

LA CONVERSA COL-LABORATIVA: escolta, relat i observació en el procés d'assessorament.

Relator: **Enric Bolea**

Coautors: **Josep Amorós; Chelo Cuevas; Milagros Herrera; Oscar Puigardeu; Empar Rubio[1]**

“Una conversación, sin embargo, no es más un diálogo que un monólogo. Ni dialógico ni monológico, lo común es lo que siempre está en juego: allí donde se conversa, lo común se expresa; allí donde estamos en común, allí y sólo allí cabe conversar. La conversación es la lengua en la que habla lo común.”
(Negri, A; i Cesarino; C.; 2012; 9)

RESUM

En general, s'atorga força rellevància a les accions comunicatives dels assessors per dur a terme les seves funcions en els centres educatius. Sens dubte, els recursos discursius en el procés d'assessorament esdevenen una eina constitutiva del treball d'aquests professionals. En el que segueix tractarem d'eixamplar conceptualment la temàtica dels recursos comunicatius reflexionant sobre el lloc que ocupa la conversa en l'experiència d'assessorament[2] que hem dut a terme alguns professionals del CRETDIC. En el desplegament de les nostres reflexions sobre la pràctica anirem veient com l'experiència d'una conversa col·laborativa està lligada a l' *escolta, el relat i l' observació* que despleguen els diferents professionals. Fins arribar al *dispositiu de col·laboració*: una estructura de cooperació interprofessional que té la capacitat d' organitzar els usos pràctics que els professionals poden fer de la conversa, el relat i l' observació en un context d' assessorament psicopedagògic. Tractar tots aquests aspectes ens ha permès reflexionar sobre el lloc que pot ocupar l'assessorament en contextos d'escolarització cada cop més complexos

Paraules Clau: Conversa, escolta, observació, relat, assessorament psicopedagògic, suport educatiu, educació inclusiva.

ABSTRACT

The communicative actions of the advisors are considered relevant when they undertake their functions in schools. The discursive resources are a constitutive tool of the work of these professionals in the advising process. In this article, and following the experience of some professionals from the CRETDIC, we try to broaden the concept of communicative resources by analysing the role of conversation. We will show that the experience of a collaborative conversation is linked to the listening, the storytelling and the observation practices unfolded by the different professionals. We will finally reach the so-called collaboration device, an interprofessional cooperative structure that has the capacity to organise the practical uses the professionals can get from the conversation, the storytelling and the observation within a psych pedagogical advising context. Dealing with all these aspects has enabled us to consider the role the advising can play in everyday more complex school contexts.

Key words: Conversation, listening, observation, story, psychopedagogical advice, educational support, inclusive education.

0. CARTA DE NAVEGACIÓ

Per arribar a bon port en el propòsit de compartir les aportacions que realitzem hem organitzat el recorregut dels punts que estructurarem el text en diferents parts. Pensem que aquesta organització per blocs agrupats per coherència temàtica pot esdevenir una

bona estratègia per facilitar la transmissió de les nostres reflexions. Més concretament, el mapa temàtic que proposem és el següent:

- A .DE LA CONVERSA I L'ACTE DE CONVERSAR (punts 1, 2, 3 i 4)
- B. LA CONVERSA I LA CONSTRUCCIÓ DE LA COL·LABORACIÓ I EL SABER COMPARTIT (punts 5,6, 7 i 8)
- C. ÈTICA, PRINCIPIS I RECURSOS CONVERSACIONALS (punts 9, 10, 11 i 12)
- D. DE LA CONVERSA A LA NARRACIÓ: RELATAR EXPERIÈNCIES (punts 13, 14 i 15)
- E. NARRACIÓ I ESCENES EDUCATIVES (punts 16 i 17)
- F. LA CONSTRUCCIÓ D'UN RELAT COMPARTIT: LA FUNCIÓ RETROACTIVA (punt 18)
- G. OBSERVACIÓ, CONVERSA I TREBALL COL·LABORATIU (punts 19, 20 i 21)
- H. SOBRE EL DISPOSITIU: CONCEPTE I FUNCIÓ (punt 22)

Cal notar que malgrat es proposi una navegació organitzada per trams tots els punts comparteixen com a denominador comú allò que hem convingut en anomenar la *conversa col·laborativa*. Tot seguit compartim amb molt més detall aquesta reflexió sobre la pràctica.

A. DE LA CONVERSA I L'ACTE DE CONVERSAR

1. Conversa: etimologia i concepte

Comencem el nostre recorregut per l'etimologia del vocable *conversa* que ens ofereix el diccionari. És un bon punt de partida. El terme *conversa* troba el seu origen en el vocable llatí *conversatio* i està formada del prefix *con* (reunió), el verb *versare* (girar, donar tombs, canviar) i el sufix *tio* (acció i efecte). Així doncs, s'entén la *conversa* com l'acció i efecte de reunir-se a donar un tomb, a donar voltes en companyia. En el context que ens ocupa es tracta d'un **conjunt de persones que es reuneixen (con) a exposar i tractar (girar) els seus respectius punts de vista per canviar la pròpia perspectiva i/o la dels altres (versare) en companyia.**

Com es pot entreveure, l'etimologia ja vehicula la idea que *conversar* no és un simple intercanvi d'informacions, arguments, ordres, preguntes sinó més aviat un procés en el que es negocien les interpretacions entre els interlocutors. En aquest punt, convé aclarir -quan abans millor- que la nostra concepció s'allunya del sentit ampli que sovint se li atorga (i posseeix) a la *conversa* quan es lliga al fet de parlar de temes diversos, sense objectius prefixats i fluint sense cap direcció. Compartim amb Tudanca (2006) que es pot atorgar a la *conversa* un sentit delimitat "donde la aparente *libertad* que la caracteriza desaparece". Si tomamos *conversación* en este sentido esta no puede no estar regulada. Adjuntar una finalidad instrumental a la *conversación* impide su debilidad" (Tudanca, L.; 2006:34). En la mateixa direcció, tot i que des d'una perspectiva diferent, compartim la reflexió de Bazdresch a partir d'una definició de Villalta:

¿Qué hacemos cuando conversamos? La siguiente definición responde a la pregunta "la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia."(Villalta, 2009, 223). Los actos realizados al conversar, si se acepta la definición anterior se pueden agrupar en cinco genéricos. **Cooperar** supone desarrollar conjuntamente un proceso o una tarea, durante la cual cada participante aporta lo suyo, ayuda a otros a contribuir, y todos son y se sienten autores de la obra. **Reducir la**

incertidumbre pide a los participantes darse la oportunidad de escuchar los aportes de los otros participantes y aclarar que quieren decir las expresiones que le resultan desconocidas, incomprensibles, vagas o abstractas. **Coordinarse** supone el acuerdo de los interlocutores de respetar mutuamente temas, finalidad, duración, turnos de habla y propósito de los intercambios. **Asegurar la convivencia** implica compartir vivencias, pues llegados al punto de conversar, los participantes se comparten y por ese hecho se asegura una vivencia con otros, conjunta. Por último, la acción de **consolidar la identidad y la pertenencia** es una acción de carácter reflexivo. Es hacerse cargo de tomar parte y pertenecer a un grupo, equipo o conjunto de personas (al menos de dos) con el cual los conversadores se identifican pues comparten las referencias personales. (Bazdresch, 2012:78-79)

Les negretes en el text citat són nostres i volem ressaltar amb això la importància de prestar atenció al terme "col.laboratiu" amb el que pretenem acotar la significació i l'ús de la conversa en el camp de l'assessorament. És doncs una **conversa concertant** (Bilbeny, 2016:176) que pretén articular els interessos i posicions dels conversants de forma cooperativa al voltant d'un tema estructurant de la col·laboració. Precisament, el tema objecte de col·laboració atorga al procés un horitzó i per tant caldrà fer un **camí conversacional** per arribar –hi on cada interlocutor és part del procés, que en conversar amb els altres va produint canvis, tant en la seva pròpia conversa, com en la conversa (entre tots) en què cada participant parla i pot respondre al seu torn; on qui respon pot interrogar allò que es diu, fent preguntes o comentant allò que s'està dient en la conversa. Cal, però, fer l'advertiment que en la perspectiva que defensem col·laborar no equival a buscar i/o estar en harmonia. La col·laboració que defensem no és un nou "moralisme col.laboratiu" (Garcés,2016:160-161). Més aviat al contrari, la col·laboració per a què sigui una col·laboració lliure i crítica requereix com una condició de possibilitat un compromís al voltant d'un propòsit respecte el qual realment valgui la pena treballar junts de forma personal i crítica a cadascun dels "col.laboradors".

2. La conversa: un acte comunicatiu[3]

En la conversa allò rellevant no és només el contingut, sinó el valor que donem a la paraula de l'altre i té, o hauria de tenir, el propòsit de construir alguna cosa amb l'altre mitjançant la paraula i el diàleg. El sentit que aquí li atorguem ens allunya d'una idea teleològica de la conversa on el propòsit és convèncer l'altre. En aquest cas quan iniciem la conversa ja sabem on volem arribar i per tant l'intercanvi amb l'altre es converteix en secundari. Sovint aquesta manera de practicar la conversa no permet l'intercanvi dels rols d'emissor i receptor. No ens reconeixem en aquesta perspectiva i partim del pressupòsit que tothom és o es pot constituir en un interlocutor vàlid on és possible i desitjable la influència mútua (entre els interlocutors).

La conversa permet un doble procés: per una banda construir un context mental compartit entre els conversants i, per l'altre, transformar les posicions i marcs de referència dels interlocutors. Quelcom que només és factible si es fonamenta en el reconeixement de l'altre i en una disposició ètica a l'escolta atenta d'allò que ens diu. En aquest punt, no podem deixar de dir que una posició ètica és constitutiva de l'assessorament doncs implica una acció que ha de considerar l'alteritat de l'altre en la relació i per tant en la conversa. És un compromís ètic de l'assessor interrogar-se sobre les finalitats de la seva intervenció així com dels efectes que produeix aquesta actuació en els altres.

L'acte de conversar no és una negociació (que busca pactar interessos particulars), sinó un intent de construir allò comú. En aquest enfocament, la conversa és un acte comunicatiu en el qual les condicions de possibilitat de comunicació són: (i) la competència comunicativa dels interlocutors (cognitiva i relacional), (ii) el reconeixement

mutu (acceptació de l'altre) i, (iii) un context de reconeixement (les condicions que permeten reconèixer l'altre com semblant i propiciïn el diàleg) (Velasco i Alonso, 2009). És una experiència intersubjectiva on l'atribució de significat, la significació que els interlocutors donen als continguts de les seves converses, estan en funció de[4]:

- La igualtat d'oportunitats per exposar els propis punts de vista i llibertat per expressar-se. Cal valorar les aportacions a la conversa en funció de la validesa dels arguments i no per la posició de poder de qui les realitza (diàleg igualitari)
- El reconeixement de l'altre com un interlocutor vàlid. Hem de partir del supòsit que tothom és capaç de participar en un diàleg igualitari, encara que no ho pugui mostrar en tots els contextos.
- La posició subjectiva dels interlocutors (variables personals dels adults com la disponibilitat, l'habilitat, capacitat empàtica...)
- La història de les seves relacions.
- El context de relació en què es produeixen.
- Les condicions institucionals (fragmentació, manca de temps i espais de reflexió, la pressió per la eficàcia).
- El tipus de vincle.
- La regularitat en la conversa.
- La presència regular dels participants en la conversa.

A l'interior de cada conversa els interlocutors fan intercanvis comunicatius alhora que els seus rols d'oient i parlant s'intercanvien amb certa alternança i regularitat. Els interlocutors han de poder parlar i escoltar expressant les seves intencions de parlar o be de cedir la paraula al/s altre/s. Encara que conversar és una activitat aparentment poc complexa, en realitat les converses no formalment regulades impliquen tota una sèrie de pressupòsits i complexitats generalment no explicats: com es gestionaran els torns per intervenir, els silencis i les interrupcions, solapaments, trobar el moment adequat per realitzar els moments de transició entre interlocutors i continguts, capacitat de reconèixer el moment oportú per intervenir, com i quan finalitzar-la. En aquest sentit, la gestió dels torns és un element crucial en les converses doncs possibilita que diferents interlocutors puguin participar en relació a un mateix tema (contingut) respecte el qual construir un significat compartit (Saló, N. 2006: 104/117)

3. Contingut i relació

Certament, en tota conversa hi ha un aspecte de contingut i un de relacional. Aquestes dues dimensions són essencials per entendre que els recursos conversacionals que s'utilitzen en el procés de col·laboració integren en un mateix moviment dos aspectes constituents de l'assessorament: la **construcció del vincle de col·laboració (relació)** i **la construcció d'un saber col·lectiu sobre l'objecte o tema que convoca als participants a treballar cooperativament (tema)**.

La dimensió referencial de la conversa remet al contingut del missatge (transmet informació) i la dimensió conativa al tipus de missatge: té a veure amb la relació entre els comunicants. Expressat en altres termes: la conversa és una comunicació de tipus digital (verbal), però en la qual els missatges analògics (postura, gestos, expressió facial, inflexió de veu, la seqüència, ritme i cadència de les paraules) en condicionen la interpretació. Es pot suposar que allò que té a veure amb el contingut es transmet de forma digitat i allò que té a veure amb la relació és de natura analògica.

Hem pogut comprovar en la nostra pràctica la importància de diferenciar entre allò que ens diuen i diem sobre el tema de col·laboració i, com, perquè i per a què ens ho diuen i

diem (la relació). És indiscutible que en la conversa exerceix un paper rellevant atribuir sentit (entendre) a allò que ens estan comunicant, però encara té més importància el paper que representa com ens ho estan dient i des d'on ens ho estan dient. Doncs en escoltar el relat d'uns i altres en la conversa entre els diferents interlocutors es poden suscitar pensaments, sentiments i accions diverses.

Certament, de vegades només es mostra preocupació per allò que és explícit (**el que s'ha dit**) sense considerar altres aspectes més implícits que potser són decisius en i per la conversa (que sovint es vehiculen en **el dir**). En la conversa les persones ens diem coses que al seu torn provoquen coses endir-les. Es produeixen "actes de parla". Des de la perspectiva de la pragmàtica del llenguatge John L. Austin planteja que parlar implica sempre actuar. D'acord amb aquest autor quan parlem fem tres coses al mateix temps: (i) construïm l'enunciat d'una forma adequada des d'un punt de vista gramatical; (ii) amb aquesta frase es realitza una acció mitjançant la qual **s'interroga, s'afirma, s'espanta, s'anima, s'amenaça, es valora, es promet, es demana, etc.**; i (iii) es produeix un efecte sobre l'interlocutor com ara **fer pensar, fer parlar, valorar-se, perdonar, desanimar, humiliar, emprendre etc.** (Filinich, M.I.; 1998;13). Veiem, doncs, que durant la conversa "fem coses amb les paraules":

En primer lugar, cada frase viene a ser un *acto locucionario*, en términos de dicho pensador. Si digo "te perdono" o "tengamos más cuidado" emito unos sonidos, con un cierto orden gramatical y seguramente con un significado. Un *acto locucionario* es, pues, el acto de *decir algo*. Pero con las mismas palabras anteriores estoy intentado algo: en este caso, decirle al otro que le perdono, o informarle (o advertirle, depende del tono y la circunstancia) de que en adelante hay que actuar con más cuidado. Es entonces, cuando no importa tanto el hecho de *decir algo*, utilizando más o menos fuerza o expresividad al hablar, cuando hablar viene a consistir, de esta manera, en un *acto ilocucionario*. Pero la potencia, "lo pragmático", se dirá, del habla, no se acaba aquí. Un enunciado puede ser también un *acto perlocucionario*. Pues hay que tener en cuenta al final lo que hacemos por *decir algo*. Por decir "te perdono" puedo conseguir que mi oyente se sienta perdonado, y si digo "tengamos más cuidado" puede resultar que, en efecto me haga caso y adopte una actitud de cuidado, o quizás que se produzca una reacción en nuestro interlocutor.

Y todas estas formas de "hacer cosas" con las palabras tienen lugar también durante la conversación, en que lo "ilocucionario" y lo "perlocucionario" de sus intervenciones consiguen ir transformando la relación entre los conversantes. Conversar tiene una estructura consistente en todos estos *actos de habla*, lo cual se ve muy claro cuando usamos expresiones como "prometer", "perdonar", "autorizar", "prohibir", "proponer", "condenar", "ofrecer", "negar" y un largo etcétera de locuciones verbales que son hechos por sí mismas. Pensemos en el hecho de decir simplemente "no" en una conversación. Si converso, pongo en acto un enunciado, expreso con más o menos fuerza una intención con él y finalmente me expongo, por todo lo anterior, a una u otra reacción en quien me escucha. Y mi interlocutor hace lo mismo conmigo. Si al conversar cada intervención influye en la siguiente es también gracias a que decir algo es hacer algo". (Bilbeny, 2016: 121-122).

Aquestes tres dimensions (significat, força i efecte dels enunciats) faciliten la comprensió de la dialèctica viva i contingent de tota conversa. En les dinàmiques conversacionals l'aspecte perlocutiü orienta als participants sobre l'encert o no de les seves intencions comunicatives doncs cadascú cerca en el transcurs de la conversa si es produeixen o no els efectes comunicatius que pretenia. Però no sempre es produeix allò que cadascú vol provocar o espera de la conversa. Inclús, tot i que s'aconsegueixi poden produir-se també efectes secundaris no volguts (Brody, 2008: 619).

L'enunciat és producte d'un acte de parla i per això no trobem al subjecte en els seus enunciats (que el representen) sinó en el seu acte de parla. A través de l'enunciació es

manifesta (i es construeix) la subjectivitat en el discurs. Cada participant (conversant) es fa present en allò que comunica a través de l'enunciació. Per això, en la conversa adquireix una funció crucial la posició i actitud de cada conversant en el procés, doncs és precisament el subjecte el responsable de la producció dels enunciat. Efectivament, la conversa està modulada per les respectives posicions subjectives de tots aquells que participen en l'acció comunicativa. Hem de pensar que la decisió sobre el sentit que un participant (interpretant) atorgarà a un missatge sempre estarà en funció de la seva posició subjectiva en l'acció comunicativa on les situacions de cadascun dels interlocutors poden transformar el valor i el sentit de l'enunciat d'acord als processos d'interpretació que posin en joc. Trobar-se amb un altre, però especialment amb l'alteritat de l'altre, suscita respostes diverses entre els interlocutors. Segons es desplegui la conversa aquells que s'escolten poden percebre i interpretar rebuig, acord i/o indiferència en allò que diu el seu interlocutor. La dimensió de la enunciació juga aquí un paper cabdal. En paraules de Lozano, Peña-Marín i Abril (1986:93), és competència de l'anàlisi de l'enunciació tot allò que en el text indica l'actitud del subjecte respecte al que ha enunciat: referit a un subjecte que manifesta expressar les seves opinions, punts de vista, referir una experiència o uns esdeveniments respecte a si mateix, o bé com a fets i sabers i objectius aliens a qui els enuncia.

Sempre hi ha una distància entre l'enunciat i l'enunciació. Retornant als actes de parla es pot determinar aquesta distància com la diferència que existeix entre la locució i la força illocucionària d'un enunciat (Zizek, 1992:155). És precisament en aquesta distància on es juguen els implícits, sobreentesos i pressuposicions que en la conversa -sense que siguin verbalitzats- vehiculen tant la comunicació com el malentès, la cooperació com la ruptura. Aquest és l'argument que justifica **la rellevància de considerar en tota conversa la diferència que existeix entre el discurs intencional d'una persona i l'altre discurs que ella mateixa produeix més enllà d'allò que vol manifestar intencionalment**. No es dona sempre una correlació entre allò que diem, allò que volem dir, allò que diem sense voler-ho dir. La persona escolta allò que diem més enllà del que volem dir o en com ho estem dient: aquesta enunciació mostra la posició subjectiva de qui parla tant en relació a allò que està dient com en relació a l'altre a qui adreça el seu enunciat. Aquesta manca de correlació expressa la divisió entre subjecte de l'enunciat i subjecte de la enunciació.

És en la marc d'aquesta divisió que el sentit que pot atribuir el que escolta no s'infereix exclusivament sobre la base d'allò que ha dit explícitament el locutor. L'enunciació expressa la presència del subjecte dins del seu propi discurs. Per aquesta raó, la persona que parla està inevitablement inserida en el seu discurs mostrant al receptor el valor de la seva pròpia posició (donant a conèixer quelcom de si mateix explícita i/o implícitament) respecte d'allò que enuncia però també insereix al receptor doncs qui parla mostra o dona indicadors sobre el lloc que atorga al receptor en la relació (com el pensa i com el tracta) a través dels seus actes de parla. En aquest sentit, l'enunciació implica una activitat realitzada per qui parla en el moment concret que parla però també per qui escolta i en el moment que està escoltant (Yañez; 2000)[5].

4. Cooperació i conflicte

Tant la conversa com la comunicació no són una qüestió de tot o res. És més aviat un procés en el qual es troben molts obstacles, bloquejos i malentesos que, per altra banda, són aspectes inherents a tot intercanvi comunicatiu. En efecte, és cert que es poden regular algunes interferències en la comunicació, però al mateix temps s'ha de saber que hi ha quelcom que no fa possible un enteniment instantani i total al llarg de tot el temps

en què es comuniquen les persones. Especialment en contextos complexos on els conflictes són recurrents en el temps.

En una conversa no es dóna una simple seqüència lineal d'enunciats. No es dóna en el receptor una interpretació lineal i isomorfa amb el que diu l'emissor. Ni les interpretacions són unívokes, doncs, sovint hi ha malentesos i confusions. Ni en parlar els torns són sempre alternatius, doncs, sovint es donen superposicions, silencis, ruptures i, fins i tot, suspensió de la conversa per la impossibilitat de conciliar les diferents perspectives dels participants. I això passa (com ja hem anticipat en apartats anteriors) perquè en el llenguatge es donen a més dels elements materials (emissor, receptor, canal, etc.), altres components d'ordre interactiu i relacional: la intenció de cadascun dels parlants, el que no es va dir, el propòsit o intenció de cadascun dels parlants, les inferències i pressuposicions que fan, etc. (Escandell, 1999). Són factors que incideixen en com s'interpreten els enunciats, en com s'entén (escolta) el que es diu (o no es diu). I per aquesta raó el llenguatge posseeix un caràcter polisèmic que trenca qualsevol ideal de reduir-lo a un instrument de comunicació inequívoca en les relacions humanes.

