que aleshores era el grup més important de didàctica de la història en aquell moment, el grup Germania 75. La seua acollida va ser molt bona, ella em va posar a la meua disposició els materials que em feien falta, va ser molt ben rebut i molt afectuosament [...]

P.3: Sí. En tots els instituts que he estat. Sempre he trobat bona gent que m'ha ajudat. Hi ha molta diferència en instituts, quan hi ha professors més veterans si s'ho creuen tenen molt d'interès en ajudar al professor nou que aplega. Sempre són els veterans els que t'ajuden. Com a contrapartida et trobes que el professorat veterà té una visió molt negativa de l'ensenyament.

P.4: Sí, això sempre, en aquell moment i sempre. Sempre hi ha gent amb la que col·labores.

P.5: No, además imaginate que me daba miedo hasta entrar dentro de la sala de profesoras porque muchas de ellas me habían dado clase a ti. Y todas si estupendo, muy bien tal.. pero nada

P.6: Aleshores jo vaig tindre molta sort perquè els meus companys em varen ajudar, em varen ajudar molt i estaven molt pendents de nosaltres, els que arribàvem nous i si que la veritat molt bé. I els alumnes també, val? Els alumnes aprens tots els dies, aprens moltíssim.

Veiem que es valora molt positivament el recolzament dels companys en un moment tant important com és el començament de l'experiència laboral. Aquest moment també provoca inseguretats derivada de la falta d'experiència i el desconeixement de les dinàmiques escolars.

Dins de la mostra trobem dos casos, el professor 1 i la professora 4, que no reben recolzament. En els següents apartats podrem analitzar si aquesta situació els ha influït o no en la

seua trajectòria professional.

En conclusió, el procés per entrar en la funció docent és molt difícil. Aquesta situació pot acabar afectant a la motivació inicial del professorat. Sobretot per dos elements que hem assenyalat anteriorment: la baixa oferta de places i la nul·la ajuda econòmica als opositors. Aquesta situació dificulta encara més el procés i fa que mantindre's fidel a l'objectiu establert siga una tasca heroica. A més, les primeres experiències, ja siga en escoles públiques com a interins o interines o en escoles privades, soles ser bastant precàries i exigeixen una dedicació completa per part del professorat. Que en molts casos, al mateix temps, està intentat preparar-se les oposicions.

En aquest sentit, el recolzament dels companys és fonamental a l'hora de minvar la inseguretad i facilitar les primeres experiències. Un altre factor que sembla ser positiu és la poca distància generacional entre l'alumnat i el professorat, fet que ajuda a establir una bona connexió i facilita un bon clima d'aula.

En resum, elaborarem un quadre en el qual apareguen els elements que considerem que ajuden a iniciar una bona trajectòria professional i els que la dificulten:

ELEMENTS QUE AJUDEN O ENTORPEIXEN UNA TRAJECTÒRIA PROFESSIONAL

ELEMENTS POSITIVS	ELEMENTS NEGATIVS
<ul style="list-style-type: none">• Bona oferta oferta de treball públic en ensenyament	<ul style="list-style-type: none">• Baixa oferta de treball públic en ensenyament
<ul style="list-style-type: none">• Formació superior enfocada a les oposicions	<ul style="list-style-type: none">• Formació en Acadèmies
<ul style="list-style-type: none">• Recolzament dels companys del centre	<ul style="list-style-type: none">• Inseguretad
<ul style="list-style-type: none">• Poca distància generacional	<ul style="list-style-type: none">• Desconeixement del funcionament de l'estructura escolar
<ul style="list-style-type: none">• Ajudes públiques per als opositors	<ul style="list-style-type: none">• Precarietat laboral

Taula 16 Font: Elaboració pròpia

- **Elements per al desencant**

A continuació, parlarem dels factors que entrebanquen el desenvolupament de les trajectòries professionals. Podem distingir en dos tipus d'obstacles: interns i externs. Tot i això, els dos es troben completament relacionats. És a dir, gran part dels desencants interns, personals, es produeixen com a conseqüència de problemes que apareixen provocats per elements externs. El repte del professorat consisteix en saber gestionar les situacions per a superar-les de forma satisfactòria.

Entre els diferents elements que hem identificat que produeixen desencant volem destacar: la falta de reconeixement social de la professió, la distància generacional, la gestió política, les rutines escolars i la dificultat a l'hora de compatibilitzar la vida laboral i privada. Sobre aquestos també parla Michael Huberman.

En primer lloc, pel que fa a la falta de reconeixement social de la professió, el professorat la expressa de forma unànime:

P.1: *“Han transmès la sensació de que treballem poc i cobrem massa. Jo quan vaig a comprar sempre sento els comentaris de: “Que bé viuen els mestres”. Prestigi l'ensenyament no ha tingut mai, bé ha anat devaluant-se el seu prestigi. Ara el professorat està cabrejat perquè cobra menys i treballa més. El que ha transmès el govern és que treballem poc i cobrem massa i a més que som uns privilegiats perquè ni tenim ‘ERES’ ni ens poden tirar, aleshores, allò ha impregnat a un sector de la població a impregnar-se del discurs del govern, sobretot en una part de la població en poca cultura i que està patint la crisi econòmica, que estan patint retallades dels seus drets, que cobren menys i que els acomiaden. Aleshores t'assenyalen com un privilegiat.”*

P.2: *A mi una cosa que em posa molt nerviós és que qualsevol persona es senta amb la legitimitat d'opinar sobre educació. Jo no opino sobre jurisprudència penal dels delictes financers, ni de medicina. Avui sobre educació opina qualsevol. Hi ha un fenomen que no es pot simplificar: el progressiu desprestigi manca de valoració social de la professió docent. Jo porte 36 anys treballant. Quan vaig començar, i ho conte com a veterà, recorde el respecte que tenien els pares cap al professor [...] Les famílies i la societat estaven convençudes de que el mestre i el professor eren unes persones que hi havia que respectar i feien un treball molt important. Si tu li preguntes a un ciutadà si pensa que el paper dels mestres és important et dirà que sí. Però després això no es tradueix en que es considere que les inversions en educació haurien de ser el més prioritari per a eixir de la crisi. Això es nota moltíssim en les aules i en l'organització dels centres.*

P.3: *Tot el món coneix a algú que va a l'escola. No és com un hospital que vas quan ho necessites. Perquè el professor és el que més relació té amb la gent. Està sempre sota una especial vigilància. I més al País Valencià, que sembla que vivim en una mena de dictadura encoberta. Hi ha molta censura, és molt*

difícil expressar-te com vulgues, perquè hi ha una vigilància sobre el professorat. Un exemple és la campanya que ha sorgit de les noves generacions del PP sobre l'adoctrinament. Ha sorgit a Castelló, i això no és una novetat, ve de Las Provincias [...] A banda d'això, hi ha moltes famílies que duen els fills a l'escola i es relacionen amb ella [...] Són clítxes, és molt complicat, els alumnes es queixen si els professors treballen vint hores. Però no es compta el treball fora de l'institut. Un examen de història a mi em costa de corregir una mitjana de vint minuts... Si vols corregir bé et costa temps. A banda la preparació de les classes, fer material nou. Això és treball que no es veu. Igual que el tema de les vacances, jo preferiria que la gent tinguera dos mesos de vacances.

P.4: A veure el problema és que pensa la gent sobre el funcionariat en general, que estem molt molt desprestigiats, jo sempre ho dic. No passa res tu et pots presentar a les oposicions, no? Si tan fàcil és i tan senzill, no? Ves i aprova-les [...] ahir llegia sobre el Comenius, el pare de l'escola moderna que deia que la professió docent és la professió més digna que hi ha. I ara si que veig un menyspreu. Vull dir segurament la gent no és conscient, t'has d'aturar i explicar-ho [...] sóc mare i sóc docent i sovint en l'escola dels meus fills, que és una escola pública en valencià i de pares progres i tal i tal, m'he posat al costat dels docents, perquè se'ls ataca, hi ha un atac.

P.6: [...] tot el que passa la culpa la tenim nosaltres.. Si hi ha algun problema... s'ha de solucionar en educació: seguretat vial, drogues, xenofòbia, racisme tot.. Nosaltres som els encarregats de portar endavant l'educació. I els medis de comunicació el que fan és repetir el que diu el Ministeri i el que volen que la societat entenga. És a dir, nosaltres no treballem i cobrem molt i a més no fem la nostra feina que és educar a les generacions futures.

Les respostes van en la direcció de responsabilitzar a les institucions polítiques de fomentar que aparega aquest desprestigi cap a la professió docent. El professorat percep que des de les instàncies de poder es difonen una sèrie de missatges, normalment reproduïts pels mitjans de comunicació, que fomenten el descrèdit de la professió. Aquest discurs es materialitza en les relacions que es produeixen entre les famílies i el professorat. Per tant, afecten de ple a les relacions que s'estableixen al voltant de l'escola. Des del punt de vista del professor 1 el desprestigi s'explica:

P.1: "La idea de que l'ensenyament serveix per a tindre un títol i tindre millor feina és fals en gran part. Ja que el 30% treballa per contacte amb familiars (enxufe)[...] La visió dels pares és que no serveix per a res. No se'ls exigeix un esforç als fills, els pares han viscut de forma més autoritària i ara deixen més llibertat als fills. Potser també, tenen més càrrega laboral i quan apeguen a casa no tenen ganes de tindre problemes amb els fills. Potser ni els pregunten que has fet hui a classe si no se'ls crida del institut. També es veu que sempre venen les mares a parlar amb els professors, els pares ni apareixen."

