esmuc

Treball Fi de Grau

La Llagosta, Ciutat Educadora

Estudiant: Ferran Castanyer Ugas

Especialitat: Pedagogia
Àmbit/Modalitat: Violí modern

Director: Luis García Vázquez

Curs: 2014-2015

Vist i plau del director
del treball

RESUM

Les escoles de música de s. XXI han d'estar immerses i foses amb el seu entorn local per a poder fluir i oferir el servei que se'ls hi demana com a institucions públiques. Aquest treball investiga sobre l'entorn de La Llagosta, a través d'un equip creat especialment per a poder introduir-se en el món de les persones i les seves relacions. És el primer cicle d'una investigació-acció creada per a millorar l'escola de música d'aquest municipi vallesà.

RESUMEN

Las escuelas de música de s. XXI deben estar inmersas y fundidas con su entorno local para poder fluir y ofrecer el servicio que se les pide como instituciones públicas. Este trabajo investiga sobre el entorno de La Llagosta, a través de un equipo creado especialmente para poder introducirse en el mundo de las personas y sus relaciones. Es ll primer ciclo de una investigación-acción creada para mejorar la escuela de música de este municipio vallesano.

ABSTRACT

XXIst century music schools must be fully integrated in thier local surroundings so they can offer what they are supposed to as public institutions. This study is about La Llagosta, a town in the Catalonia's region of Vallès, and has been developed by a team specially created so as to get into the world of its people and their relationships. It is the first cycle of a research-action created with the aim to improve the music school of the town.

Al meu avi Joan i a la meva àvia Rosita,

els meus primers mestres de música.

Us estimo!

INTRODUCCIÓ 9

ESTRUCTURA DEL TREBALL 9
JUSTIFICACIÓ I MOTIVACIÓ 9

OBJECTIUS 11

MARC TEÒRIC 14

1.EMMLLL 14
1.1. MEMÒRIA PERSONAL 14
1.2. HISTÒRIA DE L'EMMLLL (1984-2000) 18
1.2.1. Time-line 18
1.2.2. Redactat dels fets 27
1.2.3. Oferta formativa 31
1.2.4. Pressupostos 33
1.2.5. Reflexió personal 34
2. CIUTAT EDUCADORA 36
2.1. PRINCIPIS 38
2.2. EL COMPROMÍS DE LA CIUTAT 38
2.3. AL SERVEI INTEGRAL DE LES PERSONES 39
3.ORGANITZACIÓ I GESTIÓ EDUCATIVA 41
3.1. L'EXPERIÈNCIA 41
3.2. EL PROFESSOR-INVESTIGADOR 42
3.3. L'ESCOLA COM A CENTRE D'INVESTIGACIÓ 43
3.4. CANVIS ALS CENTRES ESCOLARS I INNOVACIÓ 44

MARC APLICAT 47

4. ENFOCAMENT 47
4.1. FENOMENOLOGIA 47
5.1. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA 49
5.2. LA TEORIA FUNDAMENTADA 51
5.2.1. Mostreig i la saturació teòrica 53
5.2.2. El mètode comparatiu constant 53
5.2.3. Conceptualització i reducció de la teoria 54
5.2.4. Codi teòric 54
5.2.5. Categoria central 54
5.2.6. Les famílies 55
5.2.7. Codificació i categorització 57
5.2.8. Els Memos 57
5.3. INVESTIGACIÓ-ACCIÓ 58
5.4. ENRAIGAR LA SEGA 61
5.4.1. L'EQUIP 63
5.4.2. LA TRIA 64
6. EINES. 66
6.1. DIARI PERSONAL 66
6.2. QÜESTIONARI + ENTREVISTA 67
6.3. DIARIS DE REUNIONS 67
6.4. ENTREVISTA A L'EQUIP 68
6.5. LA TRANSCRIPCIÓ 69
7. ANÀLISI 70
7.1. ANÀLISI DP 71
7.2. ANÀLISI Q+E 75
7.3 ANÀLISI DR 86

7.3.1. Jaime Díaz Calvet 87
7.3.2. Mª Luisa Fernández Pereiras 90
7.3.3. Antonio López Morales 91
7.4. ANÀLISI EE 94
7.5. TRIANGULACIÓ I RESULTATS. 100

CONCLUSIONS I RECOMENACIONS 104

LÍMITS I LÍNIES DE FUTUR 106

BIBLIOGRAFIA 108

ANNEXOS 111

- EN EL CD ADJUNT - 111

Sumari de taules i gràfics

Taula 1. Oferta formativa 33
Taula 2. Pressupost 34
Taula 3. Famílies. 56
Taula 4. Qüestionari 1. 78
Taula 5. Entrevistes entitats. 79
Taula 6. Procés participació entitats. 84
Taula 7. Subvencions entitats. 86
Taula 8. Resum reunions equip. 86
Gràfic 1. Factors de desenvolupament institucional. (Bolívar, 1999) 13
Gràfic 2. Relació alumnes i hores lectives 31
Gràfic 3. Comoponents d'un centre escolar. (Antúnez, 1998) 44
Gràfic 4. Tesch (1990: 99) 49
Gràfic 5. Elements de la teoria fundamentada 53
Gràfic 6. Visió tradicional. (Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005) 58
Gràfic 7. Visió actual. (Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005) 58
Gràfic 8. Fases investigació-acció 60
Gràfic 9. Cicle investigació-acció detallat. (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003) 60
Gràfic 10. Categories Tag Cloud. 71
Gràfic 11. Network Ferran 1. 72
Gràfic 12. Network Ferran 2. 73
Gràfic 13. Network compromís. 74
Gràfic 14. Qüestionari. 76
Gràfic 15. Edats que mouen les entitats. 79
Gràfic 16. Carta a les entitats. 80
Gràfic 17. Àrea apilada d'interès. 84
Gràfic 18. Hores reunions equip. 87
Gràfic 19. Network Jaime 1. 88
Gràfic 20. Network Jaime 2. 89
Gràfic 21. Gràfic radial Luisa. 90
Gràfic 22. Gràfic radial Toni. 92
Gràfic 23. Gràfic radial Toni compromís. 93
Gràfic 24. Network Toni. 94
Gràfic 25. Network equip. 95
Gràfic 26. Entrevista a l'equip. 97
Gràfic 27. Llistat de codis i famílies. 98
Gràfic 28. Objectius equip. 99