El sentido que el orador busca expresar y el sentido que el oyente le atribuye a lo que el primero dice, son siempre diferentes. Ello implica, por lo tanto, que siempre habrá una distancia, una brecha, entre el orador y el oyente. Esta no es una buena noticia. Ello nos muestra que la "plena" comprensión e identificación entre dos individuos es un imposible. Que toda relación està obligadamente fundada en un sustrato inevitable, mayor o menor, de malentendidos" (Echeverria,2006)

Com apunta encertadament l'autor, quan abans es prengui consciència de l'existència inevitable d'aquesta esquerda en la comunicació abans es podran reduir (mai fer desaparèixer totalment) els efectes d'interferència que inevitablement es produeixen en la conversa. L'acceptació d'aquesta esquerda permet fer-se encara més responsable de l'escolta, ja que se sap que no es pot arribar a dir-ho tot ni a escoltar-ho tot de l'altre. La comunicació no pot estar totalment controlada i calculada, ha d'estar oberta a la contingència. **Controlar l'espai comunicatiu és voler controlar la interpretació que fa l'altre i això, com ja s'ha dit, a més d'impossible, no és aconsellable.**

Veiem, doncs, que el desenvolupament i el destí de les converses no es pot prescriure, doncs, és difícil si mes no impossible, precisar per avançada els camins que han de seguir. L'acció humana - i la conversa ho és - està fortament regida per la contingència. La contingència -és a dir la possibilitat que la conversa hagués estat diferent, sense que les raons siguin clarament determinables, o inclús no s'hagués produït- forma part necessàriament de la conversa i n'és part constitutiva. Precisament, la conversa es prolonga i es manté en el temps pel seu caràcter obert i contingent.

El més habitual quan conversem és que la col·laboració esdevingui com a conseqüència d'un procés en el qualels acords i desacords es succeeixen en el temps. El diàleg entre i amb persones sempre és una dialèctica permanent entre conflicte i cooperació. Tot i que no es desitgi, el desencontre es dóna. La conversa i la comunicació impliquensempre malentesos i contingències. És crucial per orientar-se en aquesta dialèctica (acord/desacord) entendre la funció essencial que prenen tant els aspectes de contingut com els relacionals entre els participants en una conversa.

		Contingut Conversa	
		SI	No
Relació	Si		
	No		

(Taula 1. Contingut i relació en la conversa)

1. Estan d'acord respecte al contingut de les seves comunicacions i a la definició de la seva relació (és el millor dels casos).
2. En desacord en el contingut, però això no pertorba la relació. (forma responsable d'estar en desacord).
3. Estan en desacord en el contingut i en la relació.
4. Estan d'acord en el contingut però no en el relacional (l'estabilitat de l'acord estarà molt amenaçada quan deixi d'haver-hi acord en el contingut).
5. Hi ha confusió entre els dos aspectes: relació i contingut.
6. Les situacions en què un subjecte es veu portat a dubtar de les seves percepcions a nivell de contingut per no posar en perill una relació vital amb l'altre (pautes de comunicació paradoxal) (Watzlawick, 2008)[6].

Partint d'aquestes variables Guix (2008:40-41) proposa una ampliació de la lògica contingut-relació. Constata que les persones posen en joc diferents maneres de fer les coses. De forma genèrica, indica que hi ha dues grans vessants: les persones que s'orienten a la tasca i les persones que s'orienten a les relacions. Proposa un punt d'articulació entre les relacions i les tasques que consisteix en orientar-se al procés. En altres termes, veure com anem avançant conjuntament en la consecució de la tasca a través de l'acció discursiva que inclou l'acte **de** dir quelcom, l'acte que té lloc **al** dir quelcom i allò que esdevé **per** dir quelcom (Lozano, Peña-Marin i Abril, 1986: 188).

A la tasca es pot arribar per diferents camins. Aquest "anar avançant" en l'acció comunicativa es caracteritza per no emfatitzar ni el referent, ni la relació per si mateixos sinó la pròpia acció cooperativa i discursiva que els articula. En el nostre cas, això implica **la voluntat decidida per part de cada participant de promoure i sostenir de forma continuada la interlocució a propòsit del tema sobre el que es convé col·laborar fins arribar a fer possible allò que s'ha convingut (en anar d'acord).**

Aquesta manera d'entendre l'articulació relació-contingut (i els tipus d'actes o enunciats implicats), comporta, com ja hem dit, no entendre el desacord com quelcom negatiu en si mateix sinó com quelcom que forma part de l'acció comunicativa, de les relacions que és produeixen en el conflicte, doncs és un procés dinàmic que afecta els interlocutors en la conversa modificant així mateix el context contínuament. Hem de procurar que no s'instal·li en la conversa allò que Ehrenberg anomena una "pèrdua de relació amb el conflicte". El conflicte és inevitable i, a més, és desitjable per la seva funció constructiva:

Els conflictes no gaudeixen d'una bona premsa. Generalment, es té una imatge força negativa del conflicte: se l'associa directament amb les idees de confrontació, enfrontament i hostilitat. Aquesta idea negativa és la que provoca respostes o actuacions ràpides, sovint

precipitades per evitar l'angoixa que generen. En aquests casos, el conflicte és considerat com allò que ve a trencar una suposada situació anterior d'harmonia. Un equilibri que s'ha perdut i que es vol recuperar per retrobar la tranquil·litat. És una manera d'interpretar-ho pròpia de l'època: la societat actual impulsa l'evitació i l'eliminació del conflicte més que el seu tractament reflexiu i dialogat donant lloc a pràctiques professionals que pretenen desplegar-se en una vida institucional sense conflictes (a-conflictual). L'abordatge que es fa en aquest text defuig d'aquesta imatge ingènua de concòrdia i harmonia que s'atribueix a les relacions i els vincles interpersonals. En aquesta perspectiva, el conflicte és inherent a la convivència. Consubstancial a l'estar junts en els centres. Aquest estar junts no s'entén com quelcom harmònic, com una relació amb acords instantanis o d'empatia immediata (Skliar, C.; 2008). Més aviat, la convivència amb els altres es juga en un espai comú on cadascú és afectat per l'altre. I l'alteritat de cadascun sempre comportarà situacions de conflicte en l'espai comú de la convivència. (Bolea, 2011: 36)

És important considerar que en un procés de col·laboració (tant quan s'inicia com quan es desenvolupa) es requereix que els participants comparteixin una visió de la situació al voltant de la qual cooperaran. De la mateixa manera és crucial acceptar que els diferents participants parteixen de concepcions i perspectives (sobre l'educació, l'aprenentatge, l'assessorament, etc.) diverses, així com rols i formacions que també són diverses, i per tant, és ben segur que es necessitarà un procés de negociació no exempt de discrepàncies i conflictes (García, Rosales i Sánchez; 2003:130). La conversa regular pot facilitar l'elaboració d'una visió i d'un saber compartit en relació a tot allò respecte el qual els participants consenten cooperar.

B. LA CONVERSA I LA CONSTRUCCIÓ DE LA COL·LABORACIÓ I EL SABER COMPARTIT

5. La conversa promou l'elaboració de saber

Saber cap a on anem atorga una direcció i un sentit a la conversa. La conversa col·laborativa possibilita que una interpretació col·lectiva es construeixi a partir de les aportacions i posicions personals de cadascú doncs és una **conversa amb altres i entre altres**. En conseqüència, la conversa s'ha d'edificar sobre la base d'un **context mental compartit** entre els interlocutors sobre el tema i propòsit de la col·laboració. Pensem, per exemple, en la importància de compartir una manera d'entendre la situació personal i social d'un alumne i la lògica inherent que causa el seu malestar. En aquest sentit, és fonamental poder arribar a **entendre l'alumne d'una manera col·lectiva per tal d'atendre'l d'una forma compartida**.

L'establiment de contextos mentals compartits entre els participants reposa en els acords referits als sabers i experiències comunes al voltant dels quals conversen. Sobre tot conversen al voltant de dos tipus d'experiències i sabers. Sempre es dona una articulació entre aquests tipus de treball i sabers:

1. Un treball i un saber **en relació al tema (contingut)** que és objecte de la col·laboració que ens aplega en el centre i,
2. Un segon tipus de treball i saber - també cooperatiu - més **relacionat amb les formes i modalitats de col·laboració** entre tots aquells que hi participen.

Produir un saber que ens orienti es revela del tot necessari si tenim present el caràcter dinàmic i complex dels temes sobre els que es col·labora (els referents de la pràctica educativa sobre els que es col·labora). Podem pensar, per exemple, en la complexitat que genera en els centres l'atenció de l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament. Les experiències que es presenten en alguns centres poden ser força complexes per diverses raons: per les diferents visions sobre el món i l'educació que

posseeixen els professionals; pel fet que emergeixen forts sentiments personals que influeixen en la forma de reaccionar del noi; per les singulars característiques d'aquests alumnes que qüestionen les maneres de pensar i actuar com a professionals; pel desencís en l'equip de professionals que atén aquests casos quan el gran temps invertit en el cas no és proporcional als resultats obtinguts; pel sentiment d'injustícia en els professionals respecte a la distribució dels recursos en el centre; perquè el temps i els recursos esmerçats en aquests alumnes va en detriment de les necessitats d'altres alumnes que també precisen suports; perquè els companys de la classe sovint interpreten la situació en l'aula com signe d'impunitat i injustícia; per la incomprensió i rebuig per part d'algunes famílies del grup o de l'escola on pertany l'alumne, etc.

Òbviament, en els centres és manifesten una gran diversitat d'experiències. Per arribar a construir un saber compartit és necessari que des d'un bon començament els participants en una conversa aportin el seu propi marc de referència personal que progressivament han de poder modular, adaptar i transformar d'acord amb les inferències i interpretacions que realitzin fins arribar a construir una base contextual comuna que servirà de fonament per a continuar avançant en la producció d'un saber col·lectiu. És, en definitiva, **la construcció d'un horitzó comú construït des de l'horitzontalitat**. Quelcom que no és gens fàcil si tenim present el gran nombre de mirades que convergeixen en els centres i la implicació emocional que sovint generen les situacions de conflicte relacionades amb l'atenció dels alumnes. Aquesta multiplicitat de perspectives està força relacionada amb la complexitat inherent a les pràctiques educatives escolars i ens obliga a considerar que el saber elaborat no sigui un saber tancat i totalitzant sinó un saber obert a la transformació, més vinculat al saber **què fer** i al saber **com fer**. Heus aquí una reflexió sobre la complexitat del treball amb l'alumnat que presenta dificultats de regulació del comportament que s'ajusta a les consideracions que acabem de fer sobre l'elaboració de saber:

Nuestro punto de partida son, precisamente, los límites y obstáculos que plantean constantemente estos chicos. Cada disciplina, cada práctica encuentra sus propios límites al trabajar con ellos. Estas imposibilidades son las que conviene compartir para dar paso a la posibilidad de actuar (asociarse) entre varios. Aquello que es límite para cada cual se convierte en punto de reflexión para el conjunto. Un objetivo básico es conseguir producir un saber nuevo sobre el caso tratado. En cualquier caso, conviene que cada profesional se sitúe más bien del lado de la pregunta y no tanto del lado de una respuesta. El interrogante sobre la situación de conflicto es el que nos impulsa al dialogo y a la colaboración de un saber entre todos aquellos que han asumido la responsabilidad de tratar el caso. Pero, la conversación y la convención de un conjunto de profesionales alrededor de un Proyecto no borran o hace desaparecer la responsabilidad individual de cada sujeto profesional. En efecto, la convención por la conversación no ha de entenderse como el encabalgamiento o disolución de las responsabilidades de cada función sino como la invención, por parte de cada uno de los profesionales, de las respuestas más adecuadas a aquello que hace límite a sus respectivas prácticas. (Bolea; 2009:143-144)

Quan plantegem que cal elaborar un saber compartir entre els professionals, que s'associen al voltant del tema de col·laboració que han convingut treballar plegats, ens referim a un tipus de saber que posa l'èmfasi en saber llegir, entendre i interpretar la lògica inherent a les situacions, esdeveniments i conflictes que observem i ens trobem en les pràctiques educatives. Interpretar allò **que** està succeint i que ens està succeint per tal de saber **com** poder actuar plegats i orientats. En aquesta òptica no es dona una relació prescriptiva entre teoria i pràctica o una extrapolació directa dels models teòrics sobre la pràctica, sinó més aviat una relació dialèctica i contextualitzada que permet elaborar propostes d'actuació més ajustades a les situacions. Tot i que cal notar que el fet de no considerar el saber com quelcom solidificat no és contradictori amb la idea de

que el saber construït també precisa d'una continuïtat en el canvi. I d'un temps dilatat per elaborar-lo, doncs de bon començament, no és habitual que els participants parteixin d'un corpus de coneixements i pràctiques compartides ben definits el qual recolzar-se.

6. La dimensió temporal del procés de col·laboració

És el moment de fer un parell de reflexions sobre la relació que s'estableix entre els conceptes de procés i de conversa. La **primera reflexió gira al voltant de la dimensió temporal de tot procés**. Un temps que genera sentit pel fet d'estar orientat a la finalitat compartida de la col·laboració. De manera que si la col·laboració ha de concertar el treball dels participants al voltant de la temàtica que els convoca això només és factible en el marc d'un procés que atorgui el temps necessari per reflexionar i elaborar respostes de manera cooperativa. És un propòsit de l'assessorament generar aquest temps regular i comú. Es necessari trencar amb la temporalitat individualitzada que sovint s'instal·la en les institucions per introduir una temporalitat comuna.

Aquesta diacronia ens ha de fer pensar en la col·laboració com un procés progressiu però no tancat i rígid sinó com un procés amb un nord, amb un futur que és viu i obert on la irrupció d'allò que pot ser nou dona encara més sentit a la col·laboració. Fins el punt que, si bé és cert que qualsevol seqüència temporal en un assessorament precisa de diferents etapes per desplegar-se, no és menys cert que **tot allò que succeeix en cada moment pot tenir efectes retroactius transformant el treball i els acords adoptats en moments anteriors**. Per això, és determinant **no confondre finalitat i resultat**, doncs es comparteix una finalitat que orienta el procés però (aquesta finalitat) no determina el seu resultat ja que aquest pot esdevenir obert a diversos punts de conclusió.

La atribución de significado es un proceso continuo de despliegue, nunca se fija y siempre depende de la forma de nuestra danza colectiva. Entre todos creamos la realidad, pero es siempre una realidad sin anclaje, siempre abierta al cambio, en la siguiente conversación (Gergen, 1992)

La **segona reflexió es relaciona amb la importància que cal atorgar a la conversa en aquesta dimensió temporal del procés de col·laboració**. En efecte, el treball amb altres i entre altres precisa temps i la conversa com eix vertebrador d'aquest procés, òbviament, també. Per aquesta raó hem d'entendre la conversa col·laborativa com **un encadenament significatiu de converses en el temps**. El procés obert i flexible amb el que caracteritzaven abans el procés de col·laboració també el trobem en la conversa doncs sempre resta oberta quant als seus efectes, sense anticipar-los o quantificar-los, sense especificar un resultat final predeterminat.

Conversar es una forma de diálogo; luego es también, como éste, un proceso. No es un hecho estable y predecible; es una actividad que evoluciona en su transcurso y está abierta al cambio, porque depende de una mente relacionada con otras, en modos y bajo circunstancias que pueden alterar el contenido y la marcha de esta actividad. Conversar es un proceso interactivo entre varias personas. Estas no simplemente se hallan en relación, sino que interactúan: se influyen mutuamente mediante un intercambio de pensamientos y otras formas de expresión. Ese intercambio es la interlocución (Bilbeny, 2016: 107)

Però que la conversa sigui oberta i impredecible no vol dir que no posseeixi **una estructura, unes condicions d'espai i temps per generar-la i sostenir-la i uns principis que regulen el seu ús**. En el següent apartat ens ocupem del tema de l'estructura de la conversa i de les condicions per fer-la emergir i sostenir-la en el temps.

Posposem els principis, doncs s'incardinaran força millor en el nostre fil argumental si els tractem més endavant.

7. La conversa en el procés de col·laboració: condicions

Des de la perspectiva de les condicions dos aspectes són claus. Per una banda, és necessari constituir un equip estable de treball durant tot el procés i, per altra, és precís que aquests professionals disposin d'un temps i d'un espai on trobar-se de forma regular per conversar. Ens estem referint a un equip estable (de professionals) i regular (quant a la continuïtat de les trobades) en el procés de col·laboració. Dos aspectes prou rellevants com per insistir en la necessitat de fer una aposta decidida per:

- La constitució d'un equip de professionals estable que sigui **el motor que atorgui la força necessària per caminar i avançar conjuntament**. Si no s'estableix un mecanisme de participació, cooperació i de coordinació dels esforços per dur endavant el procés de col·laboració es pot generar, a la pràctica, un efecte de dilució de responsabilitats.
- Donar una continuïtat i regularitat a la conversa implica la voluntat de sostenir-la i, en conseqüència, la voluntat de mantenir una disciplina i un compromís en el treball. **La conversa entre els professionals no ha d'ésser ni puntual, ni episòdica, ni intermitent**. Quan és regular en el temps permet a l'equip elaborar les respostes i les actuacions, evitant, d'aquesta manera, precipitar-se en les decisions. Aquesta regularitat de les trobades i de la conversa donen estabilitat al procés.

L'estabilitat facilita la participació. Una "participació compromesa" és la millor opció per construir l'entramat de les confiançaes entre els professionals **per treballar uns i altres, junts; cadascun amb l'altre i entre altres**. La participació implica compartir amb altres el sentiment de formar part (ésser partícip o participant) en la realització i la producció d'alguna cosa. En aquest sentit, la participació suposa coresponsabilitat dels participants. Pensem que la participació més que un dret (que ho és) suposa una responsabilitat del professional a manifestar el seu criteri i que aquest sigui considerat pels altres. Significa quelcom més que prendre part, ja que participar en una proposta o actuació que ha estat organitzada per altres no és del tot una participació plena. Per tant, participar és un procés en el qual compartim amb altres decisions que afecten la pròpia vida i la vida del grup en què un està inserit. Així doncs, un es troba inclòs en un procés sempre que hi participa i en forma part. Es té dret a rebre allò que els altres aporten i a gaudir-ne i, al mateix temps, es contribueix al conjunt. En termes conversacionals podríem dir que es tracta del compromís de cadascun dels participants a preguntar-se per la "presència de la conversa en ell i d'ell en la conversa". Però en realitat, la proposta d'un equip de professionals estable i regular va més enllà de ser una condició de possibilitat per la conversa (que ho és). Es necessita constituir un equip col·laboratiu com artefacte metodològic i organitzatiu per donar continuïtat al procés d'anàlisi i reflexió de la pràctica educativa i d'assessorament.

Aquestes trobades poden adoptar formats diferents en funció dels participants, contextos institucionals, temàtiques de treball, etc. Tot i que es dóna una diversitat de formes de concretar les trobades podem convenir que la sessió/reunió és l'estructura espai-temporal més freqüent que emmarca i possibilita les converses regulars d'un equip de professionals en els processos de col·laboració en els centres. En aquest sentit, **la sessió esdevé l'escenari espai-temporal que configura el "parlament" del procés**. Per poder concretar i fer operatives aquestes sessions sovint s'acorden

procediments de funcionament que permeten establir quin és el tipus d'organització i dinàmiques més adients per tal de donar lloc a la participació, promovent i organitzant les converses, ordenant el materials, distribuint responsabilitats, convenint la regularitat de les trobades, elaborant resums o actes, etc. Això només és pot desplegar en el marc d'un procés de col·laboració horitzontal en xarxa dins i fora del centre[8] en que es produeix la col·laboració.

8. Fases del procés de col·laboració i estructura conversacional

En conjunt, tots aquests formats que possibiliten la conversa i la construcció d'un saber compartit estan inserits i sostinguts en un procés de col·laboració que està esglaonat per diferents etapes en el temps. Òbviament, la dimensió temporal del procés no es limita a un contínuum d'actuacions que es van agregant una darrera de l'altra. No totes les actuacions posseeixen la mateixa naturalesa i funció durant tot el procés i per això cal que s'estructurin a través de diferents etapes. Toca ara explicar una proposta de fases que **organitzen el procés d'assessorament** que abasta des de la mateixa demanda de col·laboració fins la conclusió de l'assessorament, passant pel disseny i valoració de les actuacions que es desenvolupen durant el procés. En cadascuna de les fases que ara es presenten s'expliciten les diferents finalitats i tasques de l'assessorament. Tanmateix, s'inclouen les dues estructures conversacionals que possibiliten el procés de col·laboració. Constatem com ambdues estructures mostren que la conversa compleix una funció constitutiva i constituent del procés de col·laboració:

Dimensió temporal de la col·laboració.		Estructures conversacionals: Macroconversa i microconverses.	
Etapes	Finalitats		
1. Condicions preliminars per impulsar el treball de col·laboració: sensibilització i preparació	És el temps per analitzar la demanda i valorar la seva idoneïtat. És un temps preliminar al procés de col·laboració pròpiament dit	Preliminars conversacionals	
2. Definició de la situació de partida: una visió compartida.	És el temps per definir i compartir el tema/contingut de col·laboració i per generar l'entorn metodològic i organitzatiu per promoure'l. És el temps per afavorir l'acollida i l'acord entre els participants. És el temps que dona pas a la definició de l'escenari de la col·laboració des de la diversitat de perspectives que posen en joc els diferents participants.	Nus conversacional	
3. Elaborar una orientació compartida: Identificació de necessitats i formulació de prioritats	És el temps per donar un sentit i una orientació al procés. És un temps en el que es generen hipòtesis de treball i propostes organitzatives que les facin viables		
4. Propostes d'actuació.	És el temps per fer operativa l'orientació convinguda i treballada de forma cooperativa per tal d'implementar una proposta d'intervenció en les diverses dimensions (personal, escolar, familiar i/o social) articulant les actuacions dels diferents professionals (disseny de la resposta educativa i suports)		
5. Continuïtat del procés: millora de la intervenció.	És el temps per reflexionar sobre les accions realitzades. Les actuacions posteriors s'ajustaran segons la situació i els contextos. És el temps per valorar si la resposta dissenyada s'ha incorporat a la pràctica i si s'han produït canvis en les pràctiques educatives.		
6. Finalització del procés de col·laboració.	És el temps per concloure el procés de col·laboració. És el temps per reflexionar i valorar l'experiència de col·laboració.	Epileg conversacional	

(Taula 2. Les estructures conversacionals en el procés de col·laboració)

Si donem un cop d'ull a l'esquema és fàcil entreveure que la conversa és transversal a les diferents etapes. Però no compleix la mateixa funció en totes. Si ens fixem amb més deteniment constatem que les diferents etapes del procés de col·laboració s'organitzen en dos grans estructures conversacionals: la macroconversa i les microconverses. La macroconversa suposa un procés conversacional **distal**, més indirecte i distanciat respecte els intercanvis comunicatius directes entre els participants al voltant de les temàtiques de col·laboració i més estretament implicat en com es genera l'escenari social per a que la conversa col·laborativa es pugui produir de manera efectiva. Per la seva part, les microconverses suposen un procés conversacional **proximal**, més directe i pròxim respecte els intercanvis comunicatius cara-cara entre els interlocutors. És la conversa col·laborativa pròpiament dita. Les microconverses constitueixen el moll de l'os de la conversa col·laborativa. De fet, les microconverses només tenen lloc en el si del nus conversacional de la macroconversa. Veiem amb una mica més de detall els diferents aspectes que caracteritzen aquestes estructures:

1. La **macroconversa** està integrada per tres moviments conversacionals: (i) els preliminars conversacionals, (ii) el nus conversacional i (iii) l'epíleg conversacional del procés d'assessorament. La macroconversa genera les condicions organitzatives, actitudinals i de regulació per a que pugui tenir lloc la conversa col·laborativa: les microconverses. En el següent quadre es resumeixen les característiques fonamentals de la macroconversa:

<p>Preliminars conversacionals</p>	<p>És el moment anterior a la posada en marxa del procés d'assessorament. El propòsit és generar les condicions per tal que la cooperació i la conversa col·laborativa siguin possibles. És el temps del treball sobre la demanda.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cercant el consentiment mutu a conversar en el procés de col·laboració i sostenir-ho en el temps. ✓ Cercant el reconeixement mutu dels participants en considerar-se interlocutors. <p>Les converses que es realitzen en aquesta fase prèvia no giren al voltant del tema de col·laboració sinó que es produeixen precisament per definir-lo i per acordar les condicions institucionals, organitzacionals i metodològiques que possibiliten la col·laboració i les microconverses.</p>
<p>Nus conversacional</p>	<p>És el nucli del procés de col·laboració on es dona lloc i es produeix la conversa col·laborativa. El nus conversacional és el lloc de les microconverses.</p>
<p>Epíleg conversacional</p>	<p>És el moment on es pot fer una síntesi i testimoni de l'experiència de col·laboració realitzada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorant si els propòsits de la col·laboració i de la conversa han estat assolits. ✓ Concloent el procés conversacional que ha vertebrat l'assessorament. ✓ Facilitant, si és el cas, la producció col·laborativa d'un relat del procés. ✓ Facilitant l'obertura a un altre procés de col·laboració orientat per la conversa col·laborativa.