Un altre element que hem identificat és la distància generacional. En aquest cas es produeix un efecte curiós, d'una banda, amb el pas dels anys el professorat adquireix major experiència però,

al mateix temps, la distància d'edat amb l'alumnat és cada vegada més gran. Per tant, es combina un element positiu amb un element negatiu.

P.1: *“A mesura que tu et vas fent major i ells son més menuts, vas desconnectat.”*

Un dels factors que apareixen amb més freqüència, i de forma transversal en totes les entrevistes, és la gestió política de l'ensenyament i com aquesta dificulta, moltes vegades, la tasca docent. A continuació, veurem alguns exemples que explica el professorat:

P.1: *Un dels problemes fonamentals és; que cada vegada que anomenen nou ministre ve amb la reforma baix del braç i això no pot ser. Tindria que ser un sistema més o menys que els partits polítics estigueren d'acord en un mínims, començant per l'accés a la funció pública: com s'accedeix. No pot ser; i en això els sindicats tenen molta culpa, que en cada moment accedisca d'una manera, hi ha vegades que hi ha oposicions, altres que no, es primer als que duen més temps, una part teòrica, després posen una pràctica, això no pot ser. El sistema ha d'estar regulat, decidir una manera per a molts anys, si no funciona que es canvie.*

P.2: *els governs d'esquerres podrien haver fet un poc més per l'educació pública. Després hi ha problemes ideològics, en Espanya no som capaços d'aplegar a un pacte per l'educació. Jo preferiria que aquest país tinguera una educació completament laica, com en França, i que la religió no estiguera present més que en les parròquies. Però si hi ha que pactar, doncs es pacta, però una cosa és un pacte i l'altra és entregarse a l'enemic. Que hi ha que pactar? Que la religió es faça en els centres però fora de l'horari, doncs es pacta. El que no es pot fer és fer concessions constants quan l'esquerra està al poder i quan la dreta està al poder sense cap problema li peguen una espenta al seu bàndol i sense cap problema lleven la ciutadania etc... Després hi ha problemes que crec que van una miqueta més enllà de les inversions que són opcions pedagògiques. És “infumable” que un estudiant de l'educació universitària i postuniversitària encara no sàpiga més que la llengua materna i on hi ha dos oficials, l'altra en dificultats. Que no s'estudien llengües estrangeres em sembla una opció per l'endarreriment, crec que possiblement és una cosa de les més greus que està passant. Una cosa és que les investigacions de didàctica tarden en aplegar i un altra que no s'afavorisca que apleguen el més aviat possible. Les institucions educatives haurien de fer suficientment permeable l'escola a les investigacions didàctiques per a que això es reflexe en els currículums i en la pràctica docent i això és política pura.*

P.4: *Comencen a afectar les retallades, el fet de augmentar la carrega lectiva o la ratio a les aules això és no tindre'ns en consideració en absolut [...]Realment no hi ha facilitats materials per a intentar coses innovadores.*

P.5: *[...]des de arriba un desconocimiento completo de lo que es la enseñanza pública y des de arriba un*

querer favorecer a los privilegiados entre comillas a la concertada a la privada y olvidarse de nosotros, desde nosotros...problemas? Pues mira te aseguro que nos lanzamos como podemos. Este año, por ejemplo, en segundo de bachiller empezamos con 41 eh... hace dos años tuve un segundo de bachiller de 43 alumnos, ¿sabes?. Que tuvieron que poden mesas por todas partes porque no cabían, ¿sabes? Eh...muchas cosas.

P.6: Sí, si que hi hauria que reformular-lo tot però no els polítics sinó els professionals els que estan en contacte en el aula. El professorat, que no ens pregunten mai res i sobretot la gent que teoritza moltíssim en pedagogia..., sí hi hauria que baixar a les aules lo de 'Clío en las aulas' i donar-se compte de la realitat actual del país de la societat i de l'alumnat.

Entre els comentaris que hem citat anteriorment apareixen diferents elements negatius que giren al voltant de la gestió del sistema educatiu. En primer lloc, el professor 1 parla de la falta de consensos polítics al voltant dels temes educatius, fet que entorpeix l'estabilitat legislativa i dificulta molt l'extracció de conclusions envers l'eficiència de les reformes. En segon lloc, el professor 2, argumenta en la mateixa línia i a més indica que els partits d'esquerres no s'han esforçat prou a l'hora d'introduir aspectes modernitzadors a l'ensenyament, com la laïcitat, el plurilingüisme... En tercer lloc, la professora 4, fa referència a les retallades i la manca de recursos que obstaculitzen la innovació. En quart lloc, la professora 5, assenyala el paper desigual que ocupa l'escola pública front a la privada, i en conseqüència, la situació de precarietat que es viu a la pública. Per últim, la professora 6, parla del protagonisme que haurien de tenir els experts en educació (professorat, investigadors, psicòlegs,...) a l'hora de proposar reformes educatives.

Un altre fet que volem analitzar és com afecten les rutines escolars a les trajectòries professionals. Un dels elements que s'introdueixen a partir de les rutines escolars és la utilització del llibre de text, com a element indispensable i central en el desenvolupament de les classes. És a dir, algunes persones deixen de banda els materials alternatius perquè els resulta massa feina. Tenim els casos del professor 1 i la professora 5:

P.1: Si em diguérem que fem algo jo seria el primer que donaria un pas endavant. Però jo sol no, és molt pensat i molt cansat a més la gent té els seus problemes i les seues coses en la seua vida privada i sol no es pot.

P.3: La gent s'intenta adaptar perquè és impossible complir el currículum. Jo ara mateix estic donant l'agricultura, després a nivell mundial, espanyol i valencià si vols donar això no ho acabes.

P.4: [...] intente fer paral·lelismes amb la realitat actual, utilitze molt la premsa, els anime molt a llegir a utilitzar textos, a investigar un poquet més. Per poc que deixe es munta un debat enseguida, el problema és

que i ho he vist amb els alumnes del pràcticum que plantegen coses admirables, molt atractives, amb Prezis o ... debats a partir de fragments de pel·lícules i tal i després t'he adones que això està molt bé per a un tema puntualment pot ser genials, però que el dia a dia no t'ho permet, es que vas amb una angoixa de donar comptes per on vaig del temari, si els he d'avaluar de tots aquests continguts...

El que evidencien és una falta d'espai físic i temporal per platejar activitats o recursos alternatius al llibre de text. Finalment, els horaris, els temaris, els currículums i les exigències externes cap al professorat dificulten la creació d'alternatives i limiten l'autonomia del professorat.

També hem pogut constatar un distanciament important entre la secundària i la Universitat. Aquesta situació resulta preocupant i així ho expressen els entrevistats:

P.1: Relació no hi ha, jo pense que seria important que hi haguera. Per a veure que és el que es fa en secundària i en la universitat, i així saber que és el que interessa a la universitat que sàpiguen els alumnes quan apleguen. Per a saber quina base han de tenir, quines lectures bàsiques...I això estaria bé. Però no hi ha relació, jo pense que ells creuen que estan en un altra esfera, nosaltres ens considerem despreciats, pensen que quan anem per allí, algú fins i tot, pensa que vas a llevar-li el lloc de feina. I també el món en el que estem vivint, molt tradicional i conservador, cada vegada es treballa menys i la gent s'ha amoldat, en general.

P.2: No existeix, i no sembla que hi haja cap interès, mai ho ha hagut vertadera voluntat política d'apropar eixos mons, perquè ningun govern ha fer res perquè això es modificara i en això pense que és més responsable la universitat que no el món de la educació no universitària. La universitat, amb l'argument de la seua autonomia, ha volgut quedar al marge de que li regularen procediments d'accés o de permeabilitat amb un altre món que no fora l'universitari.

P.3: No existeix, no hi ha relació, més bé la universitat viu d'esquenes als centres d'educació secundària. Per tant, l'única relació que tenen amb ella són les PAU. Amb els exàmens de les PAU t'adones de vegades que no saben el que s'està treballant en classe, ho plategen com un nivell universitari. Hi ha una distància enorme, de vegades la universitat es veu com 'l'enemic'. Sí que hi hauria que haver una relació més gran. També hauria d'existir la relació entre primària a secundària, quasi la trobe més important. La Univeristat hauria d'estar més oberta a la societat.

P.4: Eh... només en el batxillerat i en segon de batxillerat és la única relació [...] la relació amb la facultat es limita a jo impartisc la geografia de segon doncs en la convocatòria de la coordinació ... ha veure enguany per on ens eixiran. Perquè crec que hi ha una enorme desconexió, sembla mentida perquè evidentment reben als nostres alumnes, però el plantejament de les probes per exemple de geografia. Tot i que el nivell d'exigència ha baixar en els últims anys i això ho he constatat també continua sent una mica elevat a vegades dius? I açò? Que es penseu que preparem geògrafs realment? Com si no s'adonaren de que açò de la democratització de l'ensenyament que està molt bé, està veritablement bé, també comporta

una baixada de nivell.