INTRODUCCIÓ

"Cap ésser viu pot sobreviure si no és a través d'un incessant anàlisi de contingut efectuat sobre el seu entorn"

Roger Mucchieli

Estructura del treball

Aquest Treball de Fi de Grau (a partir d'ara TFG) presenta l'anàlisi de la forma d'actuar o el que és el mateix, gestionar l'experiència a través de la creació d'un projecte comú al poble de La Llagosta, dinamitzat per l'Escola Municipal de Música i emmarcat dins les intencions que es proposen des del projecte Ciutats Educadores (Barcelona, edcities, 2004). S'ha creat expressament un equip per dur a terme aquest intercanvi d'experiències i idees creant i buscant així una xarxa de col·laboracions entre els seus membres i la ciutat.

El treball conté la justificació i els objectius del projecte, seguits del marc teòric que engloba temes historiogràfics, d'organització i gestió educativa i d'investigació qualitativa.

A continuació es troba el marc aplicat, que conté la justificació de l'enfocament de la recerca, la metodologia a seguir i les eines de recollida de dades. Aquest recull tot el procés d'observació participant.

Seguidament el procés d'anàlisi, la interpretació, la descripció i la triangulació de totes les dades recollides.

Finalment, s'inclou un apartat amb les limitacions de l'estudi i les perspectives de futur. Al final del treball estan indexats els annexos, que es troben en el CD adjunt.

He d'agrair d'entrada el suport, paciència i dedicació de la meva família, la Marta i l'Eudald. Enormement i en especial admiració, la participació del Toni López. *Alma mater* i guia espiritual en tot aquest TFG. També a la dedicació altruista i apassionada del Jaime Calvet i la Mª Luisa Fernández.

Agraeixo la col·laboració de la Marisa Alonso, la Conchi Fernández i a les entitats La Llagosta Brava, Dj's de La Llagosta VIP's, La Llagosta+Activa i Geganters La Llagosta. També, com no, a totes les entitats i associacions que explícitament o implícitament han estat vinculades al projecte. Finalment també donar les gràcies al suport i ajuda del director del TFG, Luis García.

Justificació i motivació

Sóc professor de violí de l'Escola Municipal de Música de La Llagosta, des de l'any 2004. Vaig aconseguir el lloc de treball a través d'una habilitació otorgada per la Generalitat de Catalunya per a poder impartir classes sense tenir el títol superior de

música. Un munt de feina i paperassa que vaig fer aleshores per a tenir un document oficial que a dia d'avui no sé n'hi a on para.

L'EMMLLL ha estat per a mi el meu laboratori on, sense saber-ne però amb una gran intuïció feia les meves classes. Aquesta intuïció era tant senzilla com preparar-se les sessions, arribar abans a l'aula per a habituar l'espai, fer una avaluació continuada dels alumnes utilitzant un diari de seguiment, tenir sensibilitat, cuidar el llenguatge, entregar-se, ser observador, tenir una actitud reflexiva, orientar i tutelar els alumnes com a part indispensable per ajudar-los més enllà de tocar un instrument. Temes d'allò més comuns i naturals per a qualsevol pedagog o persona que estimi aquesta feina. Altrament, tot i ser una escola on es feien classes individuals, jo ja ajuntava alumnes a la mateixa hora per creure que la classe col·lectiva era més enriquidora que la individual. En resum, era un aspirant a mestre, que sense ser-ho, ja ho era. La vocació pedagogia m'acompanyava sempre sense jo ser-ne conscient.

La dinàmica del centre era d'absolut aïllament a l'aula, i el que hom fes dins era només insolvència del mestre el qual donaria explicacions, si era el cas, durant el període d'exàmens. A mi ja m'estava bé, aleshores, fer les meves classes en la intimitat d'aquelles quatre parets. Afortunadament però, aquesta manera d'obrar no va durar pas gaire. A poc a poc vaig començar a tenir la necessitat d'anar una mica més enllà de l'activitat pròpia de l'aula i a interessar-me per temes més organitzatius, tecnològics, dels recursos disponibles, de l'estructura acadèmica o els propòsits institucionals i, a més a més, començava a veure en mals ulls el tracte que teníem laboralment. Aquests temes els vaig començar a parlar durant les nostres trobades trimestrals, és a dir, entre alumne i alumne examinat. En aquest moment és quan vaig començar a notar una paret amb la direcció i uns companys de feina adormits en la seva professió. Començava a copsar la cultura de l'escola. Totes les meves propostes d'activitats per l'escola eren escoltades amb molt poc entusiasme. Algunes inclús van ser boicotejades. Els mestres tampoc aportaven idees, les seves respostes eren que ja estàvem bé com estàvem. Sobre el tracte laboral senzillament em van posar la por al cos entre tots perquè no mogués cap tipus de fitxa. Les seves raons eren que sortiríem escaldats si fèiem cap acte legal al respecte i que teníem totes les de perdre al ser falsos autònoms.