(Taula 3. Elements Clau de la macroconversa)

Tot i que no cal aprofundir en cadascun d'aquests moviments potser si val la pena reflexionar uns instants en la funció cabdal que compleix la demanda en els preliminars conversacionals. És el punt de partida de tot procés de col·laboració. Si entenem la demanda com indicador de diferents realitats subjectives i com creadora d'un context de col·laboració (Oliván, M. i Marrodán, M.1996), la conversa s'ha d'orientar en aquestes dues direccions. Per una banda, perquè en el marc d'un equip de treball no tothom percep de la mateixa manera la situació objecte de demanda que determina el tema de col·laboració: qui fa la demanda? qui ha participat en la demanda? de qui és realment la demanda? què és allò que es demana veritablement? quina és la demanda implícita? Potser, en un primer moment, l'interès i necessitat de fer-la no és compartit. En ocasions, els motius que la justifiquen són diferents per a alguns participants (queixa, urgència, tramitar el malestar, confirmar les pròpies expectatives, etc.)[9]. Per altre, no sempre és formulada de forma reflexiva. Definir una demanda de forma conjunta requereix condicions per elaborar-la, especialment si inicialment no és una demanda de saber sinó una demanda imperativa que busca solucions ràpides i que és causada per la complexitat de la situació i la implicació emocional dels professionals que la fan. És fonamental, doncs, generar espais per donar lloc a que s'anuncii, facilitar temps per elaborar-la, permetre que es construeixi i reconstrueixi,... i, sobre tot, que **la demanda estigui lligada a la definició d'un tema organitzador a partir del qual interrogar el saber i el saber fer que tenim**. En efecte,

... sovint l'impacte que poden tenir els esdeveniments de la pràctica en l'organització i funcionament d'un equip educatiu porta a que les demandes tinguin el segell de la pressa. En altres casos ens podem trobar amb demandes poc elaborades o poc socialitzades per l'equip. En altres moments es formulen demandes on no hi ha cap mena de pregunta sobre la pròpia posició respecte a la situació o esdeveniment que la causa. Sovint no hi ha un temps per elaborar-la de forma col·lectiva en el si de l'equip. Cal aquí un temps de transformació per passar a una demanda que faci interrogació sobre la pròpia posició d'aquells que demanen respecte allò que demanen on es pugui crear un espai de confiança que permeti desplegar la problemàtica que genera la pràctica, on sigui possible que el professional pugui preguntar-se i pensar en les conseqüències explícites i implícites de la seva acció. (Bolea, 2010)

És summament important no perdre de vista que la demanda es constitueix en el pas previ a col·laborar al voltant d'un tema concret i, per aquesta raó, el temps per definir-la i compartir-la pot ésser pensat com l'avantsalaper arribar a la convenció de treballar junts a través de la conversa col·laborativa.

2. Les **microconverses** són el conjunt de seqüències conversacionals encadenades que sostenen de manera regular i continuada els participants durant el treball de col·laboració. Es constitueixen en el **nus conversacional** del procés. És en aquest temps que es produeix **la tematització de la col·laboració** en convertir quelcom de la pràctica educativa en tema central de les converses. El nus és el punt de gravitació de la conversa col·laborativa on es produeixen les interaccions cara a cara entre els participants al voltant del tema de col·laboració. Totes i cadascuna de les converses es poden estructurar en tres temps bàsics: (i) abans de la conversa, (ii) durant la conversa i, (iii) després de la conversa. En el següent quadre es resumeixen les característiques fonamentals de cadascun d'aquests moments.

<p>Abans de la conversa Reflexió</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparar la conversa i preparar-se per la conversa per tal que la trobada i la cooperació es produeixin. ✓ La disponibilitat i el consentiment dels participants per conversar i treballar plegats és la plataforma des de la que s' impulsa i sosté la conversa. ✓ És també el temps que facilita l' encadenament entre converses.
<p>Durant la conversa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encadenar la conversa actual amb les converses anteriors. ✓ Mantenir la conversa en el temps, sostenir els fils argumentals, recuperar-los quan es produeixi un bloqueig, un malentès, un desacord i/o una ruptura del flux conversacional. ✓ Durant la conversa s' ha de produir un intercanvi comunicatiu igualitari entre les persones que hi participen, on les aportacions de cadascun són valuoses d'acord amb els arguments que les sustenten i no en funció del lloc o del rol de poder/saber dels interlocutors. ✓ Els interlocutors s' han de sentir lliures de pressió i amb llibertat per enraonar-se. ✓ Tancar la conversa amb un sentit que orienti les actuacions i converses posteriors (arribant a acords, explicitant desacords i/o deixant en espera les decisions)
<p>Després de la conversa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Allò que esdevé després de la conversa és de cabdal importància doncs dona comptes dels efectes de la conversa. ✓ Els participants expressen en la seva pràctica posterior a la conversa la interpretació dels acords i decisions col·lectives que s' han construït durant la conversa. ✓ S' observen mútuament: es constata si cada participant també consent o no els efectes de la conversa en la pròpia praxis: ja sigui amb desacords passius o bé amb desacords actius. ✓ Permet generar experiències derivades de la conversa que al seu torn seran el punt de partida per continuar la conversa en trobades posteriors (encadenament).

(Taula 4. Elements clau de la microconversa)

A tall de conclusió d'aquest apartat ens interessa remarcar que aquesta reflexió del procés temporal del treball de col·laboració i de les estructures conversacionals que el sostenen no es fonamenta en una idea tecnològica de la conversa. En altres paraules, desgranar les dimensions més rellevants de les estructures conversacionals ha estat un recurs per parar l'atenció en la complexitat que abasten. De la descripció i coneixement d'aquesta complexitat no ha de derivar-se necessàriament una voluntat per planificar-la. L'afany per controlar tots i cadascun dels components de les estructures conversacionals esdevé sempre una tasca infructuosa.

C. ÈTICA, PRINCIPIS I RECURSOS CONVERSACIONALS

9. Les habilitats discursives

En el desenvolupament de les converses en cadascuna de les etapes del procés es posen en joc diferents habilitats discursives per tractar els continguts de col·laboració i els procediments de treball que permeten assolir-los. Des de perspectives teòriques diferents es coincideix a destacar la importància d'analitzar i utilitzar estratègies discursives en els processos d'assessorament psicopedagògic. En general, es planteja que les estratègies comunicatives que cadascun dels participants utilitza en els intercanvis comunicatius -com a resposta a les intervencions dels altres participants-

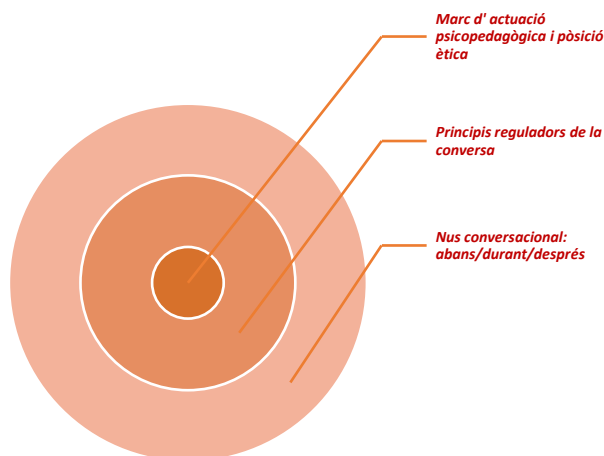
tenen per finalitat facilitar el procés de col·laboració i assolir que tot allò sobre el que s'ha convingut treballar cooperativament es materialitzi en les pràctiques educatives.

Tot i acceptar que una tipologia d' habilitats i tècniques conversacionals pot orientar com dur a terme les converses en el procés de col·laboració, no hem de caure en la il·lusió de que el seu ús comporti de per sí que les converses i la comunicació sempre seran fluides. Això suposaria convertir la creença de la bondat del seu ús en una certesa. Planificar les habilitats comunicatives no és una garantia, ni per promoure un treball de reflexió i d'elaboració conjunta, ni per afrontar malentesos i discrepàncies.

Les converses no són sempre fàcils i ho comprovem en la nostra pràctica: sovint estem convocats a promoure processos de col·laboració en entorns on els malestars i les implicacions emocionals que comporten estan molt presents en els diferents agents de la comunitat educativa. Són experiències que ens mostren que controlar i garantir que els canals de comunicació sempre seran fluids és quelcom del registre de l'ideal. Sabem, doncs, que **introduir la conversa en contextos de conflicte, consentir-la, mantenir-la i recuperar-la quan s'ha fracturat és un repte per a tots i cadascun dels participants**. No és suficient amb l'aplicació d'una determinada tecnologia comunicacional. Ens cal situar-nos.

Per encarar millor aquest repte potser ens convé endinsar-nos en el tema de com preparar i preparar-nos per conversar. Prenent aquest camí ens introduïrem en el tema dels principis conversacionals que ens poden orientar a generar la conversa, sostenir-la i recuperar-la quan sigui necessari. Així mateixens ajudarà a reconèixer la distinció entre principis que orienten la conversa i recursos o tècniques discursives que deriven d'aquests principis.

En aquest "preparar i preparar-se" juga un paper fonamental tant el marc d'actuació psicopedagògica com la posició ètica de l'assessor, ambdues es constitueixen en el punt de suport (la referència epistemològica i deontològica), tant per partir d'uns principis i no altres, com per posar-los en pràctica d'una determinada manera i no d'altra. Aquest marc de referència és el que permet que la conversa pugui tenir un sentit i una trajectòria regular i regulada.



(Figura 1 Marc d'actuació i posició ètica: nuclis de la conversa)

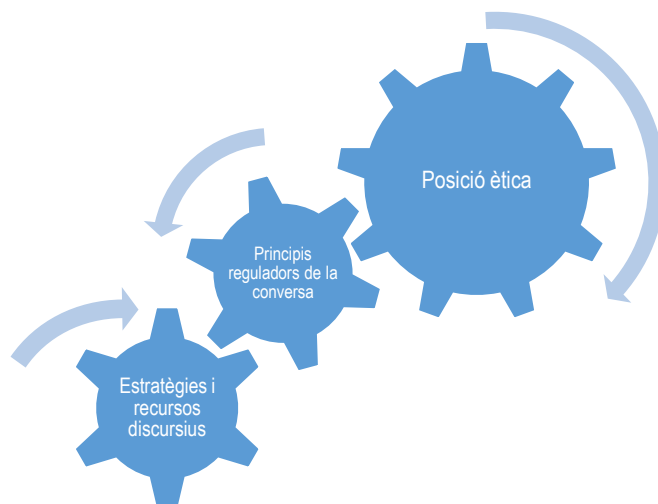
10. Posició ètica i principis conversacionals

La conversa ha d'estar orientada, en primer lloc, per una **posició ètica**. En apartats anteriors ja hem fet esment que la conversa s'edifica a partir del reconeixement i acceptació (de l'alteritat) de l'altre i en una disposició ètica a l'escolta atenta a allò que ens diu. És un compromís ètic dels conversants interrogar-se sobre les finalitats de la seva actuació discursiva així com dels efectes que produeix aquesta actuació discursiva en els altres i en ells mateixos. La posició reflexa la voluntat i la disposició a entendre's amb l'altre/s? D'acceptar i tractar la seva alteritat? Ens situem en el marc d'una ètica dels principis que inclou la responsabilitat per les conseqüències on els efectes de les decisions i accions que es prenen tenen tant o més rellevància que les intencions que van impulsar a l'autor/responsable de les mateixes a emprendre-les (Muguerza, J. 2002: 25).

És des d'aquesta posició ètica que es sustenten els principis que proposem per regular la conversa. Aquí el terme principi remet a allò que està primer en el sentit d'allò que està en l'origen i no en el sentit d'allò que està en el començament (Meirieu, 2004:17-18). Un principi és allò que emergeix primer "funda tota la resta". Els principis estan vinculats a la idea de base o fonament però és un origen o inici que modula tot el que segueix (Laval i Dardot, 2014: 660). Per tant els principis es constitueixen en allò fonamental del que altres coses depenen o deriven. En el nostre cas, les estratègies i habilitats comunicatives depenen d'aquests principis reguladors de la conversa. En efecte, en el context que aquí ens ocupa **els principis són concepcions que orienten la manera d'entendre i practicar la conversa**. Per aquesta raó, quan parlem de principis de regulació de la conversa no ens referim a l'aplicació d'estratègies, protocols, tècniques o habilitats específiques sinó a la capacitat de generar i sostenir converses en funció dels propòsits de la col·laboració, però també en funció de les contingències que emergeixen en el procés. Els *principis* instauren la possibilitat de conversar: són idees fonamentals que guien i regulen l'escolta mútua facilitant la conversa. En cap cas prescriuen com hauríem de comportar-nos en una conversa sinó que són una invitació a escoltar-nos més i millor. Encara més: els principis posen en solfa una manera de tractar-nos en la conversa doncs el "tracte conversacional" que ens dispensem els interlocutors és un mode de relacionar-nos més que una estratègia comunicativa. Per això, potser és millor plantejar que els **principis de regulació de la conversa** estan orientats per la nostra posició ètica.

Tot i això, si bé les converses no es poden planificar d'antuvi això no implica en cap cas renunciar a preparar-les. Els tres grans principis que tot seguit s'exposen poden ser força útils per a preparar la conversa i preparar-nos per conversar. Seguim en aquest punt les propostes d'Echeverria (2006:93). Ens proposa tres accions que poden ser força útils per reduir l'esquerda comunicativa:

- i. Verificar escoltes
- ii. Compartir inquietuds
- iii. Indagar

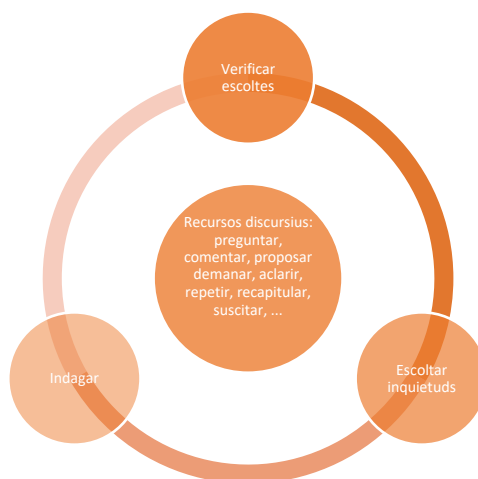


(Figura 2. La posició ètica impulsa l'acció comunicativa)

Ressalta que tot i que són actuacions conegudes i utilitzades en qualsevol acció comunicativa, proposar-les com **principis reguladors de la conversa** pot ajudar a generar millors condicions per a què es produeixi una trobada entre els interlocutors. La qual cosa no vol dir en cap cas que la conversa deixi de ser un lloc d'interpel·lació i deliberació.

11.Principis de regulació de la conversa: verificar (escoltes), compartir les inquietuds (de l'altre) i indagar (per escoltar millor)

En qualsevol conversa és important que cadascun dels participants intervingui **verificant** les pròpies escoltes per tal d'anar esbrinant en el procés si allò que diu el participant A, un altre participant B ho escolta com ho espera el participant A, i si allò que diu el participant B ho ha escoltat el participant A. Podem verificar en quin grau s'ha comprès el missatge reformulant allò que l'altre ha dit i constatant la seva acceptació. Aturant el flux de la conversa i verificant la pròpia escolta, ja sigui quan s'ocupa el lloc de l'emissor o quan s'ocupa el lloc de l'oient.



(Figura 3. Els principis regulen els recursos discursius)

Verificar és una mostra d'escoltar amb delicadesa i atenció. D'aquesta manera mostrem la nostra **escolta atenta** i, al mateix temps, informem i donem pistes sobre el grau de comprensió que tenim sobre el punt de vista de l'interlocutor i per tant pot decidir -al seu torn- si ens ofereix més informació o aclariments. O bé la demanemnosaltres. La verificació és un principi de regulació mútua i per tant és un principi que regula a tots els interlocutors de la conversa.

Un altre principi regulador de la conversa és compartir la **inquietud** que condueix a l'interlocutor a dir el que diu.

Escuchamos lo que dice, entendemos lo que significa. Pero no somos capaces de relacionarlo con aquello que lleva al orador a hablar. Muchas veces, el orador tiene el cuidado, cuando nos habla, de mostrarnos la inquietud a partir de la cual nos está hablando. Nos dice, por ejemplo, "Dado que ha sucedido tal o cual cosa, que tiene tales implicancias, sugiero que..." En ese caso, logramos saber el porqué de su sugerencia. Pero muchas veces, se nos hacen sugerencias (para seguir con el mismo ejemplo) sin que se nos expliciten las inquietudes que las suscitan. Ello implica que la escucha del orador no dispondrá de algunos elementos claves para generar su interpretación. Cuando esto sucede, cuando la inquietud que conduce al orador a hablar no ha sido presentada, sugerimos, como una forma de afinar la escucha y reducir posibles brechas, preguntar por ella. Una vez que conocemos la inquietud, no sólo nos es posible comprender mejor lo que se nos ha dicho, también nos es posible evaluar si aquello que el orador nos dice representa la mejor manera de responder a su propia inquietud o, incluso, más atrás todavía, evaluar si la inquietud del orador la consideramos una inquietud válida. No es descartable que, a partir de los antecedentes que dispongamos, podamos disputar la pertinencia o validez de la inquietud del orador. Todo esto, nos conduce a sugerir que, según el carácter de lo que vayamos a decir, evaluemos la conveniencia de compartir con el oyente las inquietudes que nos conducen a decirle tal o cual cosa; de permitirnos mostrarle los antecedentes que nos conducen a hablarle. Para hacerlo, podemos anteceder lo que deseábamos expresar con un "Dado que..." Con ello contribuimos a que la brecha en la escucha del oyente no se dispare hacia cualquier lado y tenga una mayor probabilidad de reducirse (Echeverría, R. 2006:95)

Per tant, és una manera d' evitar pressuposar. D'escoltar sense judici previ. Si es pregunta amb un interès sincer per l' altre ens relacionem amb ell intentant saber quines són les seves intencions i no a partir de les nostres suposicions sobre allò que pensem que són les seves intencions. Sospitar, tenir prejudicis, les idees preconcebudes, la tendència a jutjar "funcionen com un filtre perceptiu" (Sanz, 2005) que pot produir distorsions en la conversa. La clau per escoltar allò que els altres interlocutors ens volen transmetre i per tant no suposar sobre les seves intencions és separar les intencions dels efectes que produeixen i per això és determinant no suposar intencions sinó preguntar per elles (Guix, 2007: 130-131).

Preguntar a l'altre està a la base d'un altre principi de regulació de la conversa que pot ajudar a reduir l'esquerda de sentit en la nostra escolta mútua: **la indagació.**

Para ello lo que hacemos es preguntar, o pedirle al orador que se nos proporcione más información de manera de afinar, de completar, corregir, lo que hasta el momento hemos escuchado. Cuando indagamos lo que en rigor hacemos es hacer uso del habla para garantizar una mejor escucha. Con la indagación hablamos para escuchar mejor, hablamos con el propósito de que el otro nos hable más. Si consideramos que nuestra escucha no es segura, lo mejor es indagar. Si estimamos que lo que el orador nos ha dicho es ambiguo, eso lo resolvemos indagando. Si creemos que frente a lo que el orador dijo, caben distintas interpretaciones, indagamos. El objetivo es siempre asegurar que la interpretación que surge de nuestra escucha disponga de todos los elementos para que esta brecha sea lo más

pequeña posible. Podemos indagar en múltiples direcciones y de muy diferentes maneras y esto dependerá de las circunstancias concretas de la conversación. (Echeverria, R. 2006: 96)

Indagar, doncs, és una forma de cercar sentit a allò que escoltem. Per això, quan interpretem indaguem sobre el sentit d' allò que se'ns diu. La indagació també ens permet distingir entre allò que podem avalar en la conversa d'allò al qual convé posar-hi un límit quan la posició dels interlocutors en la conversa no apunta a l'escolta mútua. En altres termes, **saber escoltar implica discernir i deliberar**. En la conversa l'escolta no pot autoritzar la desigualtat, la indignitat i/o el menystenir. No és pot preguntar per saber de la intimitat de l'altre ni indagar sobre temes o aspectes sobre els quals els interlocutors no donin el seu consentiment a parlar. Ni ho podem preguntar tot, ni podem preguntar de qualsevol manera, ni podem estar preguntant permanentment. És crucial fer un ús de la pregunta al servei de l'escolta mútua i respectant el consentiment de l'altre a ser preguntat. Dit d'una altra manera, es tracta de saber preguntar per poder encarar les dificultats que sovint es presenten durant la conversa per poder escoltar-nos. Això suposa saber discernir entre el tipus de preguntes que promouen l'escolta i, en conseqüència, la continuïtat de la conversa, i les preguntes que no ho faciliten.