P.5: No existe, que va a existir! El instituto es el instituto y la Universidad es la Universidad. La única conexión que hay las pruebas PAU, eh? Hombre y después cuando se lleva a los alumnos de segundo de bachiller a que vayan a conocer el mundo de la Universidad, etc... Pero no existe relación. Vamos pienso que tú también lo tienes claro, que no existe relación.

P.6: Per a res, això és hi ha que matitzar-ho absolutament per a res, només quan fem les reunions de les PAU, una vegada a l'any i ja... vale, ja res més. És a dir, en la Universitat s'investiga però no ens arriba absolutament res. I això que ara estan fent les olimpíades de història, les olimpíades de geografia, microrelats d'història, microrelats de geografia, però és que no hi ha absolutament res més, nosaltres es suposa que estem preparant per a la gent que vaja a la Universitat i que a més a més han de superar unes proves PAU, que fan ells. Ho valore totalment negatiu hauria d'haver una relació. De la mateixa manera que no hi ha una relació entre la primària i la secundària. Que quan ens arriben els alumnes ací estan perduts.

Com podem observar tots i totes coincideixen en assenyalar que no existeix una connexió entre els centres de secundària i la Universitat. Al mateix temps pensen que aquesta situació és negativa i hi hauria que desenvolupar mecanismes per a promoure una major relació.

Un altre dels temes que sorgeix, com hem dit abans, és la dificultat de conciliar la vida laboral i la vida personal. Aquest tema apareix sobretot en les professores, que assenyalen el fet de ser mares com un obstacle en la seua evolució professional, sobretot en els primers anys de maternitat.

P.4: [...]sí que vaig haver d'utilitzar i elaborar recursos en els primers anys, no tant apunts, materials de recolzament, jo que sé, textos, conserve textos, mapes, gràfics, il·lustracions, com a que t'obligava un poc la reforma, l'experimentació, l'atenció a la diversitat, Després, així com va augmentant la ràtio en la complexitat, la diversitat de nivells i per tant de matèries i la vida, no? Que llavors era fadrina ara sóc mare. Doncs al final la cosa l'has de simplificar un poc per supervivència.

P.5: [...] en el año 90 me casé ya tuve al mayor en el año 91 en el año 93 tuve al pequeño, dos años de diferencia, imagínate que oposiciones se pueden preparar atendiendo a la familia, además como interina me tocaba irme y hacerme al día 200km para dormir en casa, pero a pesar de todo yo tenía muy claro que... yo si me iba un fin de semana o lo que fuera con los niños yo me llevaba el tema, el tema de oposición, a lo mejor 5 minutos pues bueno 5 minutos pero yo ya tenía el peso encima de que yo quería aprobar, sabes?

P.6: [...] a l'any següent vaig treballar però no en València, en la Província d'Alacant vaig estar 4 o 5 anys i després vaig aprovar les oposicions. Tenia dos fills i jo em passava tota la setmana fora de casa no veia als meus fills i al final vaig aprovar, per l'experiència eh.. no per altra cosa.

Les tres professores fan referència al fet de ser mares com un element clau en la seua vida laboral. Parlen de com els va afectar, sobretot en els primers anys i a l'hora d'aconseguir una seguretat laboral. La professora 4 sí que assumeix que tindre una família li ha fet acomodar-se, en certa forma, a l'hora de preparar les seues classes.

Per últim, ens agradaria parlar de com veu el professorat a l'alumnat, si ha canviat amb el pas del temps, com es relacionen i fins a quin punt açò presenta problemes en el dia a dia a les aules. El professorat exposa la seua opinió:

P.1: La democratització de l'ensenyament és on apareixen problemes, on hi ha que introduir pedagogia, saber que és el que hi ha que ensenyar. No sé si ha augmentat el fracàs escolar, la visió dels pares és que no serveix per a res. No se'ls exigeix un esforç als fills, els pares han viscut de forma més autoritària i ara deixa més llibertat als fills, potser també tenen més càrrega laboral i quan apeguen a casa no tenen ganes de tindre problemes amb els fills, i potser ni els pregunten que has fet hui a classe. I si no se'ls crida de l'institut. També es veu que sempre venen les mares a parlar amb els professors, els pares ni apareixen.

P.2: Actualment el sistema té opcions per a acollir, millor o pitjor, totes les situacions. Podriem trobar situacions extremes de necessitats educatives especials, jo les tinc en primer d'ESO, els que més saben diuen que hi ha una xiqueta que té un nivell de segon de primària i està en primer d'ESO. Possiblement no estem atenent bé aquestes situacions. Però afortunadament el sistema sí que té les possibilitats. L'alumnat de l'escola pública ha canviat molt, clar, perquè és a l'escola pública on estan tots els immigrants. I l'immigrant que reben a l'escola pública és una persona que té una situació familiar o sociofamiliar desfavorida, no estan bé, la immensa majoria no estan bé. Aleshores eixes condicions es reproduïxen en l'àmbit educatiu, aleshores els alumnes no són iguals que fa vint anys, però són els alumnes. I la resta és enyorar uns temps que no eren millors, vivim ara millor que fa trenta anys.

P.3: El tema que els alumnes siguen més infantils està relacionat amb la societat. Abans, no és el mateix que ara, però les portes de l'institut estaven sempre obertes, ara és tot molt reglat, per a fer una vaga ara hi ha que dur un paper signat pels pares, no els estem donant l'oportunitat de madurar. Molts professors majors diuen: els joves de hui en dia és que no participen, no treballen. Però no els donem cap espai de participació, quina és la reacció? La lògica és la passivitat i els que són bones persones et segueixen la corrent amb els teus projectes però eixos projectes no ixen d'ells, perquè estan sotmesos a un control molt gran. Mentre això no ho aconseguim canviar estarà mal, crec que l'autonomia persona té molt ha vore en l'infantilització de l'ensenyament secundari.

P.4: [...] la massiva arribada d'immigrants, igual que ha diversificat la societat, l'aula és una part de la societat. Això segurament és el més rellevant i després això no ha canviat gaire... eixa sensació una mica de fracàs també quan no eres capaç de convèncer a l'alumnat desmotivats d'implicar-lo en el que hauria de ser el seu èxit. Però això no... no ha canviat gaire. Si que veig una menor capacitat d'esforç en general, jo crec que exigia més fa uns anys que ara en les mateixes assignatures, per tant si no es desmotivació el que et

comentava abans, la diversitat a l'aula fa que el nivell baixi, que baixi des dels nivells inicials i això arriba a secundària a batxiller i et trobes que massa més no pots exigir perquè no arribarien més que un parell.

P.5: ... tienen otros intereses, que des de bien temprano por ejemplo en Historia te dicen que para que me sirva esto, ¿a mí para que me sirva esto? Esto es un rollo. Que están más pendientes del móvil, del whatsapp ahora, de Internet de la comunicación de las redes sociales... muchos de ellos. Que luego tienen ambientes en los cuales esta juventud ya sabe que se mueve con otros intereses, gente que coquetea con el alcohol, gente que coquetea con la droga etc. Y después sobretodo es muy importante la familia, sobretodo porque muchos de los padres están todo el día trabajando... los chavales no están acompañados [...] Porque a veces te vienen los padres llorando es que no sé qué hacer con mi hijo y da igual que sea gente pobre entre comillas que gente que tenga un nivel más elevado, o gente que tenga estudios medios o superiores, yo creo que es todo ese conjunto, Luego hay muchas familias desestructuradas, entonces ahí se nota mucho y la sociedad evidentemente.

P.6: [...] canvis super-profunds. Jo quan vaig començar l'alumnat era completament diferent a com és ara. Els medis de comunicació, les TIC, el tipus de família que hi ha, la crisi econòmica, tot, tot, tot influeix en el tipus d'alumnat que tenim, les migracions, tot. És que no té res a veure el tipus d'alumnat que teníem en els 90 amb els del 2014. I tampoc a passat històricament tant de temps. És molt més complex hui en dia el intentar arribar als alumnes, des de la nostra disciplina, és molt més complicat que els interessen el que passa al seu voltant. Sembla mentida.. però sí. Estàs tractant temes de l'actualitat, la crisi de Crimea, la crisi econòmica, i no hi ha molta gent interessada en el que passa.

El professorat parla de diferents elements que considerem claus a l'hora d'entendre la configuració de les aules del segle XXI. Amb un quadre intentarem resumir els aspectes més importants sobre els que volem reflexionar:

IDEES DEL PROFESSOR SOBRE ELS PROBLEMES, EN RELACIÓ A L'ALUMNAT

Idees del professorat	Relacionades amb...
• Falta de compromís familiar	• Nous models familiars i precarietat laboral
• Diversitat elevada a l'aula	• Immigració
• Responsabilitat sobre les mares	• Sistema patriarcal
• Situacions familiars desfavorides	• Crisi econòmica
• Infantilització del jovent	• Societat capitalista
• Disminució del nivell acadèmic	• Democratització de l'ensenyament públic

Taula 17 Font: Elaboració pròpia

Una de les idees en la que coincideix majoritàriament el professorat és la immigració com a element de transformació de les característiques de l'alumnat. L'entrada massiva d'immigrants entre

els anys 2001 i 2010 ha suposat una re-configuració del sistema educatiu públic. Per una banda, s'ha pogut assumir la gran demanda de places, d'altra banda, la falta de recursos ha dificultat una bona integració i l'atenció a les noves demandes socials. Tot i això, cal assenyalar que en general el professorat s'ha esforçat de valent per superar la situació de la millor forma possible.