Així doncs, no es va fer res durant anys. A poc a poc em vaig anar quedant aïllat. Els únics mestres que em donaven suport no duraven gaire a la mateixa. S'hi estaven un any o dos i marxaven a un altre centre. Lògic, jo també hagués fet el mateix, sinó fos perquè l'habilitació de la Generalitat m'encadenava a La Llagosta. Així, sol i mentre no entenia el per què de la manera de fer de bona part del claustre i la direcció, de les poques ganes de canviar l'escola, el nul interès en evolucionar cap a noves maneres d'entendre la docència i mentre m'anaven boicotejant idees i propostes reiteradament vaig tenir la gran sort de poder entrar a estudiar a l'ESMUC.

Crec convenient fer tota aquesta introducció de la meva història, vivències i sensacions a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta per a poder entendre millor els motius que m'han portat a fer aquest TFG. Uns preliminars perquè crec convenient que el lector copsi la meva motivació especial en aportar els coneixements, experiències, vivències i idees que l'ESMUC m'ha proporcionat durant aquests quatre anys. Han estat precisament els meus anys d'estudi dins l'ESMUC que

han anat posant nom a totes aquestes sensacions i situacions. M'han fet comprendre el perquè d'aquestes maneres d'obrar i han resolt bona part dels meus dubtes pedagògics al respecte. Ara per ara, ja puc parlar amb termes més professionals i pedagògics. La teoria no només és necessària, és imprescindible. És aquell coneixement que recolza les decisions i accions que fem en el si d'una organització. Les necessitem per donar-nos una explicació, per entendre les causes tant dins de l'aula com en l'organització. Per comprendre els significats de la filosofia, els valors, la visió i missió d'un centre. El coneixement teòric explícit l'utilitzem des del pla conscient per trobar explicacions a la nostra tasca docent i no deixar-nos endur pel nostre currículum ocult.

Durant aquest període de formació superior, concretament el curs 2013/2014, l'EMMLLL va sofrir un canvi de gestió que ha obert les portes i les finestres de l'escola i ha deixat entrar aire fresc i nou a la institució. És per aquesta raó que estic completament il·lusionat en engegar aquest TFG que gira entorn a la millora i transformació de l'escola de música i el seu entorn.

Aleshores, la meva motivació per aquest TFG gira entorn a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta però no vista tant sols com una institució física, sinó també d'una manera més global i plural. Aprofitant el canvi conducció, que va passar a tenir una gestió indirecte per part de la cooperativa Musicop amb un paradigma clarament més socio-crític i sent jo l'actual director, el context no pot ser més favorable per començar a treballar cap a un model d'escola més actual, innovador, regenerador, constructivista i caminar lentament cap a un paradigma socio-crític.

En conseqüència, quan em vaig plantejar les necessitats de l'escola, en vaig trobar tantes que vaig haver de fer una tria per impossibilitat de tractar-les totes alhora. Una de les primeres necessitats que vaig detectar és la de servei. I seguint el principi que les primeres sensacions tenen quelcom de certes em vaig decantar cap aquesta. Tots aquests anys, l'escola ha estat un servei, cert! però lluny de ser un servei públic! Vaig pensar que per a ser un servei públic primer s'ha de conèixer l'entorn al qual forma part la institució i detectar les necessitats del municipi.

Una de les particularitats que li ha mancat a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta és obrir-se al seu poble, sortir de les seves quatre parets i conèixer el context del qual forma part.

OBJECTIUS

La pregunta que em vaig fer al pensar el meu TFG és que havia de fer quelcom que apart de recollir tota la formació que he obtingut durant aquests anys a l'ESMUC em permetés transformar l'entorn en el que em moc habitualment, professionalment parlant. Així que vaig començar seriosament de plantejar-me fer una investigació qualitativa. D'aquest primer pas va sorgir la següent pregunta *"Què podria fer per a millorar i transformar la situació d'aïllament que ha tingut durant molts anys l'Escola Municipal de Música de La Llagosta i com fer-ho sense crear mals entesos i enfrontaments innecessaris al claustre?"*

D'aquesta pregunta inicial se'm van desplegar els eixos principals dels objectius d'aquest TFG. El personal, el cultural entès com els costums, les relacions socials, els comportaments, les conductes, etc. del municipi i l'institucional.