Escoltar bé significa discernir, separar correctament els elements que integren el missatge de l'altre. Discernir, en sentit estricte, significa distingir amb els sentits però, especialment, amb el pensament. El mateix acte d'escoltar ja suposa un acte de discerniment previ, perquè, de fet, no podem escoltar-ho tot, ni practicar l'escolta simultàniament. (Torralba, F. 2006:39)

Per exemple, és convenient discernir entre les preguntes orientades a l'escolta d'una resposta per part de l'altre de les preguntes que no inclouen l'escolta de l'altre, com són les preguntes retòriques on sovint no s'espera que l'altre respongui. O bé, les preguntes exploratòries que indiquen a l'altre (qui és preguntat) que de forma sincera es vol saber quelcom que no se sap. Les preguntes obertes atorguen a l'interlocutor força iniciativa i llibertat en la resposta obrint un ampli camp de possibilitats per respondre sobre allò que es preguntat com vol i de la manera que vol. En un altre extrem es troben les preguntes tancades on sovint qui formula la pregunta pretén el control de la conversa. Certament, existeixen molts tipus de preguntes i no és el més determinant presentar un catàleg de totes i cadascuna d'elles. Allò que volem subratllar és que una pregunta sempre es realitza des d'una determinada posició i implica, així mateix, determinades conseqüències en l'interlocutor i en la conversa (aspectes estretament relacionats amb el tema de la enunciació). Però no solament és convenient saber preguntar, també, en altres tipus de recursos discursius, convé el discerniment. Ens cal saber: quan i com comentar, proposar, demanar, sol·licitar, aclarir, repetir, etc. durant la conversa per tal d'afrontar els obstacles que dificulten l'escolta mútua[10]. Un discerniment que orienti l'escolta mútua així com els recursos que la fan possible.

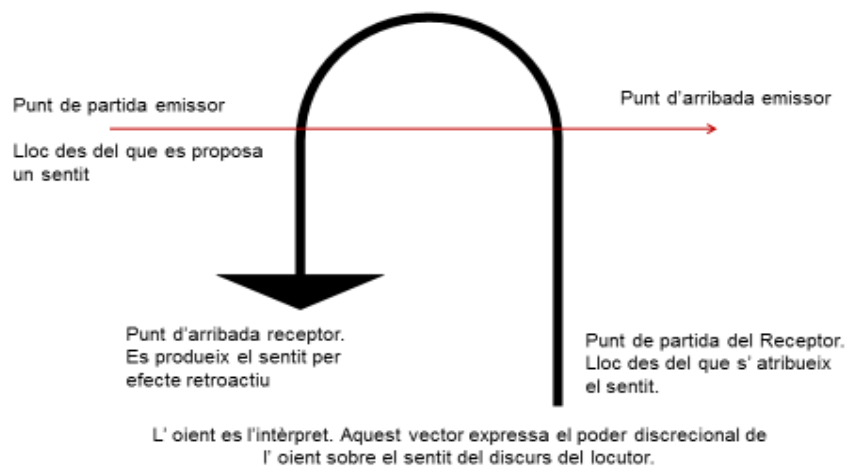
12.La funció clau de la conversa és l'escolta mútua

Sovint es pensa que en una conversa l'emissor té una funció activa mentre que el receptor té una funció passiva. Res més lluny de la realitat: la possibilitat de regular la conversa és de qui escolta i no el que parla. **El sentit de la comunicació es regula per la resposta que ve del receptor**: El significat del missatge de l'emissor sempre depèn de la resposta que s'obté del receptor (Guix, 2008). Sempre hi ha una atribució de significat respecte al discurs i intencionalitat de l'altre (escoltar és interpretar). Aquesta significació és impossible de ser objectivada i qui interpreta el sentit de

l'enunciat i regula **el sentit de la comunicació és el receptor**, el significat del missatge de l'emissor sempre depèn de la resposta que s'obté del receptor. Cal pensar que la comunicació té un recorregut que va de l'emissor al receptor i retorna del receptor al emissor. Quan retorna la resposta (des del receptor) l'emissor no escolta només que el receptor rep el missatge sinó que escolta dir al receptor (transformat ara en emissor) quin es el sentit del seu propi missatge.

"...en vez de la progresión lineal, inmanente y necesaria según la cual el significado se despliega a partir de un núcleo inicial, tenemos un proceso radicalmente contingente de producción retroactiva de significado" (Zizek 1992:142)

Podem representar-ho a partir d'una presentació gràfica de la relació entre el significat i el significat on veiem que la comunicació és retroactiva[11] ja que l'acció comunicativa assoleix un sentit quan finalitza.



(Figura 4. El sentit de l'acció comunicativa és retroactiu)

Si es retornen expressions de suport, per tranquil·litzar o bé per transmetre acceptació per tal que l'altre capti que se l'entén, es modula l'intercanvi de manera diferent a quan es donen expressions que pretenguin dissuadir, reprovar o manifestar desacord, o bé accions comunicatives que busquin orientar als participants en una direcció concreta. Per això és molt important que en els processos d'assessorament els diferents interlocutors siguin conscients que la major capacitat de donar un sentit al missatge el té qui escolta i no qui parla. Com a "escoltador" es té l'oportunitat de fer arribar a l'altre un missatge que li permeti comprovar que es comparteix el sentit que ha volgut donar al parlar-nos però també, quan convingui, es pot fer arribar un sentit diferent del seu missatge.

Convé generar contextos de conversa en els que s'afavoreixi l'escolta. Escoltar implica (i) una manera activa d' obrir-se al món i a la singularitat de l'altre, (ii) atorgant un valor a l'altre i (iii) on s'interpreta la veu de l'altre sense fer pressuposicions i prejudicis. Escoltar sense interrompre quan l'altre parla, sense oferir ajudes prematures ni donar consells,

sense moralitzar, sense mostrar acord o desacord, sense qüestionar, sense voler canviar la manera de ser de l'interlocutor, sense fer generalitzacions abusives, deixant espais de silenci, sabent callar per poder observar i pensar, utilitzant un llenguatge clar, ajustat i respectuós.

Es tracta que els diferents participants en el procés de col·laboració adoptin una posició que permeti amplificar la pròpia escolta i, a través d'aquesta actitud, generar l'escolta en els altres. En aquest sentit, la pràctica de l'escolta és la pràctica de l'enraonar. Un pràctica per prendre'ns a raons: **raonar, escoltar i parlar per entendre les raons de l'altre i fer escoltar i entendre les raons pròpies, enraonant-nos durant la conversa**. Solament d'aquesta manera es té l'oportunitat de produir situacions d'escolta mútua entre els participants durant el procés de col·laboració: un procés de dignificació mútua, doncs sentir-nos escoltats ens dignifica, atorga un lloc de valor a les paraules de cadascun dels interlocutors en la conversa.

D. DE LA CONVERSA A LA NARRACIÓ: RELATAR EXPERIÈNCIES

13. Conversa, narració i relat: l'experiència reflexiva en la col·laboració

Les idees-força de conversa i participació han estat fins ara els fils conductors del nostre plantejament. Abans ja hem comentat que en les diferents etapes del procés de col·laboració es dona un encadenament de converses que atorguen continuïtat al treball de cooperació. Així mateix, hem vist com la conversa col·laborativa és tant un principi com una estratègia per promoure l'elaboració d'un saber entre els diferents professionals que formen part de l'equip de treball. Les converses són en aquest procés actuacions que es produeixen quan els interlocutors interactuen transformant les seves respectives posicions i relacions. En aquest sentit, hem estat reflexionant al voltant de l'estructura interactiva i estructura realitzativa de la conversa (Bilbeny, 2016: p.113). D'ara endavant volem fer especial esment a l'**estructura narrativa** de la conversa on es destaca la centralitat de narrar l'experiència que els participants posseeixen sobre les seves pràctiques que contrasten i comparteixen a través de les converses que despleguen sobre els temes rellevants que suscita la col·laboració. Doncs al conversar es narren fets, situacions i esdeveniments entre els participants. Per això podem aprendre dels relats i narracions dels /entre els companys. Es tracta precisament de ressaltar que les informacions, dades i coneixements sobre la pràctica educativa que volem entendre i transformar no es donen sense narradors, sense l'experiència del narrador i, sobre tot, sense que provoqui en els altres participants altres experiències susceptibles de ser també narrades. Els relats d'uns i altres, que escolten uns i altres, generen una experiència que pot esdevenir un saber col·lectiu. Aquesta és una qualitat de la conversa: promoure l'elaboració d'un saber compartit a partir de les narracions. En aquesta òptica, entenem per dimensió narrativa de la conversa **la capacitat de narrar reflexivament**[12] **les experiències** en el procés de col·laboració.

Relatar, narrar, indicar, referir y decir; todos son verbos que aluden a la manera como un sujeto en particular puede no solamente comunicar un contenido determinado, sino también da "cuenta de", es decir, explicar los escenarios y asuntos que operan en su cotidianidad (Garfinkel, 2006) como elementos vitales desde los cuales se logra asignar un significado y un sentido a todo aquello que constituye su mundo social. En este sentido, el relato que se materializa en la narración oral y escrita sobre cualquier tipo de situación o evento particular, comunica un contenido al tiempo que transmite una construcción de significado y de sentido que refleja claramente el carácter constructivo y creador del lenguaje. Y es a partir de esta convicción que entendemos las narraciones como "expresiones" de aquello que ocurre en el escenario social, pero ante todo, como formas vitales de intersubjetividad a

través de las cuales un agente se hace y se construye a sí mismo en contextos sociales determinados. (Díaz, 2007:140)

El sentit que es pot atribuir a les actuacions només es fa evident després que l'agent d'aquesta acció ha deixat d'actuar: És el temps de construir un relat, **una narrativa que s'edifica "a través d'un record reflexiu"** (Bárcenas, F.; Melich, J.C; 2000:91-92), on cada participant **encaixa en el seu relat allò pensat i allò viscut** (Skliar, C.2005). La narració és un tipus de discurs que implica sempre una reconstrucció: és una experiència expressada com un relat on el professional reconstrueix reflexivament la pròpia praxis viscuda.

De antemano tenemos que considerar que quién narra una historia necesariamente elige ciertos aspectos, enfatiza otros y omite algunos. Y que los que selecciona son secuenciados de un modo particular que tampoco es único. No podemos contar todo lo que pasó y lo que nos pasó. Para contar su propia experiencia, el narrador la organiza de una forma particular y, en ese movimiento narrativo, interpreta la historia vivida. El relato mismo es el que le da forma a la experiencia para poder comunicarla y transmitirla. El relato es siempre una versión de la historia, una forma de contar los acontecimientos efectivamente vividos. Esos sucesos se ubican uno tras de otro, pero no tienen por sí mismos una conexión. Es a través de la reflexión del narrador cuando escribe que se acomodan, y de la mano de la reflexión toman sentido en un relato a ser dicho o escrito. (Suárez, Ochoa, Dávila; 2004:23)

Dues reflexions es deriven d'aquesta manera de concebre la narració en un context de col·laboració, per altre banda, estretament relacionades entre si.

- La primera té relació amb **l'alt grau de complexitat que posseeixen les pràctiques i experiències educatives susceptibles de ser narrades** degut al gran nombre de factors i esdeveniments que es succeeixen en qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge: és necessari escollir i seleccionar els esdeveniments susceptibles de ser narrats doncs, ni totes les variables i factors implicats es poden narrar, ni tots posseeixen la mateixa rellevància a l'hora de fer-ho.
- La segona té a veure amb què **el procés de col·laboració és un lloc d'entrecruament d'una gran diversitat de mirades i experiències dels diferents professionals**: és important articular els seus relats al voltant dels esdeveniments que hagin considerats rellevants per ser narrats i edificar, a partir de les seves respectives narratives, un relat comú.

14. La complexitat de les pràctiques educatives

D'antuvi abordem el tema de la complexitat. Certament, les pràctiques educatives escolars estan lluny de ser un espai fàcil d'interpretar i observar. És difícil produir una narrativa que abasti tots els esdeveniments que succeeixen en un entorn escolar. Acceptar l'evidència de l'alt grau de complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge es transforma així en un requeriment per tal d'encarar les pràctiques educatives i d'assessorament des de la perspectiva d'una pràctica reflexiva que efectivament no s'allunyi de les realitats escolars que vol entendre i aspira a millorar. Cèsar Coll comenta algunes de les variables i factors responsables d'aquesta complexitat. Tot i l'amplitud de la cita val la pena compartir-la per la seva claredat i encert:

La complejidad de las prácticas educativas escolares, incluso de aquellas aparentemente más simples, aparece en el transcurso de estas últimas décadas como un tema recurrente en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, por ejemplo, Doyle ha

insistido en repetidas ocasiones (1978;1986) sobre esta complejidad señalando que las actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos en las aulas se caracterizan, entre otros rasgos, por la multidimensionalidad –suceden muchas cosas-, la simultaneidad –suceden muchas cosas al mismo tiempo-, la inmediatez –la rapidez con que se suceden las cosas- , la impredecibilidad –continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente-, la publicidad –todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de participantes- y la historia –lo que sucede es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores. En esta misma línea cabe interpretar la afirmación de Shulman, formulada en el marco de un intento de elaborar un “mapa sinóptico de investigación sobre la enseñanza”, de que ningún paradigma, teoría modelo o programa de investigación es capaz de atender simultáneamente a la complejidad de fenómenos que caracterizan las prácticas educativas escolares. De ahí, que según este autor, en realidad los diferentes programas de investigación para el estudio de la enseñanza lo que hacen es seleccionar “diferentes partes del mapa para definir los fenómenos propios de sus indagaciones” (Shulman, 1989, p. 23). Pero la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se nos revela aún mayor si tenemos en cuenta los diferentes niveles y ámbitos que intervienen en la configuración de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994:1995). En efecto, lo que finalmente sucede en las aulas es solo en parte el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en el ámbito mismo del aula o del grupo clase (las características concretas de los alumnos y alumnas y del profesor o profesora, las características del espacio físico y del material existente y su organización, los contenidos que trabajan, los objetivos que persiguen, la naturaleza de las actividades que despliegan, su secuencia, horario y un largo etcétera); en parte, es también el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles (por ejemplo, en la organización social, económica, política y cultural de la sociedad; en la organización y funcionamiento del sistema educativo; en la valoración y prestigio social de determinados saberes y valores; en el currículo o plan de estudios vigente; en la organización y funcionamiento de las Instituciones docentes; y de nuevo un largo etcétera). En otras palabras, el aula está lejos de ser un espacio autónomo y, para comprender lo que en ella acontece, para comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores, es absolutamente necesario ampliar el campo de indagación más allá de sus paredes y de la dinámica que se genera en su seno y tomar igualmente en consideración lo que sucede en otros ámbitos y niveles que juegan también a menudo un papel decisivo en la forma que adoptan finalmente las prácticas educativas escolares. (Coll, 1999: 16-17)

Qualsevol perspectiva en joc està constreta per aquesta enorme complexitat i, per tant, condiona tant l'estudi de les pràctiques educatives escolars com les actuacions per desenvolupar-les i, per suposat, per intervenir i millorar-les en el marc d'un procés d'assessorament/col·laboració. Coll també assenyala en el seu text dos consideracions relacionades amb aquesta heterogeneïtat i multiplicitat de variables que són força rellevants per argumentar la dificultat per escollir i seleccionar els esdeveniments susceptibles de ser analitzats, observats i narrats. La primera, és que aquesta multiplicitat de factors incideix en la impossibilitat material i tècnica d'identificar i enregistrar –i, així mateix, narrar- aquests factors amb precisió i, en segon lloc, també té a veure amb el fet que no tots els factors que intervenen tenen la mateixa importància a l'hora d'entendre i explicar les pràctiques educatives i, en conseqüència, transformar-les. És obvi, doncs, que qualsevol aproximació a l'anàlisi i reflexió de les pràctiques escolars no pot abastar aquestes variables en la seva totalitat i per tant que sigui obligat i necessari fer-ne una selecció.

Cal destacar que allò que volem entendre i atendre en un procés de col·laboració -des de la perspectiva de l'encàrrec que es fa a un servei d'assessorament- és perquè determinats alumnes posseeixen dificultats per construir els coneixements escolars i sentir-se inserits en els grups, situacions i circumstàncies on aquests aprenentatges i relacions tenen lloc. En aquesta tessitura ens interessa saber quins factors entre tots els que s'hi conjuguen en els processos educatius escolars són els més rellevants per tal que

aquests alumnes puguin construir un lloc en l'escola on es construeixen com subjectes. Com hem dit, això implica que cal fer una opció respecte quines són les variables a las que s'ha de prestar més atenció per analitzar i interpretar els processos escolars dels alumnes i grups sobre els que se'ns demana actuar.

Per saber on dipositar el focus d'atenció es necessiten instruments conceptuals i metodològics que orientin el nostre treball i ens ajudin a optimitzar i millorar els processos educatius dels alumnes i dels grups en els quals estan inserits. En aquest sentit, l'elecció d'una o altra variables estarà en funció de la posició i perspectiva de qui opera la selecció. Vàries dimensions estan en joc: la manera d'entendre l'educació escolar, la concepció que es tingui dels processos d'ensenyament i aprenentatge, la forma d'explicar les singularitat i les diferències dels alumnes així com la forma de concebre l'assessorament són, en conjunt, els arguments que determinen perquè s'atorga una atenció preferent a uns o altres factors (Coll, 1999:20).

15. La pluralitat de narracions

No és habitual que tots els que s'apleguen al voltant de la col·laboració comparteixin d'entrada una mateixa manera de veure aquestes dimensions. Els diferents professionals implicats en les pràctiques educatives sobre les que projecten un procés de col·laboració s'aproximen i despleguen la seva praxis a partir dels seus coneixements, experiències i actituds. La pluralitat de mirades és consubstancial a qualsevol praxis educativa. En conseqüència, les narratives també es produeixen des de la perspectiva de cadascun dels professionals que les relaten[13]. Narracions que no es realitzen des d'una mirada neutral doncs sempre està present un propòsit i una intencionalitat en el fet de relatar unes determinades experiències. Com tampoc és neutral la mirada des de la qual s'escolten els relats dels altres. Cada professional selecciona i combina els elements susceptibles de ser narrats. Recordem que la narració és, sobre tot, una acció ètica doncs la pròpia posició dels professionals juga un paper crucial en l'elecció i modus de relatar. Qüestió que ja hem tractat al parlar de la incidència de la posició del conversant tant en relació a la seva pròpia narració com en relació a la dels altres participants quan hem abordat el tema de l'enunciació. Tot i això, ara centrarem l'atenció en com es poden propiciar les condicions per articular els relats plurals amb els que els professionals expliquen com viuen i pensen les experiències que es succeeixen en la seva pràctica. En Sigrun Gudmundsdottir, aporta una reflexió de gran interès al respecte ja que planteja que la narració proporciona al mateix temps l'eina per reduir la complexitat com l'estratègia per relatar allò que el narrador ha decidit privilegiar de la seva pràctica:

Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa. Con frecuencia utilizan historias de caso y explicaciones narrativas, tal como se ejemplifica en el trabajo de Schon (1983). Los profesionales que él estudió eran arquitectos, ingenieros y psicoterapeutas, pero sólo los de este último grupo trabajaban con gente, y por lo general presentaban relatos para explicar y justificar su pensamiento y su accionar. Del mismo modo, el mundo del docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones. (Gudmundsdottir, 1995 p.10)

Ja hem apuntat en apartats anteriors que les converses i els relats que aporten els participants es donen en espais de trobada expressament dissenyats per a què això sigui possible. En aquest espai, els participants -quan s'autoritzen a fer-ho- aporten la seva narrativa que retallen de la seva experiència. Val a dir que és respecte al tema de col·laboració que els participants elaboren els seus relats i sobre el que és possible un

relat comú. Aquest relat només es pot produir quan els participants assumeixen un propòsit de treball en comú i on cadascun ha de poder **respondre narrativament des de la pròpia responsabilitat**. En aquest cas, les diferents narratives, els successius relats, es produeixen i es modulen en funció:

- ✓ Dels propòsits acordats per l'equip al voltant de la temàtica de col·laboració.
- ✓ De les diferents responsabilitats i funcions dels participants (equip).
- ✓ De l'etapa del procés de col·laboració.
- ✓ De les contingències que es presentin en el desenvolupament de la pràctica educativa.

Són criteris que ajuden a l'equip a delimitar (seleccionar) progressivament durant el procés de col·laboració els aspectes de la pràctica educativa susceptibles de ser narrats. Es parla i conversa en les sessions de treball i entre els professionals durant el procés sobre els continguts o temes que delimiten aquests criteris. Encara més, la col·laboració és elaborada pels professionals en les seves narratives personals i col·lectives. Al seu torn, aquests criteris són els que permeten no reduir la narració a un traspàs d'informacions entre professionals o a una descripció d'anècdotes personals, ni a la expressió emotiva de vivències personals i, especialment, no realitzar actuacions arbitràries, ni accions individuals o aïllades que no responen a l'interès comú.

En efecte, un relat col·lectiu no és un sumatori d'experiències disperses o intuïtives o bé relats fragmentats sense un horitzó comú. De fet, **és la convenció de reflexionar i conversar sobre un determinat tema de col·laboració allò que fa que siguin uns coneixements, accions i situacions i, no d'altres, els que siguin evocats i relatats pels diferents participants**. S'ha d'entendre com una activitat conversacional sostinguda per l'equip conforme a determinats procediments de treball i funcionament per posar en joc les narracions i els relats que generen. Per tant, és un espai de confluències de diferents records reflexius sobre les experiències de cadascun d'ells relatives a allò que han convingut treballar cooperativament. Per descomptat, cada participant elabora el seu relat d'acord amb el tema de col·laboració des de la seva perspectiva i praxis professional, però també des de les experiències i narracions que són transmeses per altres participants que també escolten la seva història.

Aquest sentit que comparteixen els participants és el que produeix que la narració sigui la construcció d'una trama d'esdeveniments que segueix el fil argumental que proporciona el tema i la tasca de col·laboració. Els esdeveniments que es produeixen en les diferents etapes de la col·laboració, les converses que susciten i els relats que produeixen es succeeixen de manera regular en el temps perquè el tema i la tasca de col·laboració ofereixen un marc integrador que els atorga un rumb, una significació i un ritme. Col·laboració, conversa i narració són manifestacions distintes d'un mateix moviment en el procés d'assessorament. És per això que la col·laboració no equival a la suma automàtica de les fases que l'organitzen, ni tampoc el procés conversacional és el resultat de l'encadenament mecànic de converses puntuals; de la mateixa manera, la narració no és una enumeració d'esdeveniments relatats. Al capdavall, el model de treball col·laboratiu és el nord que marca el camí d'aquest moviment transformant-lo en una experiència que cobra sentit pels participants. Això es vehicula sempre i quan s'estableixi una **dialèctica permanent entre el saber previ dels professionals, el saber produït que genera el treball conjunt, la praxis orientada per aquests sabers i el relat reflexiu de l'experiència (la narració de la praxis)**.