Un dels reptes més complexos és l'encaix dels nous interessos juvenils, generats per la societat de consum, a les aules. Tenint en compte que ens trobem en un sistema social i econòmic que no deixa de generar desigualtat i aquesta no desapareix quan es creuen les portes de l'institut. La tasca de gestionar les noves necessitats del jovent i adaptar-les als currículums que imposa la llei no és gens fàcil. I recau fonamentalment en el professorat.

En conclusió, observem que no son pocs els factors per al desencant. Deixant de banda els factors interns, veiem que els factors externs tenen una important incidència en les vides del professorat. Un dels problemes claus és la gestió de l'ensenyament secundari obligatori. És a dir, una bona gestió amb una dotació de recursos adequada sembla ser clau per a l'hora d'aconseguir un millor funcionament del sistema. També hi ha una reclamació de major participació en les reformes educatives, tant per part del professorat com dels experts en educació. Ja que es denuncia una falta de coneixement sobre els assumptes reals de l'escola per part dels gestors polítics.

- **Perspectives de futur**

A continuació, anem a tractar els elements que poden millorar les trajectòries docents i que ajuden a definir un final de carrera satisfactori. Hem escollit parlar de tres accions que ens semblen interessants per a millorar les biografies docents: la formació, el treball extern i les millores laborals.

Respecte a la formació, com hem vist abans, hi ha bastants mancances que s'ha de solucionar de forma autònoma. En concret la formació disciplinar, hem vist, hi ha una important dedicació durant els anys que transcorren els estudis superiors. Però, la formació pedagògica queda bastant relegada, per tant, és un tema que volem analitzar. En primer lloc, anem a veure que opina el professorat entrevistat sobre com hauria de ser un professor o professora d'història:

P.1: Per a donar una assignatura has de saber les tres coses, has de dominar els instruments metodològics per a fer-la comprensible. Però partint de la base que tots saben història, és molt important saber pedagogia i això ara no passa. No sé si passarà a partir del màster, però ara no passa. A mi m'agradaria que vosaltres vinguéreu en tots els coneixements que vos donen al màster i quan aplegareu féreu un grup de treball.

P.2: Un professor de història li té que agradar la història i té que saber història. Sense tindre curiositat per la disciplina històrica és difícil que després d'estar en la situació d'ensenyar. Després ha d'estar al dia de les noves estratègies didàctiques, no voler fer això és ser una miqueta intel·lectualment retrògrad.

P.3: Que li agrada el seu treball. Que sapiguera situar-se entre l'alumnat. Jo això ho he parlat amb els alumnes. Analitzar els problemes utilitzant el mètode històric, la història com a relat no té utilitat.

P.4: [...]estic fent un curs de didàctica per a obtenir el títol de mestra de valencià i el primer quadrimestre me'l va impartir un excel·lent comunicador i vaig passar en molt de gust d'anar a les classes i en el segon quadrimestre una persona experta en pedagogia i jo el primer dia quan va explicar el plantejament de l'assignatura no volia tornar, estava horroritzada de pensar en com havia plantejat el quadrimestre, a base de pràctiques, treball cooperatiu, treball en grup, dramatitzacions, kaikus, cal·ligrames, bueno, unes històries, t'he de dir que la realitat m'ha sorprès i m'ha agradat.

P.5: Saber se tiene que saber, saber se tiene que saber y después es muy importante que sepa comunicar y comunicarse. La pedagogía la dejo un poquito de lado, ¿vale? Pienso que hay que saber comunicar y comunicarse con el alumnado.

P.6: Per a mi que sàpiga comunicar i la pedagogia. Pot haver una persona que sàpiga molt d'un tema però no sabrà explicar-lo mai, ¿vale? És molt important comunicar als alumnes les coses. La carrera d'història a nivell docent no t'ajuda absolutament en res

Observem que un dels elements destacats és el la importància de saber traslladar els continguts acadèmics a l'alumnat. I per a que açò siga possible els coneixements sobre didàctica i pedagogia són molt importants. Així doncs, en aquest punt tornem a referir-nos al *Coneixement Pedagògic del Contingut*, que en els casos que estem analitzant s'adquiriria a partir de l'experiència i la formació autònoma. Les següents frases de les professores 5 i 6 ho expliciten “[...] saber comunicar y comunicarse con el alumnado” “Pot haver una persona que sàpiga molt d'un tema però no sabrà explicar-lo mai [...] És molt important comunicar als alumnes les coses”.

Per tal d'esbrinar sobre la formació hem preguntat sobre la seua participació en cursos de formació del professorat o en grups de treball.

P.1: *Doncs últimament no, els últims ja fa anys 6 o 7 anys, vaig anar a uns cursos sobre elaboració de comentaris de text que feia un professor d'Alacant que era el que posava els exàmens de selectiu. També es veritat que, ho jo estic desconnectat, o no es fan massa. Són positius en el sentit que allí et trobes a gent que va per interès, per a vore que hi ha nou. Aleshores sempre et trobes a gent interessada en un grup de treball, sempre traus idees [...] Jo des del principi vaig vore que a mi m'agradava més fer unitats didàctiques i estar al dia, i hui en dia encara, en l'edat que tinc seguisc llegint llibres, revistes, mirant si apareixen coses noves, això no ha variat mai. Però des del principi a mi em va enganxar la reforma, quan va haver un canvi metodològic molt important, jo des d'eixe moment vaig començar a introduir una metodologia diferent en les classes. Després vaig vore que no podia aplegar a tot, que en els nivells inferiors era bo dur manual i es possible que m'haja relaxat en la pedagogia i que m'haja fet més tradicional des del punt de vista de donar classe.*

P.2: *Jo més que cursos de formació del professorat, com vaig començar tant prompte a treballar; jo era professor del CAP quasi abans d'haver fet cursos de formació, quan el vaig començar a donar tota la meua formació en la didàctica de la història era que pertanyia al grup de treball. Molts professors de didàctica veniem d'ahí [...] Jo pense que sí que hi ha una oferta molt interessant i important per part dels centres de professors, encara que les retallades també afecten a això. També hi ha grups de professors que ofereixen, que abans no existien, també grups d'investigació didàctica de la història. Totes les universitats tenen la seua oferta a professorat d'ensenyament secundari. No es pot permetre el fet de condicionar la teua formació continua a la remuneració. Un professor compromès, que estime el seu treball hauria d'estar en constant formació. Si no com a alumnes en cursos de formació, a nivell individual.*

P.3: *En general no m'han agradat, els que són eminentment pràctics si que són útils, com els de les TICs. Continuen donant els cursos de formació molt teòrics no pràctics. Ara han desmotivats prou a la gent perquè els cursos ja no contenen per a res, abans et servien per als sexennis. Ara entre que els cursos que fan no són molt motivadors i no et serveixen per a res, no estic jo molt motivat. Sí que he fet, he fet molts, però ara*

mateix no. Els grups de treball em semblen més interessants. Perquè els grups de treball són en base a experiències reals i van a tindre una aplicació més real. A nivell teòric hi ha gent que et pot obrir alguns via, però tampoc...Per a mi això no ha sigut l'habitual. El curs de foment de la lectura em va servir i semblar molt interessants. Però hi ha cada curs...

P.4: Moltíssims cursos. Sí en aquest moments estic fent un d'anglès pel tema de la capacitat que pareix que serà una exigència i que ens ve molt gran als professors que tenim una edat, no? M'estic traguent el títol de mestra de valencià, no perquè puga impartir classes de valencià, perquè això és per a primària però sí perquè em dona punts per al concurs de trasllats. Jo estic aquí desplaçada, el meu institut està en Manises. També estic fent un de tècniques de relaxació...o com es diu? Riscos laborals, riscos laborals, en aquest moments estic implicada en tres històries, no estrictament de la meua matèria però totes ajuden a... I tant a vore jo crec que ens hem d'estar formant contínuament, eh problema sovint és que l'oferta pública és escassa. Jo moltes vegades he intentat matricular-me en cursos de didàctica de les ciències socials o de noves tecnologies aplicades a les ciències socials...I no he pogut no he arribat, qui els copa aquests cursos? La gent que no treballa i que està més atenta a les convocatòries que jo. I a vegades tampoc no tens la disponibilitat. Però sí em semblen importants, molt importants.

P.5: Siempre, siempre, pero des de antes de estar en la privada antes de estar en la privada, digo en la pública, perdona, yo ya empecé (...) he intentado siempre porque si no lo haces te quedas cojo ahora mismo estoy haciendo un curso que bueno no sé cómo me va a salir.... el año pasado hice un curso de moodle, el año anterior hice un curso de didáctica de los museos. Yo voy haciendo todo lo que puedo. Y ahora mismo estoy haciendo uno, no te lo pierdas, de didáctica de la historia y la geografía en inglés. Como plantearía un power point en inglés para los alumnos.

P.6: Sí, jo es que sóc un poc masoca jo em matricule en tot el que m'interessa. Sobretot últimament el que estem fent alguns dins del departament una companya meua i jo ens apuntem a tot el que tinga que vore en informàtica, eh? Perquè és una eina molt interessant per a treballar en alumnes. Bo, açò i tot el que tinga que vore en didàctica. No tots els cursos aporten algo, però cursos que tinguen que vore en les TIC sí, cursos que tinguen que vore en didàctica, no tots, però t'aporten altres maneres de preparar-te o d'ajudar-te a preparar les classes.