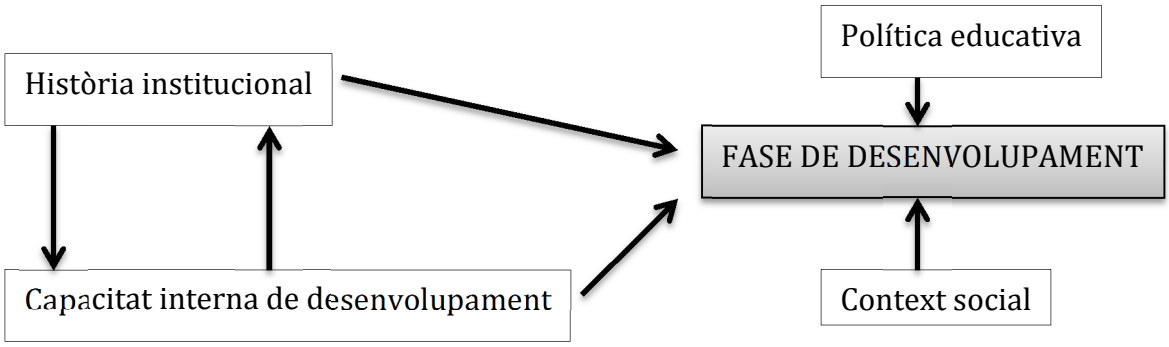
El primer punt es sustenta en la necessitat de sadollar la meva inquietud per comunicar una experiència, l'experiència la qual al·ludeixo no deixa de ser el desenvolupament d'una investigació educativa. El segon eix s'apuntala sobre tota la documentació extreta de la Carta de Ciutats Educadores (Barcelona, edcities, 2004) com punt de referència urbana i cultural del municipi. Finalment la simbiosi d'aquests dos eixos amb concordança a les necessitats pròpies de l'Escola Municipal de Música. Tot plegat una experiència investigadora en la reflexió, ple d'interrogants, dubtes i plantejaments específics cadascun dels quals representa quelcom rellevant i idiosincràtic que va mobilitzant i articulant diferents processos.

La vida de les persones es desenvolupa dins d'un context social i cultural, realitza la seva activitat i conducta en funció del context i els propòsits que el governen com individu i com part integrant i d'intercanvi de la comunitat on viu.

> *"El desarrollo del hombre a lo largo de la evolución histórica y de su crecimiento individual es un desarrollo condicionado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, simbólico, de las ideas y de los afectos. La especie humana es el resultado de esta compleja historia de intercambios a interacciones, cuyos productos componen la cultura y el medio "natural" de desarrollo del individuo y de la colectividad"*
>
> (Sacristán & Gómez, 2000)

En efecte, podríem dir que l'alumne veu de diferents fonts, entre elles l'escola. En ella aprèn significativament perquè els coneixements que obté els utilitza dins el context i aquests es tornen rellevants perquè són eines i estratègies que en pot treure profit, empra per l'anàlisi i la presa de decisions. L'ajuden a participar de la vida complexa del poble i entendre els significats d'aquesta comunitat. Agafant per referència aquesta premissa, el context en el qual es desenvolupa l'Escola Municipal de Música de La Llagosta pren una importància cabdal. Per aquest motiu, per entendre i comprendre l'entorn del poble prenc per referència el marc que em dóna la Carta de Ciutats Educadores de la qual La Llagosta és municipi associat. Una vegada aclarits aquests punts n'extrec els següents objectius:

1. Conèixer amb més profunditat l'entorn en el qual desenvolupa l'activitat de l'Escola de Música de La Llagosta per a poder entendre i crear un pla de desenvolupament i millora del centre que combini l'aprenentatge i el servei a la comunitat.
2. Crear un espai obertura a l'intercanvi de relacions per engegar un camí cap a la recerca, el diàleg i al desconegut. Implicant i compartint l'experiència educativa ja sigui de forma explícita o implícita i estimular la participació ciutadana, la dinamització i el treball en xarxa del municipi com a font de reflexió per créixer personalment i col·lectivament.
3. Observar i analitzar l'equip de treball creat expressament i les persones participants perquè em puguin formar sobre les realitats i necessitats de l'entorn.



Gràfic 1. Factors de desenvolupament institucional. (Bolívar, 1999)

El gràfic 1 és un resum dels objectius i tots els temes que aquest TFG tractarà. El marc teòric tractarà la història institucional, entesa com un desenvolupament en el temps i estretament unida a la capacitat interna de desenvolupament del centre i el marc aplicat, que es centrarà en el context social, condicionat per la política educativa.

MARC TEÒRIC

1.EMMLLL

1.1. Memòria personal

Com ja he comentat a la justificació, sóc professor de violí de l'Escola Municipal de Música de La Llagosta des de fa anys. Durant aquests anys de vivències l'escola ha funcionat de la següent manera.

L'equip directiu del centre estava format només per una directora. L'única treballadora de l'ajuntament amb contracte laboral i amb jornada completa. La resta de professors teníem un contracte mercantil de prestació de serveis (Annexe 3), per aquesta raó i per exercir legalment havíem de ser autònoms. Cap dels treballadors ho era. Les jornades laborals ridícules i cobrar només 10 mesos i per hores no feien possible ni viable pagar-se el RETA[1]. A més, com que teníem un contracte mercantil ens podien pagar a 90 dies sense problemes, la qual cosa feina que sovint estiguéssim 3 o més mesos sense cobrar. Motiu de molts mal estar amb les relacions del claustre i l'ajuntament i de retruc la direcció que pocs moviments feia per arreglar aquesta situació.

La directora, ocupava aquesta responsabilitat des dels inicis de l'escola l'any 1984, era un perfil de persona que no donava cap mena d'informació sobre l'organització del centre. No feina claustres, no hi havia comissions, no motivava a la interrelació entre els mestres. Els mestres només ens veiem quan fèiem la setmana d'exàmens ,tipus tribunal, cada final de trimestre. A més no coincidíem tots els mestres, només els que treballàvem aquell dia. Durant aquestes tardes no teníem converses profundes ni reflexives sobre els alumnes, ens havíem de centrar en posar un número per avaluar-los una vegada havien fet la seva actuació davant nostre. Recordo que les reflexions sobre els alumnes, la seva trajectòria acadèmica, els seus interessos personals, el seu context familiar no interessaven gaire, per a no dir gens.