Convé afegir que els relats de les experiències que s'elaboren no els podem considerar com quelcom estàtic i acabat. Ben al contrari, els interpretem com quelcom sempre

obert a contínues transformacions perquè els conflictes i malestars, sempre irreductibles, són inherents a una pràctica educativa i d'assessorament cada cop més complexa i incerta quant a finalitats, situacions i persones implicades. Per això, allò que podem produir col·lectivament en la col·laboració no pot venir a ocupar el lloc d'un ideal que aturi o esgoti la conversa i, en conseqüència, les narratives. Si bé podem convenir que la producció d'un relat col·lectiu és un procés de construcció de significats aquest relat resta sempre obert a noves significacions. Encara més, és crucial saber que tot no pot ser relatat d'una vegada. I per suposat, no és possible narrar allò que un no pretén o no pot relatar. Cal tenir present que ***un relat no pot aspirar a la completa, doncs sempre queda quelcom per relatar i no tot és susceptible de poder ser relatat.*** La pròpia experiència no pot ser relatada en la seva completa ja que inevitablement és no-tota (experiència): tots els aspectes d'una experiència no poden ser reabsorbits totalment per la narració. Sempre hi ha un nucli de l'experiència irreductible que no podrà ser assimilat en un relat.

E. NARRACIÓ I ESCENES EDUCATIVES

16. La narració d'escenes educatives

Com hem vist, no podem prestar la mateixa atenció a totes les experiències ni a tots els aspectes que integren aquestes experiències. Tant la complexitat del procés com la diversitat de mirades ens condicionen. És, doncs, inevitable operar una selecció sobre els diferents aspectes que són susceptibles d'esser narrats. Per aquesta raó, allò susceptible de ser narrat ha de ser retallat del context pràctic en que es desplega l'ensenyament i l'aprenentatge. Fer-ho a partir ***d'escenes educatives*** és una opció conceptual, metodològica i ètica que permet no allunyar-se de les realitats concretes en què s'intervé i converteix la narració de l'escena en una eina d'aplicació pràctica a la realitat educativa que es vol entendre i transformar. El nostre plantejament s'inspira en la proposta que Nicastro i Greco (2012) i Greco i altres (2009) realitzen sobre el constructe d'escena educativa i el seu ús com una forma de mirar i pensar la investigació i la intervenció.

Quando nos detenemos a mirar las escenas escolares, desde dentro y desde fuera, a la vez, desplegamos lecturas que en la cotidianidad escolar no hacíamos. La escena anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos – espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, "analizadores" de la misma organización y dinámica institucional.

La escena habilita una lectura renovada, no necesariamente interpretativa en el sentido de buscar un significado oculto o una verdad escondida que quienes la piensan podrían develar a otros, desconocedores. Por el contrario, la escena habla por sí misma y quien la recorta, selecciona, narra y despliega, es quien habla a través de la escena. En este sentido, la escena solicitada en el marco de una entrevista o relatada en una reunión da cuenta fundamentalmente de las posiciones asumidas por los sujetos en la red de relaciones organizacionales, entre sujetos, sujetos y enseñanza, y/o aprendizaje, sujetos y organización etc. Su narración, problematización y análisis dialogado, pueden ser modos de investigación e intervención conjunta, entre maestros y alumnos, maestros entre sí, con el equipo directivo, que otorguen otros sentidos a lo vivido o a las experiencias futuras. La escena condensa significados culturales de la institución y singulares de quien la narra y, en tanto se transforma en narración ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones, a la vez que se mantiene como espacio subjetivo de experiencia. Podríamos pensarla como "espacio intermedio", ni interno ni externo en el sentido de Winnicott, allí donde se despliega un modo de ser, ver, pensar y hacer que tienen que ver tanto con él/los protagonistas de la escena como con la organización escolar donde ocurre. (Nicastro i Greco; 2009:82-83)

Aquestes autoren consideren les escenes educatives com unitats per a l'anàlisi de les formes d'exercir l'autoritat i el vincle pedagògic[14]. En el nostre cas estenem l'aplicació del constructe d'escena educativa a l'anàlisi de les pràctiques educatives en els processos de col·laboració que portem a terme en els centres. En aquest sentit, **les escenes esdevenen una potent eina per exercir una pràctica reflexiva**.

Dar sentido a la narración ensancha la mirada sobre el cambio en la escuela pues, como expone Denzin (1997), permite destacar la importancia de las escenas no de los hechos, ya que las situaciones en que se dieron los hechos son historias escritas "en los hechos" pero no "sobre los hechos". Si el asesoramiento favorece la presentación de escenas de experiencia se puede integrar la innovación y la mejora de la enseñanza a través de dudas, afirmaciones o negaciones que forman parte de cada escena. Se abre así la posibilidad, al poder revivir y sentir lo que ocurrió, de crear textos que evoquen emociones para compartirlos con los demás a través de las conversaciones. No se trata de reexplicar la experiencia sino de yuxtaponer hacer dialogar voces y temporalidades. (Ventura, M.; 2008: 3)

Entenem **les escenes com seqüències o segments de la vida institucional que evoquen i relaten els diferents professionals**[15]. Esdevenen unitats d'observació doncs són els segments mínims de la realitat experimentada i narrada. Un tutor, el director, el vetllador, el psicopedagog de l'EAP, etc. produeixen els seus relats a partir d'alguna situació o esdeveniment que han considerat significatiu i on es posa en joc quelcom relacionat amb el tema de la col·laboració. Aquesta és la raó que determina que un esdeveniment o situació pugui esdevenir significable per a cada professional, doncs, les situacions i esdeveniments susceptibles de ser relatats es perceben i es seleccionen en funció dels acords establerts en les diferents converses i relats produïts durant un procés que s'organitza al voltant d'un contingut de col·laboració. En relatar l'escena i exposar-la en el marc de la conversa i en interacció amb altres relats, els professionals atorguen un sentit als esdeveniments observats i/o viscuts en la seva pròpia pràctica (docent i/o de suport). D'aquesta manera es pot entendre la situació i les accions i mecanismes que s'han posat en joc en les situacions relatades. El sentit d'una escena prové del seu debat en el si de la conversa. En realitat, allò que fan els participants és **traslladar un segment de l'experiència a un context d'elaboració col·lectiva**, prenent l'escena educativa com un punt de referència per a la conversa. Expressat en altres termes: es considera **l'escena com una unitat bàsica d'anàlisi i reflexió de la pràctica educativa en el procés de col·laboració**.

Cuando en las escuelas solicitamos la narración de una escena, abrimos un espacio para escuchar y pensar con otros esos múltiples hilos, pliegues, líneas visibles e invisibles que nos constituyen. La narración de una escena da cuenta de una ficción construida y habitada simultáneamente. No se trata de desarmar ficciones personales o institucionales, ni descomponerlas al punto en que ya no pueden ser reconocidas como tales. Por el contrario, tomar la escena como unidad de análisis significa:

- Asumir su verosimilitud. No buscar su confrontación con la verdad, ya que no hay verdad subyacente que se suponga.
- Tomarla en su valor de testimonio. Palabras que fundan un encuentro entre sujetos, que generan un texto compartido.
- Analizarla en términos de configuración de lo decible, de lo pensable y de lo impensable en un tiempo y espacio histórica y políticamente situados. Sostener y potenciar la sensibilidad que ha condensado.
- Recuperarla en virtud de su capacidad de transformación e invitar a la reconfiguración de lo posible. (Greco et al. 2009:294)

17. Les escenes educatives: característiques principals

L'escena és una forma de copsar en una situació o seqüència de situacions els aspectes rellevants del tema de treball que ens hem proposat treballar en col·laboració. Consisteix en la narració d'una situació que es presenta com **un recull, resum o síntesi dels esdeveniments més importants d'una experiència desplegada en un temps determinat**. Són narracions orals que es relaten de forma curta o més llarga, amb més profusió de detalls o no, de forma més simple o més complexa, situacions que s'han considerat rellevants pels narradors. Encara més, les escenes que es presenten poden variar en nombre, d'acord a les situacions que els diferents participants han viscut i pensat sobre les seves experiències. La pràctica reflexiva a partir d'escenes educatives facilita la presa de decisions per sostenir aquelles escenes que s'han revelat positives en el procés com també per transformar aquelles que es considerin un obstacle, així com promoure altres que siguin desitjables. Veiem ara amb més detall allò que caracteritza la centralitat de les escenes educatives en la nostra pràctica:

- Es pot considerar **l'escena com l'estructura bàsica de narració en la conversa**. Els esdeveniments i fets relatats s'organitzen en escenes i seqüències d'escenes que s'articulen entre si d'acord amb el sentit que el narrador els hi atorga. Les escenes possibiliten als professionals contar i contar-se els relats d'experiència entre sí. Són el vehicle per intercanviar (se) experiències. Per pensar junts l'escena narrada d'una experiència. Una escena susceptible de ser narrada, per exemple, és el fet que es produeixin conflictes entre alumnes a l'hora de fer la fila per entrar a classe després del pati. També ho pot ser el fet que determinats alumnes que plantegen problemes de regulació del comportament s'agrupin i treballin en llocs diferents a la resta dels seus companys de nivell. O quan un alumne planteja problemes de comportament amb uns professors i no amb d'altres. O bé els esdeveniments que es produeixen en una aula quan un alumne disposa d'un racó de treball/joc personalitzat al que pot accedir quan ho necessiti. Els professionals narren les escenes i reflexionen enfora sobre els encerts, conflictes, dubtes i dilemes que els genera la seva pràctica i/ o la dels altres, on allò important, no és l'escena relatada en si mateixa sinó el fet que es narra per ser escoltada per altres i elaborada entre altres. Qui relata reconstrueix la seva pràctica mitjançant el relat de l'escena: **fa una narració dels esdeveniments que han succeït en el curs d'allò que ell mateix ha considerat com una experiència educativa que mereix ser narrada en el marc del procés de col·laboració**. La distància respecte l'espai d'experiència permet una reconstrucció on el professional comunica que ha fet, perquè i com i explica el per què s'ha seguit el curs d'una determinada actuació i no altra en un determinat període temporal. En el relat pot reconstruir com s'ha experimentat la situació narrada, com s'ha percebut, quins coneixements i sabers estan en joc, les actituds i posicions dels diferents agents educatius implicats en les escenes, etc. Permet, per tant, explorar els esdeveniments de les pròpies pràctiques i les dels altres. En el procés de col·laboració **sempre hi ha una pluralitat de narradors i narrataris**.
- En el curs de la conversa, cada professional, pot **explicitar distintes escenes succeïdes en el temps**. La diversitat d'escenes narrades (i d'esdeveniments a l'interior de cada escena) no ens ha de fer pensar en una diàspora de relats, independents i desconnectats, sense que existeixi una direcció o una trama. Generalment, qui relata sempre estableix una relació de coherència i ordre entre el conjunt d'esdeveniments de la seva experiència doncs s'organitzen al voltant del tema de col·laboració. No és excepcional que durant les converses també es relatin escenes d'episodis aïllats que poden semblar accidentals o contingents, o

bé esdeveniments inesperats en el curs del procés (la separació dels pares d'un alumne, la mort sobtada d'un familiar, la malaltia del tutor d' un grup classe). Són esdeveniments que poden integrar-se en la narració doncs qui relata els assigna una coherència. I, si no és el cas, quan es presenten successos que no estan suficientment enfilats en el tema de col·laboració, els que l'escolten l'orienten amb les seves intervencions i/o relats per a què, així, pugui arribar a fer-ho. Tot i això, les contingències també formen part força important dels relats. Com ja hem comentat en relació a la conversa la contingència modula molts intercanvis comunicatius entre els participants, òbviament els relats també ho estan i, en aquest sentit, allò que és narrat a partir d'un succés contingent pot transformar-se en una trajectòria necessària per continuar amb el treball de col·laboració. En la conversa el caràcter obert dels relats constitueix la seva condició de possibilitat. Tot i que no hem d'oblidar que si bé l'escena narrada posseeix una dimensió personal fruit de la manera de viure i pensar de qui relata la seva pràctica, les escenes també tenen un registre social fruit del context institucional en que les experiències prenen significació. Un entorn que incideix en les condicions institucionals i materials de producció dels relats i de les seves interpretacions.

- ***L'anàlisi i reflexió sobre les escenes narrades (per un o varis professionals) promou diversos relats potencials.*** En efecte, una escena no comporta una sola narrativa possible, sinó diverses narratives potencials doncs, entre un esdeveniment i la interpretació que se'n pot fer no existeix una relació mecànica que estableixi una significació unívoca. Una escena que ha estat compartida per diversos professionals pot interpretar-se de manera diferent per cadascun d'ells. El mateix succeeix quan l'escena narrada és fruit de l'experiència realitzada per un sol professional però els que l'escolten atribueixen un sentit diferent al relat. En ocasions, és una escena narrada per un sol professional (el record reflexiu d' una o varies escenes en el aula per part d'un professor, o una entrevista del tutor amb la família, o bé l'escena succeïda en el despatx del director amb un alumne o els pares, etc.); en altres circumstàncies, diversos professionals poden participar de l'escena i per tant narrar-la des de cadascuna de les seves perspectives (una aula amb el tutor i el professor de suport, situacions de pati, tutories conjuntes de diversos grups, entrevistes realitzades pel tutor i el psicopedagog amb l' alumne o els pares, situacions de menjador, etc.). Per suposat, també els assessors insereixen en la conversa els seus relats sobre les narracions que aporten els participants o bé, narratives sobre esdeveniments que poden haver realitzat (observacions), i/o compartit amb els professors (entrevistes conjuntes amb alumnes i/o pares), o bé, sobre esdeveniments succeïts en altres pràctiques col·laboratives que aporten llum al relat col·lectiu. Es poden donar així mateix situacions en que els professionals porten a la sessió de treball sobre el cas d'un determinat alumne relats d' experiències amb altres alumnes reflexionant sobre els punts de convergència i divergència entre els diferents casos. En aquesta circumstància es pot obrir un nou escenari en el treball de col·laboració al voltant d' un cas i que es converteixi en un treball de casos múltiples o multicas on l' interès es diposita en trobar les convergències i divergències entre els casos (Tojar, 2006:117). Cal afegir que, tot i que, la principal xarxa narrativa es genera en les converses que es produeixen en les sessions de treball, durant el procés, entre sessió i sessió, es donen altres converses i situacions narratives entre els professionals. Aquelles que es consideren rellevants es porten a la sessió per compartir-les amb la resta de l'equip. Serveixen de punt de partida per orientar noves situacions abans de la

trobada i generar experiències susceptibles de ser narrades i inserides en la sessió (regular) de treball de l'equip[16].

- El paper de narrador (emissor del relat) i narratori (receptor de l'escena relatada) **són posicions dinàmiques que no deixen d'intercanviar-se en la interacció** per això al llarg de les diferents trobades i seqüències ens trobem que el receptor pot assumir el rol d'emissor i viceversa. El context socioespacial modula i condiona l'estabilitat i canvi d'aquests rols en el temps (Villalta 2009:224). En efecte, quan es narra l'escena o les escenes en el marc de l'equip, la conversa i les dinàmiques del relat impliquen – com hem dit- potencials relats dels diferents integrants de l'equip. Un relat pot ser conseqüència d'un altre o fer referència a altres. Un mateix professional pot incloure les veus d'altres professionals a l'interior de la seva narració. Cada participant en escoltar com l'altre i/o els altres organitzen la seva experiència en un relat, el prenen com punt de referència per continuar la conversa i, per tant, per produir altres narratives. El relat d'un respon al relat de l'altre. Els respectius relats es converteixen en referents per altres relats establint-se, en el temps, una xarxa de relacions entre relats.
- Es combinen en una mateixa trobada i al llarg del procés diferents relats al voltant d'uno varis focus temàtics organitzant-se en constel·lacions. Efectivament, al llarg del procés de col·laboració la diversitat d'escenes relatades en les converses **es van configurant en constel·lacions i recorreguts temàtics al voltant del contingut de col·laboració**. Hem de recordar que les constel·lacions estan lligades als temes emmarcats pel contingut de col·laboració. Es poden configurar diversos tipus de constel·lacions que en el recorregut es van alternant i entrelligant:
 - (i) *l'aplegament temàtic de narracions i relats* que s'articulen i combinen entre si. Per aplegament temàtic entenem el conjunt de narracions que expressen els diferents participants dedicades amb continuïtat a un nucli temàtic relacionat amb el contingut de col·laboració (Garcia, Rosales y Sánchez. 2003)
 - (ii) *les articulacions temàtiques* que vehiculen temes diferenciats però no excloents i vinculats al contingut de col·laboració. Un relat o seqüència de relats relatius a un tema nuclear dóna pas a un altre relat quan hi ha un canvi temàtic. Esdevenen quan es narra i conversa sobre altres temes perifèrics.
 - (iii) *les ruptures temàtiques* es donen quan es narra i conversa sobre un tema que no està vinculat al contingut de col·laboració. Succeeixen quan les narracions estan relacionades amb temàtiques que produeixen un curtcircuit en relació al contingut de col·laboració ja sigui per dispersió, desacord, rebuig o disputa a partir de les diferents experiències i perspectives referencials dels participants/narradors,
 - (iv) *la convergència de temes diferenciats i/o oposats* es produeix per necessitat de construir temàtiques de major complexitat vinculades al contingut de col·laboració o, bé quan es requereix recuperar la continuïtat temàtica de les narracions perdudes per una ruptura.

La narració de les escenes i els relats que aquestes escenes susciten entre els participants fan emergir diferents línies o trames argumentals. Un conjunt de línies argumentals que comparteixen el mateix eix temàtic dins d'un període de temps determinat. Tot i això, no totes les línies argumentals es desenvolupen de la mateixa manera o tenen una trajectòria única. Algunes són comunes, altres

distintes i algunes divergents. Algunes queden aturades, altres en suspens i algunes es recuperen més tard. No és d'estranyar que una situació compartida per diferents professionals pugui ser relatada per cadascun d'ells de forma diferent. Fins i tot, les escenes (pròpies i alienes) poden ser relatades de forma oposada, doncs els esdeveniments són viscuts i pensats de forma distinta. En les converses sempre es dona una trobada amb l'altre i això sempre és susceptible de desacord o conflicte[17]. En aquest punt cal assenyalar especialment les experiències de ruptura del compromís de col·laboració quan els acords són vulnerats retroactivament per la pràctica posterior d'alguns dels participants que, tot i haver consentit la conversa, no consenten els acords que han esdevingut en la conversa. Només consentir l'horitzó de la cooperació -no sense la necessària deliberació- és el que fa que els diferents relats sobre les escenes es puguin combinar facilitant la coordinació de les perspectives i de les actuacions en un nou relat comú[18].

- La conversa narrativa sobre les escenes genera les condicions per mantenir les propostes d'actuació o modificar-les i plantejar orientacions per observar posteriors escenes que seran, al seu torn, relatades en altres trobades. L'anàlisi de l'escena permet elaborar estratègies per recollir dades, per formular hipòtesis d'explicació i d'actuació sobre les pràctiques educatives, verificar-les, desestimar-les i/o redefinir-les. Permet consolidar l'orientació del procés de col·laboració o ajustar-la i, com no, fins i tot modificar, si s'escau, la perspectiva global del procés. Es generen d'aquesta manera **diferents cicles d'aplicació pràctica, anàlisi i reflexió**. Cicles que són sostinguts per la regularitat de les trobades/sessions dels participants en el procés de col·laboració així com per l'encadenament de diferents processos de col·laboració.
- En el treball a partir d'escenes educatives **els participants poden assumir i intercanviar mútuament les funcions de narrador, intèrpret i escriba**. Els participants narren les seves experiències i les interpreten, com també interpreten els relats que els altres participants realitzen; aporten informacions complementàries (informes, diagnòstics, valoracions, etc.) que no deriven de les escenes educatives viscudes i pensades; llegeixen els seus propis relats o d'altres (directes o indirectes) elaborats per ells mateixos o per altres; produeixen escrits personals i/o col·lectius (resums, actes, informes, registres observacionals, etc.) sobre les narracions que es succeeixen en les diferents trobades conversacionals. Cal recordar que els relats es produeixen en les trobades conversacionals que regularment sostenen els professionals en el procés de col·laboració. Justament els professionals s'autoritzen a relatar les seves experiències gràcies a la confiança que cadascun d'ells deposita en l'equip i en el procés de col·laboració. Els professionals consenten a què els seus relats siguin interpretats i a interpretar els dels altres perquè s'insereixen en una comunitat autoritzada a conversar i reflexionar respecte el tema de col·laboració. Una comunitat de confiança mútua (amb altres i entre altres) que els atorga la possibilitat d'intercanviar aquestes diferents funcions.

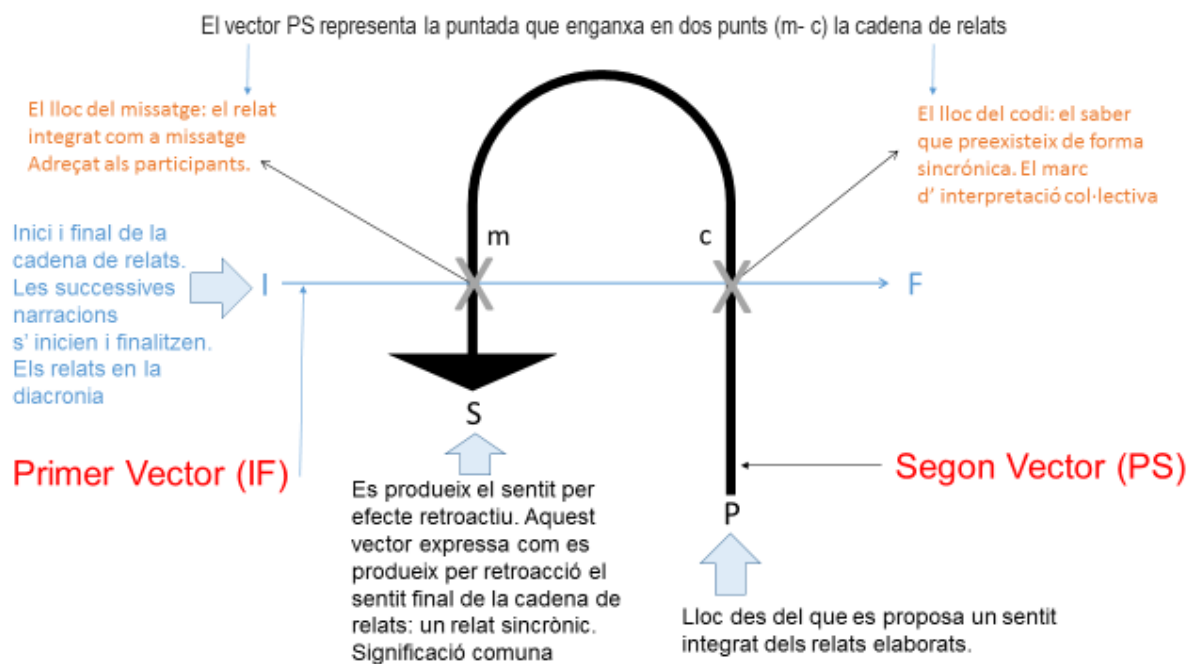
F. LA CONSTRUCCIÓ D'UN RELAT COMPARTIT: LA FUNCIO RETROACTIVA

18. De la pluralitat de narracions a un relat compartit: la funció retroactiva

Un relat compartit es va teixint conversa a conversa, sessió a sessió, durant el procés de col·laboració. És un relat polifònic que es va gestant al llarg de les converses gràcies a la interrelació de les diferents veus dels participants. Però, per arribar a un relat col·lectiu el flux dels relats no ha de ser, ni pot ser, un procés continu on no s'albiri un punt de detenció doncs la seqüència de narracions i relats no pot multiplicar-se, agregant relats i significacions un rere l'altre. Els relats no poden estar circulant indefinidament, però per altra banda tampoc hi ha un relat i un sentit definitiu. Aquesta tensió constitutiva i permanent entre la detenció de la cadena de relats/sentits i no poder acordar un sentit definitiu i tancat és el gresol en que es forgen els *efectes de significació col·lectiva* al llarg del procés. D'aquesta dialèctica permanent emana un relat comú com la millor opció/ interpretació possible. Però un "relat socialitzat" ni existeix des d'un bon inici, ni tampoc es desplega linealment de forma automàtica: s'ha de construir en el temps. Com es va trenant aquest relat comú?