Podem veure que, entre el professorat entrevistat, hi ha un interès per la formació. Tot i que, els professors 1, 2 i 3 actualment no assisteixen a cursos de formació del professorat. Els motius pels quals han deixat de participar-hi son la desmotivació i la falta d'oferta de cursos. Però, el més rellevant és que els tres destaquen la importància dels grups de treball com a instrument de formació. Les professores 4, 5 i 6 sí que segueixen assistint a cursos i els consideren necessaris. Tot i això, també parlen de que hi ha una oferta limitada. Les valoracions respecte als cursos son generalment positives.

Seguidament parlarem de la cerca de millores laborals com a element motivador a l'hora de desenvolupar les trajectòries docents. Part del professorat intenta progressar dins del sistema, trobar

una plaça estable a un institut, obtenir publicacions, beques etc... Pensem que en alguns casos aquesta situació motiva al professorat i fa que es mantinga actiu. En aquesta categoria d'anàlisi volem centrar-nos en el professor 2, que és un exemple de diversificació de l'activitat laboral i en conseqüència de satisfacció:

P.2: [...] em van donar l'oportunitat d'anar a San Juan de Luz prop del País Basc i va ser una experiència molt interessant. Era un centre francès en molts alumnes [...] d'Espanya amb alumnes que passaven a estudiar a França. Era un moment en el que el País Basc era un escenari molt conflictiu. Després me'n vaig anar un any a Londres, a un centre espanyol a Londres, un institut de secundària però en Londres. Va ser molt interessant per a mi. Un xicotet percentatge d'alumnes que venien d'Espanya i feien l'últim curs de batxillerat en Londres, era una manera de parlar l'anglès en un centre públic que era gratis, bé això els costava diners als pares, ningú dels que hi havia allí era pobre, perquè hi havia que mantindre al fill un any vivint fora. Però bé, era una opció d'estar un any i aprendre anglès. Després vaig estar cinc anys en un institut internacional prop de París. Els alumnes que hi havien feien cada any una assignatura en una llengua estrangera, jo donava història en castellà. Però els alumnes eren de tot el món, això va ser una experiència molt molt interessant. Era un centre públic francès que es deia Liceu Internacional, l'experiència va ser molt interessant [...] Sempre m'ha interessat molt la gestió, tal vegada perquè és la meua manera de dedicar-me a la política sense deixar la professió docent. He estat en dos ocasions treballant en l'administració i això és un altre món. Primer vaig estar en cultura, en l'època de les transferències. No tenia res a vore en l'educació, activitats artístiques. Una vegada aprovat l'estatut es feren les transferències de l'administració central a l'autonòmica, vaig estar dos anys i va ser molt interessant perquè era el món del teatre, el cinema, les exposicions... Després vaig estar dos anys en la Conselleria d'Educació en un moment extraordinàriament important 1993-1994, un any abans de que el PSOE perdera les eleccions i en l'època de l'experimentació de la implantació de la LOGSE, això si que va ser una experiència inoblidable. Era director general i tenia responsabilitat de veritat, va ser una situació que encara que vaig acabar malament, va ser interessant. Aquesta situació la vaig viure com a director del meu institut i com a responsable a l'hora de implantar la llei. [...] Visquérem la implantació anticipada de la LOGSE amb vagues de professors, tancaments en contra, i això és una situació molt complicada de dur i molt difícil, jo recorde Alcoi en vaga contra mi, pot semblar un poc presumptuós però era així, contra la iniciativa que havíem pres d'implantar anticipadament la LOGSE i acabar amb l'EGB i el BUP.

Aquest exemple, excepcional des del nostre punt de vista, ens mostra una via a través de la qual es pot diversificar el treball docent. Un altra via, molt interessant, de la que hem parlat abans, quan tractàvem la formació, son els grups de treball. Tres professors i dos professores han treballat o tenen relació amb aquestos grups i els valoren de forma molt positiva:

P.1: Jo pense que si tingueres un grup de treball, si en aquest seminari hi haguera gent disposat a treballar, com el grup Gea-Clío, un grup de gent vulga plantejar alternatives als llibres de text, doncs jo me'n aniria

en els ulls tancats. Si em diguérem que fem algo jo seria el primer que donaria un pas endavant. [...]fa 15 o 20 anys si que tenia un grup, ens reuníem en el CEP de Burjassot, el dirigia una persona que també es dedicava a la pedagogia, ens reuníem professors de història i fèiem unitats didàctiques i parlàvem de pedagogia. [...]A mi m'agradaria que vosaltres vinguéreu en tots els coneixements que vos donen al Màster i quan aplegareu féreu un grup de treball.

P.2: Vaig anar allí al col·legi de professors i llicenciats, d'allí va eixir un grup de professors, jo tenia 22 anys, vaig començar a treballar als 22 anys, vinculat a l'Institut de Ciències de l'Educació de València, alguns amics estàvem allí professors de història, formarem un grup en ell estava el director de l'ICE per tal de treballar sobre història de espanya. Ahí es on començarem a treballar amb propostes didàctiques que nosaltres pensàvem que eren alternatives a les propostes tradicionals [...] Això quan férem el grup vinculat a l'ICE començarem a treballar la línia de Germania 75, un dels membres s'havia deixat eixe grup i estava amb nosaltres. Jo era el més jove del grup i vam fer materials per a la classe, una cosa de l'agricultura espanyola i després vam fer un treball, jo crec que extraordinari perquè tenia molt d'investigació, que era el procés històric del constitucionalisme espanyol.

El professor 3 parla de la seua experiència en un grup de treball que han creat al seu centre:

P.3: Sí, en el meu centre i amb altres companys d'altres centres. T'adones de les necessitats que tens i interessa fer-ne, per ser interí, a l'hora d'opositar etc.. Aquest any ens han superat les circumstàncies, per tenir que preparar el material propi i per l'augment d'hores de treball. Però teníem ben plantejat un programa sobre participació ciutadana i sostenibilitat estava bastant bé, el bonic és que sabies que això s'anava a aplicar. Espere que l'any que ve ho duquem endavant.

La professora 5 parla sobre les relacions que ha tingut amb els grups d'innovació educativa i els valora:

P.5: He tenido conexión, he tenido conexión, sobre todo en los cursos en el CEFIRE etc. Yo recuerdo que cuando empecé en el mundo de la historia incluso antes de empezar en esto en la pública eh conocí las nuevas metodologías del grupo Garbí y Germania, que no se si sabrás lo que son. Pues yo fui a cursos ya en aquella época. Es que es preciso no te puedes quedar parado, es que no puedes quedarte parado si te quedas parado te conviertes en un mueble.

La professora 6 també participa en el grup Gea-Clío. Per tant, ens trobem amb un percentatge molt alt de la nostra mostra que formen part o han format part de grups d'innovació educativa i els troben necessaris. Aquesta situació no és la més comuna en els centres d'educació secundària però ens serveix per valorar diferents experiències que narren els nostres protagonistes. Experiències que podem prendre per fer una anàlisi de les trajectòries docents.

El que també hem d'assenyalar és que el fet de mantenir actiu un grup de treball no és una tasca fàcil. De fet, el professor 1 i 2, els més veterans, ja no treballen de forma cooperativa. En professor 2 ha buscat una eixida alternativa que consisteix en treballar com a professor associat a la universitat. Aquesta situació li permet estar actiu i en constant connexió amb la investigació en Didàctica de les Ciències Socials.

En conclusió, veiem que en general el professorat intenta mantenir-se actiu a través de diferents recursos que els ajuden a superar els obstacles dels quals hem parlat anteriorment, en l'apartat *elements per al desencant*. Podem dir que els nostres entrevistats mostren un voluntat de millorar en la seua feina i superar-se a nivell professional, un exemple important és la formació continua diuen que han desenvolupat.

Tot i això, hi ha elements que són difícilment superables perquè venen marcats per agents externs: augment de ràtios, augment de la càrrega lectiva, reformes educatives, baixada de sous...

- **Trajectòries professionals**

En aquest apartat volem valorar quines eleccions han fet els professors i les professores que hem entrevistat i quines conseqüències poden aportar-los a les seues biografies docents. Pensem que podem parlar de trajectòries individuals i col·lectives. Tenint en compte que la professió docent tendeix cap a l'aïllament pensem que una bona alternativa és el treball en equip. Entre el professorat entrevistat tenim els següents resultats:

TREBALL COOPERATIU I TREBALL INDIVIDUAL

Professor	Treball Cooperatiu	Treball individual
P.1	Durant els primers anys de professió	A partir del moment de desencant
P.2	Durant els primers anys de professió	Hi ha un treball individual al centre que es compagina amb el treball a la Universitat
P.3	Treball cooperatiu al centre	No es produeix
P.4	No es produeix	Treball individual a través del llibre de text
P.5	No es produeix	Treball individual a través del llibre de text
P.6	Treball cooperatiu al centre	No es produeix

Taula 18 Font: Elaboració pròpia

Observem que el professor 1 i 2 van optar pels grups de treball, però amb el pas del temps han anat deixant-los de banda. En el primer cas per les circumstàncies personals i el desencant. En el segon cas, per la diversificació laboral. Per tant, veiem diferències importants en el sentit que el professor 1 es troba aïllat al centre i el professor 2 ha buscat la manera de mantindre's actiu amb una activitat externa a l'escola i relacionada amb la didàctica.