L'escola tampoc tenia projecte educatiu de centre, no hi havia projecte curricular, no hi havia el reglament de règim intern ara anomenat NOFC (Normes d'Organització i Funcionament del Centre), tampoc hi havia programació general anual i per tant tampoc memòries anuals. Bé, alguns documents amb aquests noms sí que els he trobat remenant l'arxiu històric del municipi però lluny de ser uns documents que puguin ser dignen d'anomenar-se memòria o RRI (Annex 3).

L'activitat de l'escola es centrava a fer les classes ordinàries, els tres concerts de final de trimestre i els exàmens trimestrals. Aquesta era tota la tasca a fer. Es pot dir clarament que la feina de direcció era senzillament gestionar les matriculacions i baixes dels alumnes i organitzar l'horari de les classes a principi de curs. Si més no, aquesta era la feina visible. Si hi havia una feina darrera no s'albirava per la seva opacitat.

[1] Règim Especial de Treballadors Autònoms.

L'Escola Municipal de Música de La Llagosta ha funcionat durant tots aquests anys com una escola amb un model basat en el simbolisme o enfocament cultural o interpretatiu (Uria, 1998). És a dir, el judici dels treballadors està influït pels valors i les interpretacions que aquests se'n facin. Existia un ambient social, susceptible de ser interpretat de maneres diverses segons els ulls que la miressin. Per tant, era propens a crear clans. Tres en concret, el claustre, l'ajuntament i jo. No és un model objectiu, sinó clarament subjectiu, amb un sistema articulat d'una manera feble i amb una organització anàrquica. S'entén una organització sota aquest model com una organització on les persones que hi treballen apliquen, en principi, les seves idees i valors, aquestes interaccions van configurant un model d'escola. Però el pervers d'aquest enfocament és que la base cultural pot ser l'instrument pel control dels comportament (Ros & Martínez, 2007). El líder en aquest tipus d'organització és l'autoritat perquè aquesta és qui millor interpreta la realitat. Així doncs com que l'autoritat té el poder l'organització escolar obté una dimensió on s'han d'acceptar els rituals. La directora, amb la seva manera d'entendre l'educació crea una escola de música ben lluny del que hauria de ser un model municipal i de servei. Es crea un model tradicional, clarament magistrocèntric i logocèntric on el centre és el professor i els continguts a treballar. Els aspectes metodològics i, sobretot l'alumne, queden en un segon terme (Barceló, 1997). És per aquesta raó, i ara entenc, la meva absoluta llibertat per fer i desfer dins l'aula. Una manera d'actuar que deixava absoluta llibertat al saber fer del professor. Un exercici dicotòmic puix que és el suficientment flexible per adaptar-se a les diferències de cada moment i fugir de les receptes tècniques i les formes rígides d'actuació i comportament, o tot el contrari. Com diu Pérez Gómez *"el pensament pedagògic del professor, sigui explícit o no, és el substrat bàsic que influeix decisivament en el seu comportament docent en totes i cadascuna de les fases de l'aprenentatge"* (Sacristán & Gómez, 2000) dins del model *mediacional* centrat en el professor.

La manca d'organització sistemàtica i ordenada per aclarir la realitat del centre em porta a entendre les repetides negacions a la innovació i a l'experimentació. Una manera de fer on els conflictes s'amaguen i qui mana no explicita el seu poder, així es té el màxim d'autoritat amb la mínima responsabilitat, puix que l'acció i les intervencions finals requeien al mateix professor. A la direcció no li interessava el més mínim la balança entre drets i responsabilitats. Simula un alt grau de responsabilitat cara els professors i el personal no docent en situacions de normalitat però després barra el pas d'aquesta "confiança" quan es tracten temes claus.

A diferència del paradigma racional-tècnic on l'escola es converteix en un conglomerat de normatives legals que organitzen el centre des d'un punt de vista formal, amb òrgans i funcions (Ros & Martínez, 2007) la interpretativa-simbòlica interpreta la normativa en benefici propi. Si s'hagués pogut fer un canvi, per exemple laboralment, aquest hauria d'haver estat liderat per la direcció i això no va passar mai. Tanmateix, la informació d'interès només es donava a aquells que eren afins a la direcció, i no era el meu cas. Aquesta comunicació era una eina utilitzada a favor o en contra per apropar i/o allunyar les persones segons els criteris sectaris, subjectius i gens transparents de la direcció. A més, com ja he comentat abans, aquesta es limitava la comunicació basada en l'organització de concerts i exàmens.

Era una comunicació unidireccional, per tant hauríem de parlar més d'intercanvi d'informació que de comunicació.

Tot plegat era un sistema de funcionament el qual entenc perfectament el perquè del meu aïllament. Un model interpretatiu-cultural pot crear un sistema relacional multidireccional però alhora també crear desequilibris dins el grup que castiguen aquells que desautoritzen la filosofia del centre i no entenen els rituals i les cerimònies.

Tots aquests anys d'estudi i maduresa professional m'han fet comprendre no tant sols el context educatiu en el qual em movia si no també les reaccions dels meus companys. Saber poc de pedagogia musical. Hi ha pocs docents que tinguin la capacitat d'acceptar aquesta afirmació. Com dóna a entendre Javier Duque, professor de pedagogia de l'ESMUC, al pròleg del llibre sobre didàctica del professor Josep Lluís Zaragozá.