La resposta requereix parar atenció a un concepte clau per entendre com es produeix la significació compartida entre els participants. Ens estem referint a la importància de la funció retroactiva en la construcció d'un relat comú. Aquesta funció es pot concebre com un tall o punt de detenció en la cadena de relats dels participants al llarg de les sessions que fa sorgir retroactivament un sentit en determinat moment i lloc del procés. Quan la combinatòria entre les narratives dels participants s'atura perquè es produeix una detenció en la cadena de relats es produeix un efecte de sentit sobre allò que li és anterior (al tall). El significat comú a construir pels participants no és un flux incessant, sinó que es produeix en moments privilegiats on una narració reorganitza retroactivament el seguit de relats produïts fins el moment. Els destinataris d'aquesta narració privilegiada són els que li atribuiran el sentit.

Tots aquests aspectes requereixen una reflexió amb més detall. Per fer-ho ens ajudarem d'un gràfic que tot seguit comentarem. De fet partim de l'esquema proposat en l'apartat 12 quan tractàvem el tema de l'escolta mútua per representar gràficament aquesta funció retroactiva en el marc de la conversa. Explicitarem els elements essencials del gràfic per tal d'endinsar-nos en la lògica que proposem. Primer ens ocupem de les característiques dels dos vectors (IF - PS) i, en segon lloc, de les funcions de cadascun dels punts d'intersecció que produeix el creuament del vector PS sobre el vector horitzontal IF.



(Figura 5. La funció retroactiva en la construcció d'un relat compartit)

ELS VECTORS IF – PS

El gràfic presenta el doble recorregut de dos vectors. Ambdós vectors estan inserits en una estructura temporal: un vector diacrònic (IF) i, un vector sincrònic (PS). La línia horitzontal IF és un vector que representa el desenvolupament dels relats (la cadena de relats) en una successió diacrònica. Però, com ja hem dit que ens cal ser capaços de produir un sentit compartit que articuli tots els relats en un de comú, s' ha de considerar també la intervenció d'un procés de segmentació (tall) dins de la cadena de relats per tal que es produeixi l'efecte de sentit. És a dir, en el desplegament dels relats segons el vector temporal (IF) fa acte de presència en un moment determinat (sincrònic) de la seqüència un segon vector PS (Proposta – Significació) que produeix una significació que s'efectua gràcies a l'efecte retroactiu d'un relat (representat pel vector PS) sobre els seus antecedents en la cadena (representats pel vector I-F). Representem aquesta funció retroactiva a través d' una fletxa inversa.

Veiem, doncs, que la intervenció en un moment determinat de la seqüència del segon vector (PS) materialitza el tall en la cadena de relats (primer vector IF) construïts fins el moment. Aquest punt de detenció pren la forma d'una acció discursiva (una narració) que retroactivament fixa el significat dels relats produïts amb anterioritat. Podem dir que és una narració-tall. En aquest sentit, determinades narracions són privilegiades en tant que fixen o subjecten els diferents relats construïts en el temps. És a dir, els relats elaborats fins el moment (IF) queden retroactivament fixats a un significat produït per la intervenció (PS) d'una narració sincrònica (Stavrakakis, 2007:120). És com un nus de significats.

Aquests successius talls o punts de detenció no s'han d'entendre com accions terminals úniques o isolades sinó més aviat com accions recurrents en el temps que permeten arribar -cada cop que es produeixen- a fer una síntesi progressiva dels diferents relats produïts. El tall o talls es poden produir durant una sessió o al final de la mateixa. O bé,

després de diverses sessions de treball. Cal tenir present que la funció retroactiva és un procés contingent perquè tot i que cal que es produeixi per obtenir una significació no es pot prevenir amb certesa quan es produirà la detenció i en conseqüència l'efecte de sentit.

PUNTS DE CREUAMENT (c –m) ENTRE ELS VECTORS

El vector PS representa la puntada que enganxa en dos punts la cadena de relats (IF). Es produeix així un doble creuament representats pels punts c – m (corpus i missatge). Per articular una significació com a resultat de la combinatòria dels relats precedents, la narració-tall (PS) ha de passar (s'ha de gestar) necessàriament pel lloc d'un corpus de sabers compartits. En efecte, el lloc de creuament "c" és un univers de significats que és sincrònic i compartit pels participants. La funció retroactiva de la darrera narració-tall ajusta i "posa d'acord" tant la diversitat de relats com les diferències entre els relats produïts amb anterioritat de manera que inclou el significat dels relats en un mateix camp o univers de significació (representat pel punt de creuament c).

Això succeeix perquè la narració- tall ha d'apuntalar-se en una base contextual comú per produir un efecte de sentit en els participants que l'escolten doncs, si no és així, ni la narració-tall ni els diferents relats produïts amb anterioritat es poden reconèixer com elements articulats en un mateix univers de significació. El punt de creuament "c" representa el marc d'interpretació que fa possible que aquell que narra pugui formular la seva narració i, al temps, genera les condicions per a la comprensió per part dels (narrataris) participants que són receptors d'aquesta narració. Aquest univers és el saber produït que genera el treball conjunt que s'ha anat constituint progressivament en la referència dels participants que els permet confeir un marc d'interpretació col·lectiva que serveix de referència permanent (sincrònica) als participants. Només així la narració "privilegiada" podrà complir la funció d'un missatge (m) dirigit als participants. És des d'aquest marc d'interpretació que es pot produir la proposta d'una narració-tall que en passar pel corpus de saber compartit (c) pot esdevenir una narració-missatge (m) dirigida als participants susceptible de ser compartida. Hi ha, doncs, un camp comú on es produeix un reconeixement mutu en el discurs on una "narració col·laborativa" és possible.

L'acte de decisió que suposa la narració-tall pren el valor d' una convenció per part dels participants perquè aquests donen per vàlid l'efecte de significació que produeix la decisió. Això és possible perquè els relats precedents es lliguen retroactivament -a través de la darrera narració tall- a un univers de significació (c) que al ser compartit pels participants regula les relacions i combinacions entre relats d'acord amb aquest univers (Zizek, 1992).

Com es veu, sempre està en joc una decisió que propicia la producció d'una significació compartida en un moment determinat del procés. Precisament, decisió es un terme que procedeix del verb llatí *decidere* que significa separar, tallar, separar tallant. Es compon del prefix "de" que indica separació i del verb "caedere" que vol dir separar, tallar; i el sufix -ció que indica acció o efecte. Es tracta precisament d'això: saber quin és el millor moment en el procés per parar-se i separar-se dels successius relats que es van elaborant per prendre la decisió de fer un tall en la seqüència de narracions i relats que al seu torn donarà naixença a un sentit (relatat) que pot esdevenir comú. En definitiva, la significació compartida és l' efecte d'aquesta decisió que no pot esdevenir ni espontàniament, ni per atzar, ni tampoc de forma automàtica.

Aquest tall que ha de conduir a l'equip a convenir un relat comú ha de ser promogut de forma intencional. Cal un saber fer per trobar quin és el millor moment per cloure la

cadena de relat i produir retroactivament una significació compartida. La recerca d'aquest punt facilitador d'un relat comú en les converses és responsabilitat dels assessors (recordem que en la nostra pràctica conflueixen en l'equip de treball el professional de l'EAP i el professional del CRETIC). Si bé és necessari que l'assessor estigui en una posició de disponibilitat per estar atent a quan i on produir la decisió no és una funció exclusiva vist que en la pràctica de la conversa col·laborativa freqüentment altres professionals (professor, director, etc.) també ho realitzen. Si veritablement es va elaborant un saber col·lectiu (codi) durant el procés és més probable que els diferents professionals puguin realitzar narratives que permetin produir efectes de significació col·lectiva. El professional o professionals que ocupen aquest lloc despleguen la funció de "provocar la producció de saber".

G. OBSERVACIÓ, CONVERSA I TREBALL COL·LABORATIU

19. Observació i procés de col·laboració

En aquest apartat encetem un altre tram força rellevant en el nostre recorregut temàtic sobre les relacions -que hem anat teixint- entre conversa i col·laboració. Més concretament, ens referim al tema de l'observació. Malgrat que no podem fer una reflexió amb detall sobre aquest tema si que aspirem a aclarir el vincle que posseeix l'observació amb la proposta de l'escena educativa com categoria i eina d'anàlisi i interpretació de la pràctica educativa i d'assessorament que es desplega en el procés de col·laboració. De facto ja hem aportat algunes reflexions sobre l'observació en els apartats dedicats a la temàtica de les escenes educatives. Ara toca fer-ho d'una manera més específica. Començarem primer per fer algunes reflexions més generals sobre l'observació com instrument tècnic i estratègia metodològica per establir el marc on situar, en un segon moment, amb més deteniment, les relacions entre l'observació i l'escena educativa.

Existeix una pluralitat de tipus d'observació i de concepcions que les sustenten. Resulta impossible abastar la gran amplitud de temes i controvèrsies relacionades amb l'observació en el present article. I més si es té present que tot abordatge sobre l'observació cal realitzar-lo des d'una triple vessant: metodològica, ètica i epistemològica. L'observació s'aplica en diferents activitats i programes de treball així com en diversos contextos o realitats: **en processos de formació, en programes d'investigació, en resolució de problemes, en processos d'avaluació, en processos d'assessorament** (Coll 1998:20). L'observació pot ser concebuda com una metodologia d'investigació i com un procediment d'obtenció d'informació i de coneixement, ja sigui des d'una perspectiva quantitativa o des d'una perspectiva qualitativa. En el marc d'aquests diferents paradigmes d'investigació i d'intervenció hi ha diversitat de modalitats d'observació i, l'elecció d'una modalitat o altre o bé la seva combinació, sempre estarà mediatitzada pel propòsit de l'observació i pel marc teòric de l'observador que el fonamenta.

En funció del marc conceptual i de la finalitat de l'observació es seleccionen les dimensions susceptibles d'observació, es recullen i registren fets i esdeveniments amb el propòsit d'analitzar i interpretar la situació observada constatant si es produeixen canvis o no en la direcció dels propòsits que han motivat l'observació. **La perspectiva conceptual des de la qual s'aborda l'observació determinarà tant l'elecció de la unitat d'observació, la selecció dels fenòmens a observar i el sistema d'enregistrament de les dades observades.** Per això el procés d'observació i la seva posterior anàlisi està mediat per la perspectiva conceptual de l'observador...

...pel que podríem anomenar "categories significants de l'observador", és a dir, pel conjunt de representacions que l'observador utilitza com a base per al registre i la descripció de la realitat observada. Aquestes categories significants de l'observador són limitades fonamentalment pel programa de treball i pel marc de referència. Els models explicatius de la realitat observada, en el nostre cas, de la realitat educativa observada, amb els quals treballa l'observador constitueixen el marc de referència. (Coll, 1998:10)

L'observador significa allò que observa en funció d'aquestes categories i sabers. Per això, com s'ha apuntat abans en el cas de la conversa i de la narració, l'observació també és, sobre tot, ètica. Allò que motiva al professional a promoure una observació i la pròpia posició de l'observador juguen un paper crucial tant en el procés observacional com en la producció de sentit sobre allò observat. És impossible deixar de banda la implicació de la subjectivitat en el procés observacional doncs allò que és observat ho elabora l'observador.

El observador, haciendo intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el "objeto" observado, suple, es decir agrega, completa y complementa las lagunas en lo observado. (Poggi, 1997:69)

Certament, existeixen diferents formes de concebre i practicar l'observació. I, en totes i cadascuna d'elles, sempre estan presents aquests sabers i posicions prèvies que tenen un pes específic en el disseny, anàlisi i interpretació sobre allò observat. En aquest sentit, tota observació i mesura que es derivi de la mateixa, mai són independents de la posició del professional que la realitza i de les seves categories significants. Per això, d'una manera o altra, tota observació és de fet una observació participant en un doble sentit. Per una banda és una observació en que sempre està participant el marc d'interpretació de l'observador i per altra és una observació en que l'observador (l'agent) sempre posseeix un determinat grau d'implicació en el fenomen o situació d'observació (l'objecte a què es refereix l'observació). Aquesta doble afirmació ja és fruit d'una presa de postura sobre l'observació en el procés de col·laboració. És clarament una opció conceptual i metodològica de caràcter qualitatiu que determina, al mateix temps, una pràctica observacional igualment qualitativa en que l'observador es troba fortament implicat en la situació o fenomen observat tal i com hem explicat amb anterioritat [19].

Tot i que pugui semblar reiteratiu, hem de remarcar que tant la conversa com les escenes no estan incardinades en un procés de recerca. En la nostra experiència, la pràctica de l'observació sempre es desplega en situacions d'assessorament cooperatiu. La funció que posseeix aquí la conversa en xarxa entre tots els participants incideix en la capacitat que tenen per entendre i transformar el seu propi context d'intervenció. Per tant, el procés observacional en aquest context d'actuació professional, està orientat a la interpretació i la comprensió de les pràctiques educatives i a la presa de decisions per a la transformació d'aquestes pràctiques. Es tracta doncs d'una intervenció que posa els recursos metodològics i tècnics per entendre la pràctica educativa que porten a terme els professionals, escoltant les seves produccions narratives i esbrinant quina funció tenen pels subjectes les seves pròpies actuacions. Quelcom que concorda amb el tractament que abans hem fet sobre l'escena educativa com unitat de reflexió i anàlisi de la pràctica educativa.

Aquesta mirada qualitativa del procés de col·laboració permet representar un conjunt de dimensions de l'experiència educativa i psicopedagògica que altres modalitats d'assessorament poden excloure i que, per nosaltres, esdevenen rellevants per poder explicar i transformar la pràctica (intencions, expectatives, resistències, sentiments, propòsits, anhels...). Una concepció de l'observació compatible amb aquest

plantejament és la que proposa Poggi (1997: 70) ***on l'observació està orientada a la construcció d'un saber col·lectiu a partir de l'observat i no sols sobre l'observat:***

Si entendemos la observación como un dispositivo, lo que éste presenta como particularidad es que nos permite aprehender las situaciones de cotidianidad institucional con una mirada y una comprensión más abarcadora. La observación supone entonces poder articular la mirada, por un lado, y la escucha, por el otro, integrándolas en una actividad que permita comprender las prácticas institucionales. Cuando hablamos de prácticas institucionales, nos referimos tanto a las prácticas que se desarrollan en el aula, como aquellas otras que la acompañan, las complementan, eventualmente las contradicen. Nos referimos, en relación con los alumnos, a otras instancias educativas como los recreos, las rutinas diarias (entrada y salida de la escuela, de los salones de clase), los actos escolares, otras actividades como asistir a laboratorios, a aulas especiales para la proyección de películas, en fin al conjunto de actividades, muchas de ellas planificadas y otras no previstas intencionalmente, que se desarrollan en los establecimientos escolares. También deberíamos incluir aquí otras actividades que directivos y docentes realizan en las escuelas: las reuniones de personal, los encuentros y las jornadas de capacitación en Servicio, los encuentros en salas de profesores y maestros, las reuniones de padres; nuevamente, nos referimos a un conjunto de tareas que se realizan en las Instituciones y que merecen nuestra observación, análisis y reflexión. (Poggi; 1997:63)

Aquesta perspectiva, on l'observació està orientada a la interpretació i la comprensió, marca una distància notable amb les observacions quantitatives pròpies de situacions dissenyades amb un propòsit d' estandardització, control i/o avaluació. En la nostra opció, l'observació és un procés que es diferencia tant del control com de l'avaluació i no està tant subjectada per categories predeterminades de mesura. Certament, això no implica necessàriament una renúncia absoluta a la quantificació sinó, més aviat, que les dades quantitatives i qualitatives es posen al servei de la finalitat de la col·laboració a fi d'aconseguir descripcions i explicacions més plausibles per tal de validar les interpretacions conceptuals que puguin explicar millor la pràctica i fonamentar la seva transformació. Com explicàvem unes línies més amunt determinats aspectes de la pràctica educativa no són avaluables a través de criteris comparatius i de quantificació. Certament, la majoria d' estratègies d'avaluació apunten a:

...hacer un conjunto homogéneo con elementos heterogéneos, reuniendo en ese conjunto elementos definidos a partir de un rasgo. Un elemento pertenece al conjunto si cumple con ese rasgo. A partir de ahí, los elementos pueden cuantificarse, ordenarse, combinarse de distintas formas, manejarse también para fines diversos. (Bassols. 2011:290)

Per això, el punt clau en el nostre plantejament de l'observació és que l'objectiu no és produir conjunts homogenis de dades (sobre pràctiques educatives) a partir d'un tret o dimensió determinada, ni tampoc identificar diferències o desviaments a partir d' aquest mateix criteri. En la perspectiva en la que ens situem, l'observació, tot i que pot complir una funció específica en els processos d'avaluació educativa i psicopedagògica, no ocupa un lloc central en un treball d' assessorament vertebrat al voltant de la conversa col·laborativa. Aquesta forma de plantejar el treball psicopedagògic i d'assessorament s'arrela en enfocaments qualitius propers a les diferents formes d'investigació- acció i el treball de casos (Shön, 1992; Stake, 1998; Tojar, 2006;)[20]. Són opcions de caràcter qualitatiu orientades cap al canvi i la presa de decisions (Bartolome, 1999) on el propòsit clau es elaborar coneixements a partir de qüestions que posseeixin un sentit pràctic per als participants de manera que possibilitin la comprensió de les seves pràctiques així com la millora de les seves actuacions professionals.

20. L'observació és col·laborativa i reflexiva

Existeixen un bon grapat de modalitats d'observació. Totes es poden classificar a partir de determinades dimensions bàsiques: el per què i el per a què (s'observa), qui (observa), el què (s'observa) i el quan, com i amb què (s'observa). Els valors que prenen aquestes dimensions bàsiques estan força modulades pel marc conceptual que emmarca el procés observacional i de col·laboració. En el nostre cas, hem pres partit per una modalitat d'observació que estableix un estret lligam entre totes aquestes dimensions. Els trets distintius amb els que hem estat definint l'observació han posat de manifest el seu caràcter d'instrument d'anàlisi i transformació de les pràctiques educatives que es despleguen en el procés de col·laboració. En aquest sentit, hem apostat per una opció epistemològica que defensa un procés observacional de caràcter qualitatiu. Decisió que constitueix el marc de referència que orienta l'observació en el procés de col·laboració.

Per això, en el procés de col·laboració no es proposen situacions susceptibles d'observació amb un objectiu d'estandardització i control que impliqui unes categories predeterminades de mesura pròpies d'una tecnologia de l'observació exògena (generada des de "fora", amb significativitat i sentit per l'observador). En el marc d'actuació que proposem s'estableix un vincle constant i permanent entre les qüestions que els participants que formen part del procés d'observació es plantegen i les mateixes dades que es recullen i s'analitzen per tots ells durant el procés de col·laboració (de "dins", amb significativitat i sentit per l'actor). En efecte, el nostre enfocament s'arrela en una determinada manera d'entendre la relació entre dues posicions (que no persones) bàsiques en el procés d'observació: la posició de l'observador (agent) i la posició de l'objecte observat (actor). De fet, totes les decisions relacionades amb el disseny i els instruments d'observació deriven de la relació que s'estableixi entre aquestes dues posicions. L'aspecte clau en aquesta relació té a veure amb el grau d'integració o implicació de l'observador en la situació d'observació i el grau d'implicació de l'objecte observat en aquesta mateixa situació. El plantejament del que partim (Gutierrez i Delgado, 1999) rau en què la posició de l'agent de l'observació i la posició de l'objecte d'observació o fenomen observat s'impliquen mútuament.

Existe en la autoobservación una superación de la paradoja separadora de sujeto y objeto (S/O). En los términos en los que nosotros lo planteamos es impertinente la cuestión ¿qué es el sujeto? Al margen del objeto. Hablar de sujeto presupone la existencia del objeto. Y esto por la sencilla razón de que el objeto es porque hay sujeto, en cuanto que hay un sujeto que lo nombra y modifica. Por tanto, frente a las lecturas de derecha a izquierda o viceversa, frente a las posiciones de quienes se olvidan alternativamente de su condición de objetos y su condición de sujetos, se defiende aquí (desde tecnologías de la observación endógena como es la autoobservación) la disolución de la barra separadora mediante la integración de sujeto y objeto. Sólo los sistemas autoobservadores son capaces de asumir esta premisa epistemológica y conjugar esta doble premisa existencial. (Gutierrez y Delgado, 1999: 157-158)

En aquesta relació mútua l'observador no és extern al fenomen observat. Per tant, estem plantejant un model d'observació endògena (que prové de l'interior) on els professionals aprenen a ser observadors de la seva pròpia pràctica. És per tant una aproximació reflexiva on s'inclou l'observador en la observació. On els diferents participants en el procés de col·laboració s'observen a si mateixos. Més encara, l'observació és sovint una observació mútua entre els participants. Per això, les narracions i relats són elaboracions realitzades per un observador a altre observador. De fet, per a ser precisos, estem defensant un procés d'autoobservació que articula reflexivitat i participació: una reflexió i una narrativa sobre la pràctica d'un mateix i la

dels altres: on els observadors (participants) s'observen a si mateixos tant en la seva pràctica educativa com en la seva pràctica observadora.

La autoobservació queda prescrita como un modo de observación endógeno adecuado si asumimos un principio de relatividad universal de las observaciones, un principio de incertidumbre (al investigar estamos actuando y transformando), la inclusión del observador en las descripciones y la existencia de una pluralidad de personas que utiliza un lenguaje común. (Gutierrez y Delgado, 1999:156)

En funció dels arguments esgrimits no és difícil entreveure que l'observació esdevingui així mateix una acció de col·laboració entre tots aquells que reflexionen i transformen les seves pràctiques on sempre s'articulendos processos observacionals en el procés de col·laboració: l'observació regular i persistent de la pràctica educativa i l'observació continuada i permanent de la pròpia observació. Insistim: un doble procés que es realitza amb altres i entre altres[21].