D'altra banda, el professor 3 i la professora 6 en el moment de l'entrevista treballen de forma cooperativa i ho valoren de forma molt positiva, com hem pogut veure anteriorment. Fins i tot el professor 3 està intentant treballar al marge del llibre de text:

P.3: [...] eliminar el llibre de text funciona molt bé, el llibre de text a banda de que no has donar determinats clitxes ideològics que tenen els llibres de text, hi ha llibre de text que són absurds fan preguntes que són de copiar el que hi ha en negreta això no motiva als alumnes. Quan tu prepares els exercicis saps on vas, que vols aconseguir, no els poses a fer per fer. A banda, et permet anar, sense deixar de treballar, et permet anar al gra, deixar els punts bàsica a nivell conceptual i estic complint el temari per primera vegada en la meua vida.

La professora 6, per la seua banda argumenta perquè ha decidit utilitzar el llibre de text:

P.6: Perquè clar, els llibres de text son per a que els pares sàpiguen el que els fills han d'estudiar, per a que els alumnes sàpiguen el que han d'estudiar i ja està, tu utilitzes el llibre de text i ja està. Jo he tingut la sort que en alguns companys del departament sí que hem treballat fora del llibre de text, val? I hem intentat agafar documents de tots els llocs per apropar l'ensenyament als nostres alumnes [...]Elaborem un pla de treball i en eixe pla de treball, més o menys fica en cada unitat didàctica el que han de treballar i quins son els criteris d'avaluació.

Les professores 4 i 5 no parlen d'haver treballat amb el seu departament de forma cooperativa. La professora 4 defèn la utilització del llibre de text en les seues classes:

P.4: Sí, l'utilitze, sinó perquè el fan comprar? L'utilitze, ,l'utilitze. Es que els llibres de text actuals [...] t'ofereix moltíssimes coses i és tonteria no utilitzar-lo, no? Jo crec que sí, jo no estic en disposició de competir amb un llibre de text. Açò ho elabora gent molt competent i molt qualificada, jo no estic preparada.. ni estic preparada ni m'ho plantege esque no viuria si haguera de preparar els materials de segon de batxillerat, de tercer i de primer de batxillerat.

En canvi la professora 5 en fa un ús parcial:

P.5: Depend... dependen de que asignaturas, depende de que asignaturas, una de las que llevo trabajando desde hace muchos años y que me gusta mucho yo ahí no llevo, ahí les aconsejo un libro pero yo ahí les doy mis materiales, mis materiales que considero básicos el problema está en que cada vez -tu eres joven- cada vez el alumno lo quiere todo, quien quiere hacer algo lo quiere todo muy machacado entonces el tener un libro de base ayuda, ayuda. Ya te digo depende de que asignaturas, lo que pasa es que ahora se está introduciendo el mundo digital cada vez más que por un lado es estupendo pero por otro lado es peligroso.

Observem que quan es produeix un treball cooperatiu és més fàcil valorar i fer una crítica constructiva sobre els llibres de text, que normalment esdevenen l'instrument base a l'hora d'impartir una assignatura. La conseqüència de la valoració crítica dels manuals, normalment, és l'elaboració de materials alternatius que s'adapten millor a les necessitats de l'alumnat i el professorat. Tot i que, part del professorat reconeix les limitacions dels llibres de text no tothom és capaç d'oferir una alternativa, encara menys treballant de forma individual.

Per finalitzar, ens proposem fer una predicció a partir del que ens han aportat els marcs teòrics i la nostra investigació. A continuació, intentarem fer una identificació entre el moment de la carrera docent, les decisions que pren el professorat i el final que podem anticipar en la seua trajectòria docent.

FINAL QUE ANTICIPEN LES TRAJECTÒRIES DOCENTS

PROFESSORAT	MOMENT DE LA CARRERA DOCENT	DECISIÓ	FINAL QUE ANTICIPA
P1	Final	Treball individual	Desencís
P2	Final	Activitat externa a l'escola	Satisfacció
P3	Inici	Treball cooperatiu	Satisfacció
P4	Meitat	Treball individual i formació	Satisfacció ¹⁵
P5	Final	Treball individual i formació	Satisfacció
P6	Meitat	Treball cooperatiu	Satisfacció

Taula 19 Font: Elaboració pròpia

Arran d'aquest tema, a partir de les entrevistes, podem veure l'actitud de part del professorat envers el seu treball:

P.2: La meua responsabilitat és que els meus alumnes siguen capaços de comprendre bé el món en el que viuen. Per això no m'importa, sinó que pense que hi ha la que parlar de política en les classes, jo ho faig en segon de batxillerat. En les classes d'art, parle d'art actual. En la classe de història d'Espanya no parlar de política seria falsejar un dels objectius de l'aprenentatge de la història, tinc que parlar de terrorisme, nacionalisme, independentisme, per què no anem a parlar d'això? És d'això del que hi ha que parlar, els alumnes han de saber analitzar això des d'un punt de vista històric.

P.3: També és cert que el mer tractament de certs temes obre vies, que si no es tractaren no s'obririen. Però a nivell general, en el sistema educatiu, tots els que treballem en ell, encara que vulguem canviar les coses, la seua funció és ensenyar a obeir i perpetuar el sistema. Dins d'això tenim l'oportunitat d'obrir esclatxes però saben que estem jugant en el camp enemic.

P.4: En general jo crec que són anys de corroborar l'èxit en la tria de la professió i la satisfacció [...] et reconforta i et fa continuar endavant amb molt de gust treballar. També he passat per instituts molt diferents i en cada cas...però sempre m'he adaptat molt bé a les circumstàncies.

P.5: No me arrepiento, no me arrepiento, no sé cómo acabaré porque cada vez nos dan más carga de trabajo, más alumnos, más problemas pero yo por ahora no me arrepiento. De hecho me he ido con los alumnos estos días a Barcelona ya que no puedo con mi alma, me he ido con ellos porque creo que algo les quedará yendo de viaje con un profesor, y lo hago todo los años, me voy o a Madrid o a Barcelona me voy con los chavales. La salud será lo que fallará.

15 Volem assenyalar que els casos de les professores 4 i 5 les seues trajectòries es troben condicionades per la formació. És a dir, en el moment que deixaren de banda la formació el final de la seua carrera es veuria amenaçat pel desencís.

En general s'entreveu una il·lusió pel treball que s'entrellaça amb un compromís social i polític. Tot i això, en les paraules de la professora 5 podem veure un cert desànim provocat pel cansament que li suposa la professió “ no sé cómo acabaré porque cada vez nos dan más carga de trabajo, más alumnos, más problemas pero yo por ahora no me arrepiento”.

En conclusió, tot i que és difícil marcar uns esquemes sobre les trajectòries docents sí que podem identificar alguns factors positius que fomenten la qualitat docent i mantenen actiu al professorat. Pensem que és molt important reflexionar sobre aquestes qüestions per tal de fomentar i millorar unes biografies professionals satisfactòries. Encara més en un moment com l'actual en el qual el malestar docent sembla ser un factor cada vegada més extens.

- **Les representacions socials sobre la professió**

Per últim, pensem que és interessant reflexionar sobre les representacions socials que té el professorat sobre la seua tasca. La teoria de les *Representacions Socials* va ser formulada per Serge Moscovici a principi dels anys seixanta. L'autor defineix les representacions socials com a produccions d'un grup, ja que expressen la seua posició davant del món social i, a més, els atribueix una història de “curta durada” (Castorina i Barreiro, 2006:10)

És a dir, el que s'intenta és tractar d'explicar el comportament per creences d'origen social que son compartides pels grups, establint relacions d'interacció i interdependència entre l'estructura social i cultural i els aspectes mentals.

Per tant, el professorat com a grup professional, té unes representacions socials sobre la seua feina, una visió sobre el seu paper com a professor o professora i, en conseqüència, una forma d'establir les relacions, interactuar, a partir de la seua figura. Aquesta visió normalment és personalista o egocèntrica a l'hora de manifestar la seua opinió sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge (Sáiz i Muñoz, 2014:2) És a dir, el professorat pensa que la seua figura és fonamental i parla des d'una perspectiva molt centrada en les seues accions com a condicionadores d'allò que ocorre dins de l'aula.

Aquestes característiques les podem veure en el conjunt de les entrevistes que hem realitzat. No trobem una autocrítica, normalment els problemes es focalitzen cap a l'exterior: institucions, famílies, alumnat, Universitat... Però no hi ha una reflexió cap a dins del cos docent i el seu treball diari. Des del nostre punt de vista seria interessant que s'establiren espais per a la reflexió i la presa de decisions envers la pròpia professió.

Tenim en compte que des dels Departaments de Didàctica de les diferents universitats s'intenta reflexionar sobre l'acció metodològica, els processos d'ensenyament-aprenentatge i els materials. Però moltes vegades les conclusions que s'extrauen es queden coixes perquè no aconsegueixen difondre's entre el professorat de secundària.

Per tant, considerem que per tal d'abordar en la seua complexitat els problemes de l'ensenyament secundari obligatori cal fer una anàlisi profunda i anar més enllà del corporativisme, que moltes vegades entorpeix la cerca de solucions.