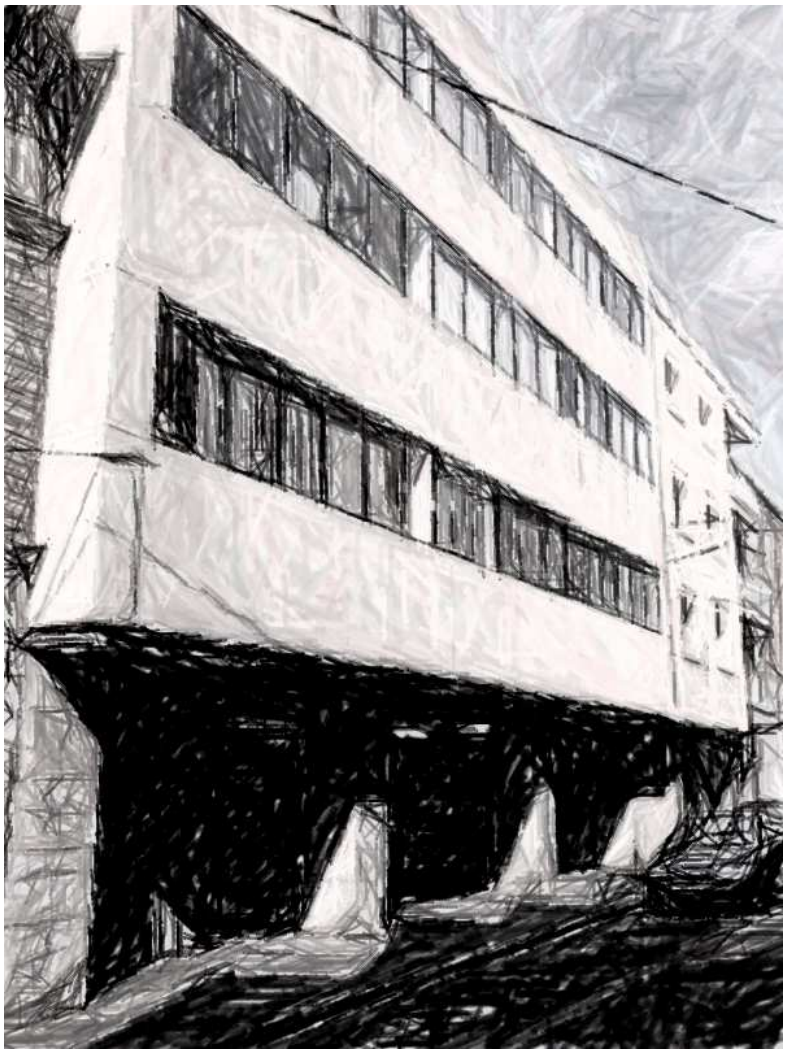
> *"els mestres que han fet de la seva tasca diària la imitació dels estàndards, major valoració es tenen ells mateixos com a docents. Aquells que es mouen en els estàndards heretats es perden allò que té l'acte pedagògic com a tal. La recerca i reflexió constant i continua del perquè fem el que fem."*
>
> (Zaragozá, 2009).

D'altra banda, sobre la manera de fer exàmens a l'EMMLLL. Crec que l'avaluació té una funció vital i s'ha de tractar amb la cura i professionalitat que requereix. Des del meu entendre no es pot quantificar una cosa que és qualitativa. Fins i tot, *"com es pot escollir, decidir i emetre judicis de valor sense avaluar? Aquesta pregunta condueix a una constatació: avaluar és un acte ètic"* (Puig, 2005). Així entenem que l'acte d'avaluar és ètic si és compartit i dialogat. L'avaluació entesa com un què avaluar, és a dir, no només el que interpreten aquell dia els alumnes davant d'un tribunal, sinó les actituds, els procediments, l'aprofitament, etc. El quan avaluem, al final? Durant tot el procés? Qui? Els professors? Els propis estudiants? I sobretot per què? Perquè exercitin la seva capacitat reflexiva i siguin més autònoms en el procés d'aprenentatge? I com? Quin enfocament li donem? Termes i reflexions que sonaven teòriques, estèrils i sense sentit. Sense saber que el seu model d'avaluació també tenia el seu origen en la teoria i tenia forces deixos per assemblar-se a un model tylerià. Un model que vincula estretament els objectius i l'avaluació, una visió centrada en els objectius on les teories conductistes i els corrents positivistes donen consistència al model. Un model que permet efectuar-ne el control i mesurar el rendiment dels estudiants.

Poca visió per no entendre que no tots els resultats dels aprenentatges són observables i mesurables i, on tampoc no resulta fàcil determinar amb seguretat els objectius assolits. Com també tenir present el context on es fan les proves i el grau de familiaritat que tenen els estudiants amb el tipus de prova que es realitza. Termes que poden ser determinants. (Jorba, Casellas, Prat, & Quinquer, 2000) Entendre que l'avaluació dels aprenentatges té una projecció que va més enllà de l'àmbit merament escolar. Una realitat que no tothom té el cor fort per assumir-la. Els resultats tenen implicacions no solament per les persones, sinó per les famílies, per el món laboral i per al societat.

Per aquests motius, el meu primer pas com a coordinador d'activitats el curs passat per començar a obrir l'escola al municipi i projectar els aprenentatges més enllà de l'aula, va estar multiplicar el nombre d'activitats obertes al poble. De fer-ne tres, vam passar a fer-ne més de 20 (EMMLLL, 2014). Un canvi molt significatiu com a institució i de cara el poble. De totes maneres sóc conscient que limitar la visió els productes observables a curt termini és una reflexió pobre dins un camp tant complex i extens com és l'educació i una imprudència en el terreny de l'acció.