21. L'observació: decisions bàsiques

Si fem memòria recordarem que ja hem justificat com el marc de referència des del que s'enfoca l'observació determina l'elecció de la unitat d'observació, la selecció dels subjectes i fenòmens a observar i el sistema d'enregistrament de les dades observades. Justament ara convé tornar a reprendre la reflexió sobre aquestes decisions inherents a qualsevol procés observacional doncs ens permetrà realitzar una síntesi comprensiva de les aportacions que fins el moment s'han bolcat sobre l'observació i les escenes educatives.

- Començarem per **la unitat d'observació**: què observar de l'objecte que pretenem estudiar, entendre i transformar?. Com ja hem dit, en la nostra òptica, les escenes educatives constitueixen la unitat d'observació en el procés de col·laboració. Constitueixen els segments bàsics de la realitat que s'observa. De fet, la narració d'una escena és possible degut a què determinats fenòmens de la pràctica educativa (observada) han estat objecte d'una atenció preferent per part d'aquell que la relata. Es poden seleccionar prèviament les escenes susceptibles d'observació, o bé es poden fer observacions "sobre la marxa" d'escenes que per la seva rellevància en el procés són seleccionades i relatades pels professionals en el desplegament de la seva praxis. Ambdues opcions no són excloents. Els relats de les escenes poden generar noves observacions i l'observació pot generar al mateix temps noves narracions i relats. Des d'aquesta perspectiva l'observació d'escenes educatives emergeix com un element clau en el procés de col·laboració doncs permet desvetllar aspectes de la pràctica educativa que esdevenen rellevants per al propòsit de la col·laboració. Això sí, essent sabedors de que tots els aspectes de la pràctica no poden ser observables de la mateixa manera que no tot pot ser conversat ni tot pot ser narrat.
- La segona decisió esta relacionada amb **els subjectes i fenòmens que s'han d'observar**. Decisions molt determinades per allò que fonamenta la demanda de col·laboració en el marc de les funcions assignades al CRETIC. Òbviament, també per l'opció que hem pres de l'escena educativa com unitat bàsica d'observació. Decisió que modula el tipus d'esdeveniments a observar i quan i com fer-ho. Com hem manifestat en diverses ocasions les dificultats de regulació del comportament i el context en que emergeixen i es tracten constitueixen el punt de partida en els processos de col·laboració que sovint desenvolupem en els centres. La selecció de l'objecte d'observació (situacions, esdeveniments,

comportaments, persones, llocs i moments) que s'han d'observar i registrar està modulada per aquestes dues variables en interacció: subjecte i context. Ja hem subratllat amb anterioritat que la importància atorgada al context determina aprofundir en les circumstàncies i factors implicats en les situacions observades per entendre i transformar la pràctica educativa on es busca, sobre tot, "obtenir una informació local tan rica i detallada com sigui possible i per a fer-ho cerquem el màxim volum d'informació possible sobre les característiques contextuals que delimiten els fenòmens que s'ha d'observar; generalment això suposa una predeterminació i estandardització baixes del que s'ha d'observar, un focus relativament ampli i poc selectiu durant l'observació i més obertura a la modificació durant el procés de les categories que són l'eix de l'anàlisi" (Coll, 1998:14). La qual cosa atorga a cada escenari observat una gran singularitat.

En aquesta perspectiva cal conjugar els aspectes temporals de l'observació amb els esdeveniments observats. En altres termes, definir el període o durada de l'observació i el moment d'enregistrar els fenòmens o esdeveniments objecte d'observació (subjecte i/o grup en situacions d' aula, tipus d' activitats, tasques amb determinats professors, situacions del pati i/o del menjador, etc.). Cal situar aquest aspecte en el marc temporal que delimita el procés de col·laboració. En determinades ocasions s'enregistraran els esdeveniments en moments concrets (per exemple, cada vegada que es produeixi l'esdeveniment: el comportament desregulat en un context d' interacció), en altres ocasions, l' observació es pot realitzar de manera continuada durant un període de temps prolongat (en els que es poden observar i registrar si es succeeixen canvis -progressos- en els comportaments disruptius, identificant esdeveniments que mostrin la transformació positiva de la conducta de l'alumne, per exemple). En la mirada qualitativa en la qual ens situem, el procés observacional és sovint de llarg termini per tal d' esbrinar la lògica i la comprensió de les accions dels participants en el seu context d'actuació quotidiana. Qüestió que connecta directament el temps de la recollida de dades amb el temps de l'anàlisi posterior d' aquestes dades.

En efecte, tal i com ja hem esmentat en comentar el tema de les escenes educatives, la recollida de dades forma part d' un procés continuat d' interacció amb l' anàlisi i reflexió d' aquestes dades on el propòsit fonamental és explicar i resoldre les situacions que generen interès i/o bé preguntes sobre les pròpies pràctiques educatives de forma que es puguin atribuir significats i sentits a les pròpies accions per part dels professionals que participen d'aquestes pràctiques. Aquesta interacció permanent entre dades i reflexió és la que propicia que els propòsits i actuacions restin oberts a modificació en funció dels resultats de les observacions al llarg del procés. L'opció per una pràctica professional reflexiva a través de l'anàlisi de la pròpia actuació professional troba la seva condició de possibilitat en aquesta dialèctica. Tot això es vertebrava al voltant de les narracions i el relats dels participants.

- La darrera presa de postura té a veure **amb l'elecció d' un sistema per al registre i emmagatzematge de les dades observades**[22]. És quelcom compartit que existeix un conjunt molt ampli d' instruments d' observació. Però aquesta nombrosa diversitat de sistemes i instruments es modula a partir de les decisions anteriors doncs les escenes educatives i el seu relat reflexiu impliquen una manera d'aprehendre els fenòmens que són objecte d'interès que privilegia més l'ús d'uns instruments d'observació i de registre que no d'altres. Certament això té una relació directa amb l'aproximació qualitativa que adoptem i des de la qual s'accentua la importància dels factors contextuals en què esdevenen els

fenòmens objecte d'observació. Volem ressaltar que no es tracta de recopilar dades que "trobem" sinó que són dades que "produïm" des de les categories significants que ens orienten. Aquest plantejament s'ha posat de relleu en abordar el tema de les escenes educatives.

Justament el tractament que l'observador faci del context en què esdevenen els fenòmens als que es vol prestar atenció és una dimensió bàsica que permet fer una possible classificació de les tècniques observacionals. Seguint aquesta línia de pensament, Coll (1998: 12-21) planteja un continu de dos pols: les aproximacions exclusives de context i les aproximacions inclusives de context que permeten estructurar diferents sistemes i registres d'observació. En un pol, (les tècniques exclusives de context), els sistemes i instruments que cerquen l'obtenció dades normatives i de pautes que siguin generalitzables on el context no és objecte d'atenció preferent i, en l'altre pol (tècniques inclusives de context), els sistemes i instruments orientats a la recerca de descripcions dels fenòmens observacionals determinats per les característiques contextuais per tal de poder-los entendre i explicar. En aquest continu es poden situar quatre grans grups de sistemes i instruments: els sistemes categorials, els sistemes descriptius, els sistemes narratius i els sistemes tecnològics. Mentre els sistemes categorials s'ubiquen en el pol exclusiu de context, els sistemes narratius i tecnològics se situen en el pol inclusiu de context. Entre aquests dos pols se situen els registres descriptius que, tot i que són sistemes oberts, poden tenir categories a priori o no. Són sistemes estructurats d'anàlisi descriptiva d'una realitat/escenari

És clar que el nostre enfocament observacional no s'organitza preferentment al voltant de sistemes de registre tancats amb categories prefixades (sistemes categorials) on l'observador centra la seva atenció en la presència o absència de determinada acció o comportament (ocurrència del fenomen, l'ordre d'aparició, la seva freqüència i duració) que sovint és registrat en el mateix moment que es realitza l'observació (registre immediat). Són categories que no es modifiquen durant el procés observacional. En canvi, en els sistemes de registre més oberts les categories no són preestablertes (categories a priori): aquest és el nostre enfocament observacional en el que escollim i utilitzem sobre tot sistemes de registre narratius i tecnològics en els processos observacionals que portem a terme durant el procés de col·laboració. En els sistemes narratius l'esforç de l'observador (o dels observadors) s'organitza al voltant de descripcions i registres en llenguatge natural (oral i/ escrit) sobre el desenvolupament dels fenòmens i esdeveniments que es succeeixen en les situacions i escenaris d'observació. Tot i que, en ocasions, les observacions poden registrar-se de forma immediata sovint es realitza de forma diferida a llarg de les diferents trobades que es succeeixen en el procés de col·laboració. En efecte, els fenòmens als que es presta atenció a través de les escenes educatives es descriuen de forma oral mitjançant el record reflexiu de l'observador i/o mitjançant diferents formats escrits: notes, diaris, resums, actes, incidents crítics[23], etc. sovint produïts en diferit (amb posterioritat a l'esdeveniment). Aquests registres narratius es poden combinar amb sistemes tecnològics (enregistrament amb vídeo, smartphone, fotografies) on les dades es registren de manera permanent per ser conversades/ analitzades posteriorment.

Amb tot, és força important matisar que la classificació dels diferents sistemes observacionals a partir del contrast exclusiu de context / inclusiu de context l'interpretem més aviat com un continu metodològic que no pas com una

polarització entre els dos extrems. Per nosaltres els diferents sistemes de registre es poden entendre i aplicar com quelcom complementari ja sigui quan s'utilitzin estratègies més tancades o bé més obertes. La idea clau rau en el fet crucial que el sistema a emprar pugui ser decidit pels participants en els diferents moments del procés de col·laboració i que les dades obtingudes sempre es posin al servei de la conversa col·laborativa.

H. SOBRE EL DISPOSITIU: CONCEPTE I FUNCIÓ

22. El dispositiu de col·laboració

A la llum de tot el que hem dit fins el moment convé fer una darrera aportació que ens permetrà botonar l'escolta, el relat i l'observació al voltant de la idea de dispositiu. La premissa de la qual partim és que per articular aquests tres elements constituents i constitutius de la conversa col·laborativa és important que els participants es puguin incloure en un dispositiu. En la nostra òptica en un dispositiu de col·laboració. Però abans d'entrar amb més detall en la seva caracterització potser convé reflexionar breument sobre la mateixa idea de dispositiu.

Avancem que és un concepte que no és gens fàcil definir tant per la diversitat de perspectives en joc com per la pròpia evolució del concepte. Foucault ens recorda que qualsevol dispositiu està destinat a la governabilitat de les persones de manera que es converteixen en objecte de poder i de coneixement. Les pràctiques i rols que promou el dispositiu en les diferents persones posen en joc determinades concepcions i formes de producció de la subjectivitat. Un dispositiu esdevé la microorganització d'una pràctica de saber/poder que produeix formes de regulació i control de les realitats i conductes que pretén transformar.

Generalitzant encara més la ja amplíssima classe dels dispositius foucaultians, anomenaré dispositiu literalment qualsevol cosa que tingui d'una manera o altra la capacitat de capturar, orientar, determinar, interceptar modelar, controlar i fixar els gestos, les conductes, les opinions i els discursos dels éssers vius. Per tant, no només les presons, els manicomis, el sistema panòptic, les escoles, la confessió, les fàbriques, les disciplines, les mesures jurídiques, etc., que tenen una connexió amb el poder que és fins a cert punt evident, sinó també la ploma, l'escriptura, la literatura, la filosofia, l'agricultura, les cigarretes, la navegació, els ordinadors, els telèfons mòbils i –per què no?– el llenguatge mateix, que potser és el més antic dels dispositius, posat que ja fa milers d'anys que un primat –probablement sense adonar-se de les conseqüències que se'n seguien– va tenir la inconsciència de deixar-s'hi capturar. (Agamben, 2008: 38-39)

Diferents autors (Agamben, 2008; Deleuze, 1999; Byung-Chul Han, 2014), tot i que parteixen de la concepció de Foucault (1970,) la fan evolucionar en el marc de les seves perspectives situant la noció de dispositiu en el context de l'època actual. Certament, s'ha produït un trànsit dels dispositius propis de les societats disciplinàries als dispositius neoliberals que posen en marxa noves formes de poder sobre la vida de la població (biopolítica). Aquest poder no ve determinat per la coacció sinó per una necessitat interna generada pel discurs neoliberal: les necessitats que genera l'ordre neoliberal es perceben com pròpies pels ciutadans. D'aquesta manera les persones es converteixen subtilment en subjectes dependents d'aquestes necessitats creades. Els dispositius actuals actuen sobre els mateixos processos psíquics de les persones[24].

La técnica del poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presuma libre.

Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los Hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida de que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los Hombres sumisos, intenta hacerlos dependientes. El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades. El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. (Byung-Chul Han; 2014:28-29)

En aquesta tessitura embarcar-se en promoure un dispositiu de col·laboració que renunciï a una pràctica d' expertesa i de l' aplicació de tecnologies estandarditzades és una opció que requereix un fort compromís per part dels participants per sostenir-se a contracorrent d' una època que permanentment ens aclapara amb dispositius que pretenen el control de l' existència. Per a què això sigui possible ens cal que el dispositiu de col·laboració generi un discurs i una pràctica totalment diferents al que precisament s'espera que faci un dispositiu de control. Es tracta, en certa manera, de profanar (Agamben, 2008:49; Byun-Chul Han, 2014: 81-82) els dispositius educatius de caràcter tecnològic convertint-los en espais de trobada per a una pràctica en comú i per tal que allò comú pugui esdevenir. Aquest tipus de dispositiu el podem caracteritzar a partir d' una xarxa de relacions que convé establir entre les següents dimensions:

[1] Un dispositiu de col·laboració promou **disposicions** en els professionals per fer possible tant l'elaboració de saber sobre el contingut de col·laboració com la seva revisió permanent a través de la conversa i la narració. Es tracta, doncs, **de provocar la disposició dels participants a col·laborar** aportant la pròpia perspectiva tant en el procés de producció d' un saber col·lectiu com en la materialització i renovació permanent d' aquest saber en les seves respectives pràctiques. Això només és factible si el dispositiu de col·laboració neutralitza les disposicions professionals que reclamen camps d'intervenció propis i promou un camp d' actuació comú. Per això, el dispositiu esdevindrà col·laboratiu en la mesura que es pugui definir i organitzar la corresponsabilitat entre els que hi participen a través de relacions de mútua dependència i solidaritat que s'allunyin de (dis)posicions individuals i fragmentades en l' exercici de les seves pràctiques professionals. En aquest sentit, s' entén el dispositiu com una pràctica en comú i els seus efectes com un bé comú. De fet, el dispositiu genera el consentiment dels professionals en tres vectors: el de **"escolta col·laborativa"** (escoltar: amb altres i entre altres); el del **"relat col·laboratiu"** (elaborar un saber col·lectiu: amb altres i entre altres); i el de l' **"observació col·laborativa"** (observar i observar-se: amb altres i entre altres).

[2] Un dispositiu de col·laboració **es posa a disposició** dels diferents agents educatius per produir un saber col·lectiu. El dispositiu de col·laboració produeix **efectes de transformació** d' acord amb la **finalitat** que fonamenta la cooperació i les **condicions contextuais** en que es desplega. Un dispositiu de col·laboració és una resposta a la complexitat de situacions i problemes de l' acció assessora. Per aquesta raó, el dispositiu de col·laboració és **un artifici que permet articular l' escolta, el relat i l' observació en les experiències força canviants i de gran complexitat que abasta**. El dispositiu intenta capturar aquesta complexitat i transformar-la acceptant, al mateix temps, **la ingovernabilitat** de la mateixa. Certament, el dispositiu produeix i regula disposicions però, al mateix temps, produeix i regula oposicions. Per tant, tot i l' ordre que el dispositiu introdueix en un món força complex amb el propòsit de definir un camp d' actuació i unes condicions de producció sempre quelcom d' aquest món complex es

resistirà al seu govern. En aquest punt és fortament rellevant no entendre el dispositiu de col·laboració com un espai que fa de l'harmonia, la reconciliació i de l'absència de conflicte la seva raó de ser. Al contrari, proposa espais que puguin regular i limitar els conflictes acceptant la irreductibilitat de les posicions antagòniques que es produeixen entre els diferents actors.

[3] Un dispositiu de col·laboració comporta **disposar** d'una estratègia. El dispositiu és un **organitzador tècnic de l'activitat conjunta** que propicia cooperar i conversar al voltant del contingut de col·laboració articulant espais, temps, professionals, dinàmiques i procediments de funcionament. De tota manera hem de considerar que dotar-nos d'una estratègia no és en cap cas una garantia, ni per provocar l'elaboració conjunta, ni per produir un saber col·lectiu. El saber fer en el procés de col·laboració implica quelcom més que eines, recursos i instruments d'aplicació mecànica com si es tractés d'un programa sense cap mena de variació en el temps: **l'estratègia no va per un costat i la pràctica per un altre** doncs les actuacions no sempre poden realitzar-se de la mateixa manera ni sota les mateixes circumstàncies per obtenir un mateix resultat. Tot i que l'estratègia ens proveeix d'una manera de procedir, aquesta manera d'actuar també ens ha de permetre afrontar situacions noves fins el punt de transformar la pròpia estratègia si la situació pràctica així ho requereix.

La ventaja del programa es, evidentemente, la gran economía: no hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede así tener una gran plasticidad. Pero una estrategia, para ser llevada a cabo por una organización, necesita, entonces, que la organización no sea concebida para obedecer a la programación, sino que sea capaz de tratar a los elementos capaces de contribuir a la elaboración y al desarrollo de la estrategia. (Morin; 1996:126)

L'estratègia no especifica de forma rígida què s'ha de produir sense cap mena de canvi fins la seva realització final perquè s'actua en la vida escolar real (un sistema complex) on combreguen una gran multiplicitat de factors que fan inoperant qualsevol tipus de programa tancat.

[4] Un dispositiu de col·laboració **disposa** llocs i dinàmiques de canvi: el dispositiu possibilita elaborar un saber que promou un moviment instituent que pot entrar en dialèctica amb allò instituit produint-se d'aquesta manera un efecte de separació (de l'equip respecte la inèrcia institucional) en dos direccions. Per una banda, s'aconsegueix una distància respecte els esdeveniments quotidians que sovint absorbeixen l'acció assessora i educativa que pot quedar atrapada en la inèrcia i la urgència del dia a dia. Per altre costat, es possibilita establir una segona distància amb els ideals de la institució i de l'equip quan suposen un pes sobre la praxis del que es difícil sortir. En aquest doble procés s'inclou el propi dispositiu. Un dispositiu que no convé idealitzar. En aquest sentit, el dispositiu és **un analitzador crític** que possibilita reflexionar sobre tot allò que succeeix i es revela en el seu si de manera que ens permeti constatar aspectes de la seva dinàmica i funcionament que són difícilment perceptibles si no s'inclouen les condicions que facin possible la modificació del propi dispositiu. Es converteix, d'aquesta manera, en una eina per a l'anàlisi, la interpretació i la transformació de la pràctica educativa i d'assessorament però, també, en una eina per transformar el dispositiu en si mateix. És del tot saludable sotmetre el dispositiu a reflexió prenent-lo regularment com objecte de debat. Per això, un dispositiu de col·laboració ha de poder donar **lloc a esdeveniments que obrin nous espais de reflexió i experiència**.

Los acontecimientos son vueltas en las que se produce un vuelco, una caída del dominio. Un acontecimiento deja encontrar en su lugar algo que faltava en el estado anterior. Frente a la vivència, la experiència radica en una discontinuidad. Experiencia significa transformació (Byung-Chul Han; 2014:26/116)

[5] Un dispositiu de col·laboració **predisposa** els diferents agents educatius per estar oberts a esdeveniments que promoguin ruptures i discontinuïtats amb tota mena de discursos i pràctiques que promoguin l'estandardització i el control psicològic de les vides. Predisposa a un decidit antagonisme front les pràctiques que anul·len l'experiència en nom de l' expertesa. Una oposició als discursos que transformen en objectes a les persones de forma que siguin quantificables, mesurables i controlables (Byung-Chul Han; 2014: p.26/p.117). Predisposa a ser irreductibles a la injustícia rebutjant qualsevol mena de servitud que ens faci viure amb normalitat situacions inacceptables (Garcés; 2013: 19-20). Predisposa per apropiar-nos de forma solidària i emancipadora de les nostres pràctiques desplegant en les institucions una experiència en comú i per allò comú. Per tot això, un dispositiu de col·laboració també promou **disposicions en contraa les quals** els participants estan explícitament en contra dels dispositius d' individualització que aïllen a les persones, resistint-se a acceptar la posició d' especialistes experts, que amb el seu saber hegemònic expropien la possibilitat d' edificar un saber col·lectiu/comú. De fet estem parlant d'un **(contra)dispositiu** (Agamben, 2008:44) que restitueix als participants allò que és comú i/o pot esdevenir el comú.