IV

QUARTA PART

Conclusions

- **Conclusions**

En el moment d'incertesa en el que vivim pel que fa a la professió docent. El qual es troba caracteritzat per una mancança d'estima cap a la funció que realitza el professorat. Hem intentat racionalitzar la complexitat d'aquesta professió: les seues esperances i els seus desencants.

A partir de l'elaboració d'aquest treball hem intentat recopilar alguns dels estudis que ens semblen interessants a l'hora d'estudiar l'evolució de la professió docent. A partir d'aquest marc teòric hem aportat alguns elements, que des de la nostra perspectiva, resulten importants per comprendre la complexitat de la professió.

Entre els diferents temes que hem tractat en la primera i segona part trobem els factors: històrics, polítics, ideològics, afectius, laborals i de gènere.

Respecte als factors històrics, la reflexió sobre la construcció del *codi disciplinar* a través de la història ens permet esbrinar quins són els fonaments de la matèria Història en l'actualitat i, per tant, entendre moltes de les pràctiques, idees i concepcions que hi ha al voltant de la matèria escolar i el seu ensenyament i aprenentatge.

Pel que fa als factors polítics. Els considerem bàsics a l'hora d'entendre les concepcions del professorat en els primers anys de formació i els elements que condueixen al desencís dels professors veterans. Quan tractem qualsevol tema hem de saber situar-nos en el context. En aquest cas no podia ser d'un altra manera. Els canvis i les convulsions polítiques de la Transició, junt a les esperances d'un futur per construir, són elements fonamentals que cal analitzar. Que van de la mà de la creació de grups de renovació pedagògica i l'impuls legislatiu de la LOGSE.

És a partir del desencant que provoca un mal finançament de la LOGSE i una manca de recolzament polític el que contribueix a desmotivar als professors més compromesos. Un exemple el veiem en la desaparició de diversos grups de renovació pedagògica. A més, la progressiva pèrdua de confiança en la Transició política provoca dubtes en la funció que té l'ensenyament. Aquesta situació l'observem en els professors 1, 2 i la professora 5. En canvi, el professor 2 al no viure el moment de la Transició veu més enllà de l'ensenyament i intenta buscar que pot fer dins del sistema.

També hem parlat de les Ciències Socials com assignatures eminentment ideològiques. Considerades pel professorat com a eines que possibiliten una compressió crítica del present. És interessant tindre present aquesta característica. El professorat que van viure la Transició saben, i per tant busquen, alguna cosa més enllà de l'explicació memorística de la història. Ho fan perquè s'enfronten al model franquista de la història relat o història memorística i volen buscar una manera pròpia d'explicar les Ciències Socials. Aleshores treballen la causalitat, el treball de les fonts etc. En aquest sentit té molta importància el grup Germanía 75.

També hem pogut adonar-nos que en la societat que vivim els conceptes “ideològic” i “polític” tenen connotacions negatives. Fet que, pensem, no queda al marge de la valoració social que es té de les ciències socials.

Ens ha semblat important incorporar també els factors afectius, es a dir, tractar de comprendre la importància de les relacions que s'estableixen dins de l'aula. Aquest component resulta especialment important perquè forma part d'un espai que no es sol tenir en compte: l'afectiu. A més, condiciona la interacció entre el professorat i l'alumnat. I en definitiva el clima que es genera: element bàsic per al bon funcionament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Respecte als factors laborals, hem observat que cada vegada més intervenen com a obstacles front al benestar docent i la innovació. Les mesures aplicades en els últims anys només han fet que empitjorar la situació del professorat i minvar la qualitat de l'ensenyament: augment de ràtios, retallades en recursos, reducció de les plantilles docents, baixada de salaris etc., Només són algunes de les mesures que dificulten el desenvolupament d'una trajectòria docent satisfactòria.

Per últim en aquesta part, hem parlat sobre els factors de gènere. La nostra intenció era reflexionar sobre la situació en la que es troben les dones dins del sistema educatiu. I si aquesta situació pot afectar a les seues trajectòries professionals. Les dades que hem consultat ens indiquen que els cicles de vida professional de les professores es troben marcats pel fet de ser mares i per les dificultats a l'hora d'ocupar llocs de responsabilitat.

El cos central del treball tracta de l'anàlisi de casos. Hem pogut observar la complexitat que suposa haver d'establir uns criteris generals per al professorat. Tot i que en alguns casos el model de Michael Huberman resulta aclaridor, és molt complicat encaixar els docents en uns cicles de vida professionals.

El concepte de *coneixement pedagògic del contingut* de Lee Shulman ens ha ajudat a entendre la importància d'adquirir una formació de caire pedagògic per a poder desenvolupar una docència amb èxit. A partir d'aquest concepte hem pogut analitzar de quina forma el professorat ha adquirit el CPC si ho ha fet, i quines dificultats s'ha trobat en el camí.

En el cas de l'estudi de Vicent Llàcer, més centrat en aspectes metodològics, trobem moltes semblances en l'anàlisi de casos. Sobretot pel que fa a les contradiccions que s'estableixen entre teoria i pràctica docent. Que estan relacionades, en molts casos, en una pobre formació inicial. Aquestes contradiccions apareixen entre la *història somniada* i la realitat del dia a dia a les aules. El repte que es planteja és saber conjugar aquestes dos realitats.

La Tesi doctoral de Carme Guimerà, ens ha servit per establir les problemàtiques de partida i guiar-nos en l'elaboració del nostre treball. Hem pogut observar que moltes de les situacions que s'analitzen en la seua investigació encara perduren vint anys després.

Tot i que els marcs teòrics sobre els quals hem treballat ens han resultat molt enriquidors, cal que fem referència a les investigacions al voltant de les “*històries de vida*”, que en els últims anys s'han desenvolupat. Aquest tipus d'investigacions ens permeten “comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos donde nos construimos como sujetos... y ponerlos en contexto. De ese modo, los relatos biográficos pueden devenir en un recurso crítico que nos ayude a elaborar una mirada que nos ayude a posicionarse como autores en un contexto social complejo”¹⁶ En definitiva ens permeten treballar i endinsar-nos en les mateixes problemàtiques sobre les que nosaltres hem treballat. Per tant, tot i que en aquest cas no ha sigut possible la seua incorporació per les limitacions temporals, considerem molt interessant incorporar aquests treballs per a futures investigacions, ja que enriquirien molt el nostre treball.

A continuació, parlarem de les conclusions que hem extret sobre l'anàlisi de casos. L'entrada a la professió resulta molt important per entendre l'evolució posterior. En el cas de les Ciències Socials l'elecció de la carrera és vocacional. Els problemes comencen, en la majoria de casos, a l'hora d'intentar accedir a una plaça a través de les oposicions. Havent pres una decisió ideològica: treballar en l'escola pública, pensant que aquest és el seu espai d'actuació.

Entenem la formació inicial, com la base en què s'assenta la futura construcció de la identitat professional. Aquesta ha estat reformada en els últims anys i esdevé un tema central en els debats sobre la formació del professorat. Allò que hem pogut comprovar amb el nostre treball és que fins ara ha estat insuficient. Fet que ha condicionat enormement la possible evolució metodològica dels professors de secundària cap a posicions més innovadores. I ha relegat aquesta renovació didàctica, fonamentalment, a la iniciativa personal.

Les primeres experiències solen tenir dos característiques: inseguretats i compromís. En el cas dels nostres entrevistats els començaments són bons. El que no assegura un final satisfactori. Aquest bon inici està relacionat amb pocs conflictes, una bona acollida¹⁷ i la connexió amb l'alumnat. La metodologia, queda relegada a les aptituds personals a l'hora de crear un bon clima d'aula. Per tant, no s'observa una acció metodològica meditada i planificada a partir d'uns coneixements teòrics. Açò està relacionat amb la falta d'una formació inicial, de la qual hem parlat abans.

Els primers conflictes de la professió venen per diferents motius. Entre els quals volem destacar: la falta de reconeixement social, la distància generacional, la mala gestió pública, les rutines escolars i la compatibilitat del treball privat i públic. Tots aquests elements afavoreixen

16 Hernández, F: Sancho, Juana.M Coords. (2011): *Historias de vida en educación, biografías en contexto*, *Esbrina-Recerca*, nº4. pp.10-11

17 En el cas del professor 1 i la professora 5 no es produeix.

l'aïllament que és un factor que resulta molt perillós i condueix a un final de carrera de desencant.

Pel que fa als elements per al desencant, crida l'atenció que els sis entrevistats parlen de la falta de reconeixement social de la professió. Aquest és un problema que incideix de ple en la professió docent, minvant l'autoritat del professorat. El que afavoreix l'empejorament del clima d'aula notablement i acusa les diferències entre família i escola. És a dir, el professor deixa de ser un referent educacional. El que suposa que la seua feina com a guia en el procés d'ensenyament-aprenentatge, es complique notablement.

A més, hem d'assenyalar la política educativa com a un factor que contribueix al desencant. El primer cas, tot i ser un fet inevitable, com diuen els professors: “els alumnes sempre tenen la mateixa edat i tu sempre tens un any més”. No hem de deixar de banda que és possible renovar-se i empatitzar amb el nou alumnat. En el segon cas, les contínues reformes educatives han fet que el professorat desconfie de l'administració i els seus mètodes. Pel que existeix un important distanciament entre ambdues institucions, que dificulta l'enteniment.