No obstant aquesta reflexió, cal anar insistint en aquesta manera d'obrar i aprendre dels diferents qüestionaris, enquestes d'avaluació i reunions d'usuaris que s'han anat fent al llarg del curs per conèixer la visió dels mateixos alumnes, pares i mares de l'escola. Prendre'n nota i buscar estratègies d'acció que ens permetin millorar la nostra pràctica cap enfora, la nostra porta oberta al municipi i fer que aquestes accions tinguin un fort impacte formatiu pels nostres alumnes, un valor afegir al municipi i per tant als seus habitants, una incidència en la pròpia escola que la permeti millorar el seu desenvolupament institucional.

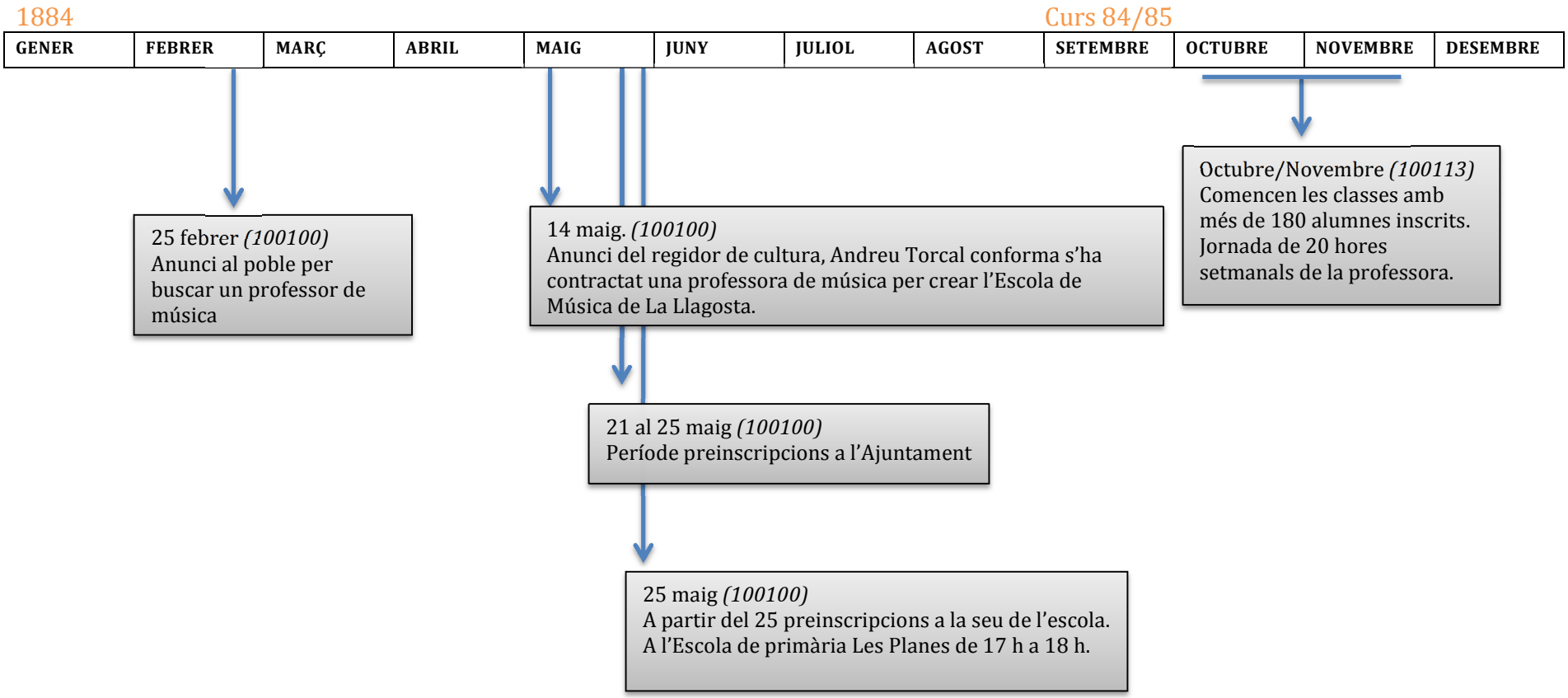


Centre Can Pelgrí, Seu de l'Escola Municipal de Música de La Llagosta

1.2. Història de l'EMMLLL (1984-2000)

A continuació relato els fets mes rellevants de l'EMMLLL dins el període 1984-2000. Documentació extreta de l'arxiu històric de La Llagosta. Tots els números de referència es poden trobar a l'annex nº3.

1.2.1. Time-line



18

1985

GENER	FEBRER	MARÇ	ABRIL	MAIG	JUNY	JULIOL	AGOST

22 abril *(100113)*
Informe que hi ha un descens dels alumnes, entre 90 i 100, per necessitat de recursos

7 maig *(100345)*
Renovació del contracte de l'Esther fins a final de mes.

14 maig *(100345)*
Estudi de l'augment de quotes directament relacionat amb l'augment de la jornada de l'Esther.

21 maig *(100348)*
Número actual d'alumnes 83. Han limitat les places d'admissió.

30 maig *(100307 i 100319)*
Acte de la Reunió General de Pares d'Alumnes.
Ampliació a 40 hores setmanals de la professora.
Decideixen participar a la festa major del poble.
Pujada de quotes de l'escola.

19

Curs 85/86

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

1 al 15 setembre *(100358)*
Període preinscripcions. Cada alumne aportarà 5000 pts per curs.

7 setembre *(100319)*
Festa Major de La Llagosta. Participació de l'escola.