El dispositiu de col·laboració requereix del nostre **compromís personal i col·lectiu** per anar edificant pas a pas i, en l'ecologia més concreta de les pràctiques educatives escolars, allò que Marina Garcés, de forma més global, anomena una "experiència del nosaltres":

Què fem doncs?: reconèixer la nostra estreta relació, els nostres vincles d' interdependència per fer-ne el punt de partida d' unes altres possibilitats pràctiques de dir nosaltres. Això vol dir situar-nos en els límits del jo, de les identitats i de l' espècie, sense por i sense projectar-hi falses utopies comunitàries que, com dèiem, només porten a la decepció i a la impotència. Des d' aquest punt de vista pràctic, trobarem, inevitablement, les dues dimensions inseparables de tota experiència del nosaltres: per una banda, el nosaltres de la solidaritat i la cooperació entre les vides inacabades que som. Solidaritat recupera aquí el seu sentit fort de la reciprocitat entre iguals i obre el ventall d' una acció política transversal, micro i macro, pública i íntima, que consisteix fonamentalment en una manera de tractar i atendre, de tractar-nos i de prestar-nos atenció. Per una altra banda, el nosaltres de l' antagonisme, el nosaltres que es constitueix contra tots aquells que fan de l' expropiació d' aquestes estretes relacions la matèria primera dels seus imperis: els expropiadors, els saquejadors que fan de la riquesa comuna el seu monopoli, el seu patrimoni. Des de la solidaritat i des de l' antagonisme, l' experiència del nosaltres és una experiència de la dignitat. La dignitat no és una virtut de l' individu. No hi ha dignitat merament individual, encara que s' encarni en la vida de la persona més solitària. Tota vida digna interpel·la i obre un espai per a la dignitat dels altres. I a la inversa, com escrivia Albert Camus a l' home revoltat, la indignitat d' un sol home es torna pesta col·lectiva. (Garcés, 2013: 13-14)

Notes:

[1] Els autors formen part del CRETDIC (Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta) en l' àmbit territorial de Barcelona-Ciutat i l' àmbit territorial del Baix Llobregat. L' ordre de creació del CRETDIC: DOGC l'ORDRE ENS/308/2016, de 14 de novembre, per la qual es crea el Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC). Per consultar les funcions i altres aspectes és pot accedir: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7249/1554400.pdf>

Des de fa 10 cursos i fins la data en la qual es fa pública l'ordre de creació, els serveis que desenvolupaven la funció del CRETDIC eren els SEETDIC (Serveis Educatius Específics per l'alumnat amb Trastorns del desenvolupament i de la conducta)

[2] En el procés d'assessorament hi juga un paper rellevant el marc d'actuació que orienta les intervencions dels assessors doncs és una referència (conceptual i metodològica) que incideix tant en la finalitat com en les maneres de dur a terme la conversa, el relat i l'observació. El marc d'actuació està lligat al model d'assessorament. Les teories i concepcions sobre l'educació i l'aprenentatge es relacionen directament amb la manera d'entendre tant el procés d'assessorament com els mateixos continguts al voltant dels quals es col·labora. El model d'assessorament és al mateix temps referent i instrument per a la col·laboració. El model que emmarca les aportacions que tot seguit es llegiran entén l'assessorament com una coproducció d'ajuda mútua (Nieto y Portela; 2006; 2008) entre professionals, famílies i alumnes. Aquesta visió participativa s'articula amb un model educacional-constructiu (Moreno y Solé, 1996; Lago i Onrubia, 2008), que inclou una concepció col·laborativa de l'assessorament (Babio, M.; Galán, M.L.; Tirado, V.) que estén la cooperació entre professionals a la intervenció comunitària (Subirats, J.;Albaigés, B.(coord) 2006).

[3] Les consideracions que es realitzen en aquest document són pertinents pels diferents interlocutors que participen en les converses durant el procés d'assessorament. Tot i que la majoria de qüestions que s'aborden poden abastar els intercanvis comunicatius entre aquests diferents agents educatius i professionals cal dir que en el cas de la conversa amb els alumnes s'han de fer matisacions i explicacions que depassen l'objectiu que ens hem proposat. Pensem, per exemple, en com s'ha d'entendre i produir els intercanvis comunicatius amb l'alumnat que presenta característiques vinculades a l'autisme.

[4] Adaptats i reformulats a partir d'alguns dels principis de l'aprenentatge dialògic (Flecha, R. 2006) i de les aportacions d'Havermas (Guerra, 2015).

[5] Cal advertir, però, que tot el que hem exposat no exclou que alguns parlants no expressin obertament les seves intencions illocucionaries: les "deixen entendre" o les "insinuen", per exemple.

[6] Aquesta qüestió queda força ben il·lustrada en aquest fragment de la pel·lícula *Entre les murs*.

https://www.youtube.com/watch?v=FFvS_TM6X3g

[7] Coneixement compartit i sistema de significats compartits són altres formes d'expressar-ho

[8] Les necessitats i demandes d'aquests alumnes són de caràcter global i impliquen la coordinació i intervenció d'altres professionals i administracions que també poden estar implicats en la millora del benestar i la qualitat de vida dels infants i dels joves i les seves famílies (Justícia, Benestar Social, etc.). L'atenció a les necessitats múltiples que contribueixen a delimitar una millor resposta a l'alumnat que presenta dificultats diverses estan fora del marc i del control de l'escola i l'institut, i el sistema educatiu no pot donar per sí sol la resposta plural i global que necessiten els alumnes. És convenient una transformació en la manera de pensar el marc de col·laboració interprofessional: passar d'un model de coordinació que organitza la relació interprofessional a partir del traspàs d'informació o de la transmissió d'un saber expert (amb freqüència decontextualitzat respecte a l'entorn escolar) a una relació de comunicació interprofessional mitjançant un treball en xarxa, on es pugui anar construint de manera compartida un coneixement i un saber fer sobre el cas entre els diferents professionals implicats que aposten per la conversa regular i consenten influir-se. Es pot consultar Ubieto (2013); (Subirats, J.Albaigés, B., 2006).

[9] Per aprofundir sobre el tema de la demanda en processos d'assessorament psicopedagògic es pot consultar Bonals i Gonzàlez, (2005).

[10] En el marc d'aquest plantejament pot ser útil conèixer els recursos discursius proposats per Lago i Onrubia (2008). En el seu treball fan una revisió interessant de les diferents propostes que sobre l'ús dels recursos conversacionals fan altres autors. Fruit d'aquest anàlisi i del suport empíric de la recerca, conclouen que es poden configurar diferents tipus de recursos discursius que afavoreixen el desenvolupament de les diverses fases i tasques de l'assessorament (Lago i Onrubia, 2008:114). Proposen considerar 8 recursos discursius de l'assessor: (1) Presentar un problema o subproblema nou; (2) assenyalar una tasca a realitzar; (3) preguntar, demanar opinió, sol·licitar informació, aclariment; (4) aportar informació complementària responnent a una pregunta, complementant una intervenció anterior, aclarint un dubte; (5) acceptar, confirmar, repetir part de la intervenció per confirmar una interpretació, pregunta o comentari; (6) relacionar, justificar, argumentar, incorporant reflexió sobre l'activitat d'ensenyament aprenentatge; (7) conceptualitzar, reelaborar, argumentar amb un concepte una aportació dels altres o una justificació d'una proposta; (8) formular una síntesi o proposar una conclusió. Per a una explicació més detallada de cadascun dels recursos proposats com del seus referents conceptuals i suport empíric, es pot consultar Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa. Vic: Eumo. En especial, l'apartat 3.5 (Els recursos discursius de l'assessor) pàgines 113-119.

[11] Aquesta funció retroactiva representada en l'esquema parteix d'un gràfic elaborat i desenvolupat per Lacan (1983) a Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano a Escritos. Madrid: Siglo XXI p. 305. Aquesta "cèl·lula" bàsica és utilitzada per explicar i desenvolupar múltiples conceptes psicoanalítics. Ens hem inspirat en la aplicació que Slavoj Zizek (1989) i Yannis Stavrakakis (2007) realitzen d'aquesta cèl·lula bàsica en el camp de lo social i de la política. Tornarem a prendre aquest concepte de funció retroactiva com a eina per fer una anàlisi del relat en l'apartat 18 quan tractem el tema del relat col·lectiu.

[12] Entenen l'acció reflexiva com una posició crítica sobre un mateix com a participant en el procés de col·laboració. Cada participant es troba implicat en un procés que permet a cadascú reflexionar sobre el context i la seva experiència dins d'aquest context. Els participants s'autoritzen a reflexionar sobre com transformar les situacions i pràctiques que produeixen i reconstrueixen contínuament. Reflexivitat i observació

están estrechamente ligados: "Si de hecho tuviéramos capacidades de observación absoluta desde "afuera" de un sistema al que pudieramos describir "objetivamente", la necesidad de auto-observarnos sería supèrflua. Pero la necesidad de una praxis reflexiva se funda en el hecho de que todo lo que observamos lo hacemos como participantes que no tienen acceso privilegiado ni a una realidad "por afuera de" toda observación, ni a observar las condiciones de su propia observación y sus propias restricciones, condicionamientos y presupuestos. De allí la importancia de desarrollar estructuras que faciliten un ejercicio de reflexividad, porque toda intervención es también una intervención sobre nosotros mismos y toda investigación es, en cierta medida, el descubrimiento de nosotros mismos. (Pakman, 1999:363). El tema de la reflexivitat en educació esta ampliament tractat en Bárcenas, F. (2005)

[13] El plantejament que proposem té molts punts de connexió amb les perspectives narratives en l' ensenyament (McEwan, H. y Egan, K. 1998)) i la perspectiva biogràfico-narratives en educació (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001)

[14] Si es vol consultar amb més profunditat la proposta d' aquestes autores es pot consultar el punt 2.4 Armar la escena educativa, el "trabajo" de la subjetividad y la experiencia, pàgs. 78-87.

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>

[15] En un procés de col·laboració en què participen diferents professionals de l' educació, l' anàlisi de l' escena educativa és tant una eina per l' anàlisi i reflexió sobre la pràctica educativa com una eina per a la intervenció i l' assessorament psicopedagògic

[16] Les reflexions realitzades en aquests apartats es relacionen amb els processos observacionals que tractem en apartats posteriors i posen de manifest, (i) com diferents participants/narradors/observadors que participen en un mateix escenari poden concordar en les seves anàlisis a través dels relats que construeixen, i (ii) com diferents participants/narradors/observadors poden arribar a concordar les seves interpretacions en abordar un cas o situació en temps i escenaris diferents. Aspectes relacionats amb el requisit de confiabilitat de les observacions (veure nota al final del text XXIX)

[17] En aquest punt cal recordar la funció de la enunciació. Abans ja hem tractat el tema de l' enunciació, però potser convé ara correlacionar-lo amb la dimensió narrativa de la conversa. Tot i que en el nostre fil argumental es pot prendre el relat i la narració com sinònims, potser és més adient parlar de narració i de narrar com l'acte que elabora aquesta narració. Podem establir una relació entre dos binomis el de narrar/relatar i el de narració/relat. En aquest sentit, la narració està relacionada amb l' enunciat i el narrar amb l' enunciació. Per una banda, l' acte de narrar/relatar que fa el conversant i per altre la narració/el relat com el seu resultat. *El narrar es pot concebre, així, com un acte d' enunciació produït per un subjecte (el narrador) que elabora l' enunciat (narració).*

[18] Visió molt propera a la construcció mútua de relats compartits que es proposa en les metodologies biogràfico-narratives en educació (Bolívar et al, 2001:150-155).

[19] Sota el concepte de paradigma qualitatiu s' agrupen un conjunt força divers de perspectives i metodologies que plantegen una alternativa epistemològica als models més clàssics d' orientació quantitativa/positivista (Arnal, 1997; Bartolomé, 1997; Coll, 1998; Bolívar, Del Rincon, 1997; Domingo i Fernández, 2001; Tojar, 2006). En conjunt emfatitzen una aproximació que posa de relleu la construcció de la realitat tant per part de l'investigador com del subjecte estudiat que tenen la capacitat de transformar el seu entorn a partir de les seves accions.

[20] "La investigació-acció és un procés reflexiu que vincula dinàmicament la investigació, l'acció i la formació, realitzat per professionals de les ciències socials (en el nostre cas de l'educació), pel que fa a la seva pròpia pràctica. Es porta a terme en equip, amb ajuda o sense d'un facilitador extern al grup. Pretén: 1) El desenvolupament professional permanent. 2) La millora de la pràctica social i educativa. 3) Una comprensió més gran dels processos socials i educatius". (Bartolome, M. 1999)

[21] En un paradigma positivista qualsevol procés observacional ha de reunir dos requisits: la fiabilitat o confiabilitat i la validesa. "La literatura positivista tradicional defineix diferents tipus de validesa (validesa de construcció, validesa interna, validesa externa); però totes tracten de verificar si en realitat medim lo que nos proponemos medir. Igualmente, esta orientación epistemológica busca determinar un buen nivel de confiabilidad, es decir, su posibilidad de repetir la misma investigación con idénticos resultados. Todos estos indicadores tienen un denominador común: se calculan y determinan por medio de "una medida aislada, independiente de las realidades complejas a que se refieren (Martínez, 2006). En les metodologies qualitatives l'element interpretatiu atorga una gran complexitat al tema als criteris de validesa i de confiabilitat. Com existeixen una diversitat de posicions respecte a com aplicar-los i/o redefinir-los ens limitarem a assenyalar algunes de les idees més significatives. Partim d'una premissa: el constructe "context" és clau per comprendre com es reinterpreten els requisits de la confiabilitat i la validesa en el marc de les aproximacions qualitatives. La confiabilitat i validesa dels resultats vindran donats per la credibilitat i coherència interna de les observacions relacionades. S' estableix així una relació més estreta amb els textos que no pas amb les dades. Per tant podem dir que els resultats són més narrables que enumerables. La credibilitat no és entesa com allò que es creïble sinó com allò que és clar i a disposició dels implicats. Per aquesta raó una manera de definir la validesa és remetent-la a la capacitat de fer intel·ligible la experiència: la validesa serà alta en la mesura que els resultats aportin una representació el més global i clara possible de la situació, cas o escenari estudiat i observat. En processos orientats al canvi educatiu -com ho són els processos de col·laboració- un indicador rellevant de la validesa es constatar si el canvi s'ha produït efectivament i de forma continuada en la pràctica educativa que es pretenia entendre i transformar (Bartolome, 1992). Per la seva banda, la confiabilitat ha estat un requisit més difícil de reinterpretar en el paradigma qualitatiu ja que es

molt més difícil –per la importància que prenen els contextos singulars que s’ observen- repetir el mateix estudi o procés/programa d’ intervenció. Així la confiabilitat està més vinculada amb el nivell de concordança entre els diferents observadors. Per això un procés amb bona confiabilitat és aquell que és estable, segur i congruent. En dos vessants: (i) quan diferents observadors al participar en una mateix context d’ observació poden concordar a les seves anàlisis i conclusions, i (ii) quan diferents observadors arriben a concordar les seves interpretacions en abordar una situació/cas en temps i escenaris diferents. És en aquest sentit que es parla més de transferibilitat que no de generalització. És més una aplicació horitzontal dels resultats narrats que no pas una generalització vertical com en el cas de les aproximacions quantitatives. En aquest sentit, la triangulació, les narratives comparades, l’ anàlisi de casos negatius i la cristallització són procediments que contribueixen a millorar la validesa i la confiabilitat. Sobre aquests procediments i la redefinició dels constructes de fiabilitat i validesa en els enfocos qualitius es pot consultar. Tojar (2006: 215-226); Bolívar et al (2001: 134- 146), i Sandín (2006: 47-164).

[22] Per altra banda, els diferents instruments d’ observació emprats en el procés s’ articulen amb altres estratègies de recollida d’ informació: les entrevistes, l’ anàlisi de documents produïts en el context escolar, recollida i anàlisi d’ informes, documents, avaluacions i altres fonts d’ informació.

[23] Tot seguit es mostra un exemple dels ítems d’ un possible registre en el marc d’ un sistema descriptiu en què es constata la importància de recollir una informació estructurada per l’ anàlisi de les situacions en què es produeixen les dificultats de comportament que presenten els alumnes si no volem quedar atrapats en la mera descripció dels fenòmens conductuals:

- ✓ Què és el que ha passat segons la narració de l'alumne, l'adult i dels companys que estan implicats?
- ✓ Quina és la lògica de la conducta en cada context concret?: descàrrega de tensió, defensa. autoafirmació, provocació, fugida, evitació ... (es considera també les conductes de tots els participants: companys, professors, ...)
- ✓ Quin és el sentit o quins "beneficis" li reporta aquesta conducta a l'alumne? Control de la situació, atenció, admiració, evitar situacions de fracàs, no haver de fer l'activitat, l'expulsen, ...

[24] Efectes decisius sobre els subjectes/ciudadans que també s’ expliquen com efectes del discurs capitalista en la perspectiva de la teoria dels discursos de Jacques Lacan (Lacan, 1992; Lacan, 1972; Pascual et al, 2007; Ruth, 2006). Posposem el tema de la teoria dels discursos i la seva relació amb el processos de col·laboració per un altre treball posterior.

Referencias Bibliográficas:

- Agamben, G. (2008) Què és un dispositiu. A: Agamben G. Què vol dir ser contemporani. Barcelona: Arcàdia. pp. 23-49.
- Arnal Agustín, J. (1997) Metodologies de la investigació educativa. Barcelona: UOC
- Bárceñas, F. (2005) La experiència reflexiva en educació. Barcelona: Paidós
- Bárceñas, F. i Melich, J-C. (2001) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós
- Bartolomé Pina, M. (1999) Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions. Barcelona: FUOC
- Babio, M.; Galán, M.L.; Tirado, V, Col·laboració i suport en els processos d'atenció a la diversitat del alumnat. Mòdul V. Assignatura Educació Especial Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Ediuoc. http://materials.cv.uoc.edu/cdocent/_K5YIXHVA4GIYPHG9I_5.pdf?ajax=true
- Byung-Chul Han (2014) Psicopolítica. Barcelona: Herder
- Bilbeny, N. (2016). Reglas para el diálogo en situaciones de conflicto. Barcelona: Edicions de la universitat de Barcelona/Los libros de la Catarata.
- Bolea, E. (2009) La Hospitalidad en la escuela: acoger y acompañar al alumnado que presenta trastornos de conducta. En: J. Monseny (Coord.) Educar aún... El educador frente a los retos de la enseñanza, Barcelona: ICE-Horsori pp. 125-153.
- Bolea, E. (2010) Els llocs de la supervisió. Consideracions sobre la supervisió en equips educatius. Quaderns d'Educació Social, ISSN 1578-9780, Nº. 13, 2010, pàgs. 81-96
- Bolea, E. (2011) Entendre el conflicte per transformar-ho. Àmbits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació. Nº. 31, 2011, pàg. 36-43
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación Enfoque i metodologia. Madrid: La Muralla
- Bonals, J. I González, A. (2005) La demanda de evaluación psicopedagógica. En Sánchez-Cano, M. i Bonals (coords) La evaluación psicopedagógica. Pàgs 23-44. Barcelona: Graó
- del Rincón Igea, D. (1997) Metodologies qualitatives orientades a la comprensió. Barcelona: UOC
- Coll, C. (1999) La concepció constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Coord. Coll, C. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori. pàgs. 16-44
- Daval, C.; Dardot, P. (2014) Común. Barcelona: Gedisa.

- De Casas, C. E.; Cejas, N. A. (2011) Psicoanálisis y lingüística: Delimitación de fronteras, delimitación de problemas. Enunciación e interpretación [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1383/ev.1383.pdf
- Deleuze, G. (1999). Post Scriptum sobre las sociedades de control. En: Conversaciones 1972-1990, Valencia: Pre-textos.
- Delgado, J.M.; Gutierrez, J. (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Díaz, J.C. (2007) Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato de sí mismo. Revista actualidades pedagógicas. Nº 50: 139- 146/Julio Colombia 2007
- Echeverría R. (2006) "Actos de lenguaje". Volumen I: *La escucha*. Santiago: J.C. Saez Editor
- Escandell, (1999) Introducción a la pragmática Madrid: Gredos.
- Everston, J. M.; Giren, J.L. (1989) La observación como indagación y método". A: M. C. Wittrok (ed) La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Paidós/MEC
- McEwan, H. Egan, K. (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu
- Filínich, M.I. (2004) Enunciación. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós Ibérica,
- Garcés, M (2013) El Compromís. Barcelona: Breus Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB)
- Garcés, M. (2013) Un mundo común. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2016) *Fora de classe*. Textos de filosofía de guerrilla. Barcelona: Arcàdia
- García, J, Rosales, J.R. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. En *Cultura y Educación*, 2003, 15 (2), pp.128-148 http://aiape.usal.es/docs/asesoramiento_psicopedagogico.pdf
- Garfinkel, H. (2006) Estudios en Etnometodología. Madrid: Anthropos
- Gergen, K. (1992). El yo saturado. Barcelona: Paidós.
- Gonzalo, Peña-Marín, Abril (1986) Análisis del discurso. Madrid: Cátedra
- Gudmundsdóttir, S. (1995) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H.; K.Egan (Comp) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, M. J. (2015) Habermas. Bonallettera Alcompas
- Guix, X. (2008) . (2008). *Ni me explico, ni me entiendes: Los laberintos de la comunicación*. Barcelona: Verticales de Bolsillo.
- Lacan, J. (1992) El seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del Psicoanálisis. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1972) Del discurso psicoanalítico. Conferencia en la Universidad de Milán. <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milán-del-12-de-mayo-de-1972/9506>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa. Vic: Eumo.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado en 16 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es
- Meirieu, Ph. (2004) En la escuela hoy Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Monereo, C. I Solé, I (Coords) (1996) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza
- Morin, E. (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- Mouffe, Ch. (2003) La paradoja democrática. Barcelona: Gedisa
- Muguerza, J. (2002). ¿Convicciones o responsabilidades? (Tres perspectivas de la ética del siglo XXI) *Laguna: Revista de filosofía* ISSN 1132-8177, Nº 11, 2002. Pàgs. 23-46 [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/11%20-%202002/02%20\(Javier%20Muguerza\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/11%20-%202002/02%20(Javier%20Muguerza).pdf)
- Negri, A; i Cesarino, C. (2012) Elogio de lo común. Barcelona: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96 http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_06.pdf
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1 (2008) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Oliván, M. y Marrodán, M. (1996) Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. A
- Pakman, M. (1999) Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado i Gutierrez, (Coords). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis. Pp. 359-377

- Pascual et al (2007) Los discursos de Lacan. Madrid: Colegio de psicoanàlisis de Madrid.
- Pereña, F. (1999) Formación discursiva, semàntica y psicoanàlisis. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Coords: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. Pags. 465-479.
- Poggi, M. (1997) La observación elemento clave en la gestión curricular. En Poggi, M. (1997) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz pp 61-78
- Ruth, A. (2006) La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social. Buenos Aires: Letra Viva.
- Saló, N. (2006) Estrategias de comunicación en el aula. Barcelona: CEAC
- Sandín, M.P. (2000) Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación educativa* , 18(1) 223-242
- Sanz, G. (2005) Comunicación efectiva en el aula. Barcelona: Graó
- Schön, D.A. (1992) La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC
- Skliar, C. (2005) El lenguaje de la experiencia. La experiencia de la diferencia en la educación. En *Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pàgs. 230-231 http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Voces_y_miradas.pdf
- Souto, M., Barbier, J. M., Cataneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Mazza, D. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones: Novedades Educativas, Formación de formadores, Serie: Los documentos, Universidad de Buenos Aires
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Stavrakakis, Y. (2007) Lacan y lo político. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Suárez, D; Ochoa, L. y Dávila, P. (2004), Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 2" La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Subirats, J.; Albaigés, B. (coord) (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius. Barcelona: Fundació Bofill.
- Tojar, J.C. (2006) Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla
- Torralba, F. (2006) *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagès
- Tudanca, L. (2006) De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ubieto, J.R. (2013). El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud mental y Servicios sociales. Biblioteca Educación/ Pedagogía Social. Edit. Gedisa.
- Watzlawick, P. et al. (2008). Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder.
- Velasco, A. I Alonso, L. (2009) Una síntesis de la teoría del diálogo. *Revista Argos* Vol. 26 Nº 50 2009 / pp. 100-114.
- Ventura, M. (2008) Asesorar es acompañar *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, Nº 1, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf>
- Villalta Páuca, M.A. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 221-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Zizek, S. (1992) El sublime objeto de la ideología. Mexico: Siglo XXI editores.