Un altra teoria a la qual hem fet referència son les *representacions socials*. Aquesta ens ha servit per analitzar la visió que té el professorat sobre ell mateixa i adonar-nos de que falta un poc d'autocrítica dins del grup professional. A partir de les entrevistes hem pogut observar que la visió del professorat moltes vegades es centra en la seua figura i tot el que passa al seu voltant. Per tant, pensem que seria interessant que s'allunyaren d'aquesta visió corporativa per entendre millor el que passa al seu voltant i buscar alternatives.

Per concloure, parlarem sobre les perspectives de futur. Observem que és fonamental mantenir-se actiu. Una bona forma és el treball en grup i la formació continua ja siga a través dels grups de treball o mitjançant els departaments de didàctica de les universitats.

Respecte a la formació, volem destacar la importància d'adquirir un bon *Coneixement Pedagògic del Contingut* ja que és la forma de tenir èxit a l'aula i realitzar un treball gratificant i significatiu per a l'alumnat. El problema però, apareix a l'hora de formar-se sobre el CPC. En les entrevistes que hem realitzat el professorat assegurava haver tingut una formació pedagògica molt limitada i això entorpia la seua trajectòria docent. Tot i això, a partir de la formació autodidacta part del professorat ha aconseguit superar les limitacions i adquirir una bona formació. Actualment hem de recordar que amb la posada en marxa del Màster en Professorat d'Educació Secundària la formació dels futurs professors i professores ha millorat significativament, tot i això, ha començat a aplicar-se de forma apressada i, sobretot, amb fortes reticències per part de les facultats de moltes universitats (García, 2010).

Els canvis en la formació del professorat haurien de facilitar l'adquisició del CPC. Tanmateix, no son suficients si no s'estableix un compromís entre el professorat per a continuar la

formació, ampliar-la i treballar amb la resta de companys i companyes.

Respecte al treball cooperatiu, Boixader (2004: 302) argumenta al respecte el següent: el fet d'haver treballat de manera col·laborativa ens ha introduït un cert esperit de crítica envers les nostres pròpies pràctiques (reflexiu i recíproc, és a dir, les pràctiques personals i les dels altres membres de l'equip); durant el temps que s'han mantingut els projectes d'innovació i formació ha estat així i aquesta manera de procedir, lluny de desanimar ha animat a provar noves maneres de fer.

Per tant, podem dir que sí que és possible treballar de forma diferent. Però aquesta treball necessita uns condicionants que no es donen actualment. Ja que en el moment en el que vivim, el professorat té una càrrega lectiva de vint hores o més que, a més, ha de compatibilitzar amb el treball fora de l'aula: preparació de classes, correcció etc... Entenem que aquesta situació dificulta notablement la possibilitat de trobar el temps necessari per a desenvolupar les tasques de coordinació.

Des del nostre punt de vista el repte hauria de començar pel professorat, com diuen Fullan i Hargreaves (1992): l'aïllament professional dels docents limita el seu accés a noves idees i millors solucions, provoca que l'estrès s'interioritze, acumule i infecte, impedeix el reconeixement i elogi de l'èxit, i permet que els incompetents seguisquen en perjudici dels alumnes i dels propis companys docents.

A més, les polítiques educatives que s'han desenvolupat fins al moment no han donat resposta a les necessitats del sistema educatiu. Pel que, enlloc de seguir esperant l'acció institucional, pensem que hi ha que comprometre's de forma individual i col·lectiva. Per tal de començar a crear alternatives fonamentades en la teoria i en base a la pràctica.

Serà a partir del compromís docent com serà possible millorar la qualitat del sistema educatiu. Per poder contribuir a crear persones crítiques amb el seu voltant. Per a fer-ho, com hem dit, hem d'optar per models alternatius que s'aparten de la cultura dominant i del *codi disciplinar* gestat al segle XIX. Això ho podem fer a través de grups de treballs i l'elaboració de materials alternatius. Per contribuir així a crear una concepció de l'ensenyament com a eina alliberadora.

Hem vist que el lligam que uneix la incertitud amb l'angoixa i el desencís és fort. Però és necessari buscar les eines que ens permeten trencar eixe lligam. Esperem a partir del nostre treball haver contribuït, de forma humil, a aportar algunes idees que ens permeten anar més enllà. configurar un nou camí que, apartant-se de l'angoixa, s'apropi a la satisfacció professional.

Per finalitzar les conclusions volem plantejar les perspectives d'anàlisi i els problemes, que des del nostre punt de vista, presenta aquest treball. Pel que fa a la perspectives de futur, en primer lloc pensem que aquesta investigació s'hauria d'ampliar de forma notable amb la incorporació d'un major nombre d'entrevistes que enriquirien l'anàlisi i possibilitarien una extracció de conclusions

més amplia i completa. Amb la realització d'entrevistes a diferents generacions de professorat, fins i tot aspirants a la professió, podríem establir una espècie d'evolució generacional que analitzara els diferents temes que hem anat desenvolupant: formació inicial, formació pedagògica, formació disciplinar, valors i creences sobre l'educació i el seu paper en la societat etc,. A més, ens permetria comparar diferents tipus de trajectòries professionals per contraposar-les i analitzar els seus punts forts i febles. En aquest sentit, seria interessant entrevistar a persones que amb trajectòries professionals marcades per la innovació i l'èxit docent per veure quines han estat les decisions més importants en la seua biografia.

Respecte als problemes que pensem que pot presentar aquest treball, d'una banda, hem de parlar de l'esquema d'anàlisi que, en alguns moments, pot resultar dens i reiteratiu. D'altra banda, com hem assenyalat abans, la incorporació en el nostre marc teòric dels treballs al voltant de les històries de vida haguera resultat molt enriquidor. També volem dir que en la segona part es fa un repàs molt sintètic sobre els factors que condicionen les trajectòries docents. Pensem que seria molt interessant aprofundir en aquests aspectes per millorar l'anàlisi i extraure unes conclusions més completes.

- **Bibliografía:**

- Acker, Sara. (2003): *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Callejo, J., Gómez, C i Casado, E. (2004): *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED.
- Castorina, J.A., Barreiro, A. (2006): Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. *Boletín de Psicología*, nº89. pp.7-25.
- Cuesta, Raimundo. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Benejam, Pilar. (2002): La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº1. pp.91-95.
- Boixader, Agnès. (2004): *Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat: Una recerca-acció*, Tesi doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esteve, José. M. (2008): *La docencia: competencias, valores y emociones*. Organización de Estados Iberoamericanos, Málaga: Fundación S.M.
- Esteve, José. M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia
- Fernández, I i Rogero, J. (2001): *Escuela pública, democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Fita, Sara. (2013): *Finalitats de la història escolar. Les percepcions contraposades d'alumnes i professors*. Treball Final de Màster no publicat, Universitat de València.
- Francis, Susan. (2005): El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, San José, nº2 pp.1-18.
- García, Paco. (2010): La formación inicial del profesorado de Geografía e Historia en España. Disponible en línea: <<<http://geoforoforo2.blogspot.com.es/>>> 12/03/2010.
- Gudmundsdóttir,S., Lee,S (2005): Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Revista*

de currículum y formación del profesorado, nº2. pp.1-12.

- Guimerà, Carme. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*, Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- Hernández, F., Sancho, Juana. M Coords. (2011): Historias de vida en educación, biografías en contexto. *Esbrina-Recerca*, nº4. pp.10-11.
- Henríquez, R., Pagés, J. (2004): La investigación en Didáctica de la Historia. *Educación siglo XXI*, 7, pp. 63-84.
- Huberman, Michael. (1990): Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº2. pp.139-159.
- Jardón, Paula. (2010): La profesión docente. En B. Gargallo y J.A. Aparisi (Coords), *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Jarné, A., Lladonosa, M., Marín, M; et al. (2006): *De l'esperança al desencís, la transició als Països Catalans*. Lleida: El Jonc.
- Llàcer, Vicent (2007): La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº21, pp.55-71.
- Llàcer, V., Roig, A., Souto, X.M. (2005): La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. GRUPO GEA-CLÍO (compilador). *Espacio público y enseñanza de las ciencias sociales»* Valencia: Nau Llibres.
- Merchán, F. Javier. (2002): Profesores y alumnos en la clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº309. pp 90-94.
- Merchán, F. Javier. (2009): *Enseñanza examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Milstein, M. Et al,. (1984): Organizationally based-stress: What bothers teachers.

Journal of Educational Research, nº77. pp.293-297.

- Miralles, P., Molina, S., Ortuño, J. (2011): La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, nº1. pp.149-174.
- Musach, Maria. (2010) : *La salut laboral dels docents estudi de les causes psicosocials del malestar docent*. Treball de Fi de Màster no publicat, Universitat de Vic.
- Pérez, Ángel. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Peset, Mariano. (2000): *Historia de la Universitat de València*. València: Universitat de València.
- Puyol, Rafael (2005). *El papel de la Universidad en la Transición FAES*, Recuperat 20 juny de 2013, des de <<http://www.fundacionfaes.org/record_file/filename/581/00255-08_el_papel_de_la_universidad.pdf>> .
- Sáiz, J., Muñoz, A. (en prensa): Las opiniones del profesorado: representaciones sociales y biografías.
- SOUTO, Xosé (2005): *Sociología y práctica escolar: la práctica escolar en tiempos de reforma: los grupos de Fedicaria* (inèdit).
- Travé, Gabriel. (2001): *Entre pupitres, razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, Huelva: Universidad de Huelva.