25 novembre *(100319)*
Concert de l'Escola de Música en motiu del dia de Sta. Cecília i per no poder haver fet el concert de fi de curs.

12 desembre *(101306)*
La denominació de l'escola passa a dir-se Escola Municipal de Música de La Llagosta

1 febrer *(101629)*
El vice-president de la junta demana una subvenció a la Caixa de Catalunya.

19 de maig al 13 de juny *(101005)*
Preinscripcions

8 juny *(101005)*
Primera festa de fi de curs

20

Curs 86/87

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

1 al 15 setembre *(101013)*
Preinscripcions

Nou professor adjunt. *(101013)*
La jornada d'aquest professor la pagarà l'escola

14 setembre *(101050)*
Actuació de l'Escola a la Festa Major del poble.

Nou professor adjunt. *(101013)*
La jornada d'aquest professor la pagarà l'ajuntament.

16 maig *(101823, 101829 i 102702)*
Es coneix o s'entén que l'ajuntament no s'ha fet càrrec del sou del professor adjunt per a no poder entrar-lo dins el pressupost de l'any. Per a pagar les jornades de gener a juny demana una subvenció.

3 juliol *(102758)*
Carta a l'ajuntament per, entre altres coses, demanar de fer les gestions necessàries per fer que l'escola sigui reconeguda oficialment.

22 agost *(102653 al 102713)*
Carta Esther a l'ajuntament referent a la contractació del professor adjunt

21

Curs 87/88

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre

(102145)
L'Esther demana un 3r professor. Dos a jornada completa i un tercer a temps parcial.

2 setembre *(102839)*
La junta no té president/a.
L'ajuntament no l'ha elegit.

24 setembre *(102857)*
S'anomena presidenta a la Sra. Dora Martínez, regidora de cultura.

29 setembre *(102542)*
L'ajuntament no contractarà al professor adjunt per no tenir titulació superior.
L'ajuntament es compromet a recolzar l'escola.

28 octubre *(102308)*
Els representants de la junta, Esteban Barranco, Francisco Valenzuela y Juan Soler (tresorer) dimiteixen de la junta per les faltes de respecte de la seva presidenta.

30 octubre *(102356 i 102402)*
Escrit a l'alcalde J.L. López i a la regidora de cultura Dorotea Martínez queixant-se de l'acomiadament del professor adjunt.

27 octubre *(102435)*
Acte de la junta amb un representant dels pares el qual es fa saber l'acomiadament del professor adjunt per part de l'ajuntament per no tenir titulació superior. L'ajuntament està buscant un professor a jornada completa que començarà el proper dia 2 de novembre.
La regidora i presidenta de la junta diu que ha visitat varies escoles i veu greus errors de funcionament.

2 novembre *(103158)*
Comencen les classes.
S'ha contractat al professor Manuel Domingo i Valls

22

Curs 88/89

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

10 octubre *(103548)*
Creació d'una coral adults

Curs 89/90

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

15 setembre *(104140)*
L'ajuntament convoca una nova plaça per la contractació d'un tercer professor de música en dedicació de 12 hores setmanals.

Juliol *(104542)*
Es poden fer classes de repàs durant aquest mes.

Curs 90/91

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

Octubre *(104439)*
Contractació professora de solfeig

4 novembre *(104648)*
L'ajuntament no compleix l'acord d'hores de la nova professora. És de actualment de 6h i havia de ser de 12h segons l'informe del mateix ajuntament *104054.*

23

Pel curs 91/92 no hi ha cap documentació al respecte.

Curs 92/93

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

28 setembre *(105011)*
Contractació d'un professor de flauta i solfeig.

18 juny *(105040)*
Primer carta de l'ACEM.

Pel curs 93/94 no hi ha documentació rellevant. Només ressaltar que a mitjans de curs van tenir un trasllat de seu i es van ubicar a les noves instal·lacions de Can Pelegrí *(105809)*

Curs 94/95

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

(105432)
Aquest curs comença a les noves instal·lacions de Can Pelegrí, seu actual de l'EMMLLL.

27 abril *(110741)*
La regidora de cultura sobre un informe sense signar diu *"omitir el párrafo referente a la contratación de profesores, en prestación de servicio"*

3 maig *(110741)*
La regidora de cultura ordena parar la matriculació prevista pel 9 de maig.

Curs 95/96

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

29 setembre (*110356)*
La mestre de guitarra ha plegat a principi de curs, es demana la incorporació d'un mestre amb titulació superior. Es presenta el Benjamí Palomar.

Pel curs 96/97 no hi ha documentació rellevant.

Curs 97/98

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

28 gener *(111629)*
Primera firma de l'Esther que veig que ho fa com a directora.

25 maig *(112640)*
El període de matriculació no es pot efectuar de l'1 al 19 de juny i es farà al juliol sense determinar.
El regidor de cultura en aquest escrit diu que deixa aparcat el tema de les matriculacions fins a la tornada de les seves vacances a partir del 16 de juliol.

29 juliol *(112344)*
Subvenció de la comissió de govern de 1050000pts.

25

Curs 98/99

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

1 febrer *(111959)*
Carta a l'ajuntament de simpatitzants de l'escola exigint millores a l'escola.

20 abril *(111920)*
L'Esther demana un/a administratiu/a per l'escola.

7 juliol *(113537 i 113542)*
Informe de l'Esther sobre desperfectes arreglats i no de l'escola

Curs 99/00

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost

(113711 i 113344)
S'introdueix el violí a l'oferta instrumental de l'escola

1 octubre *(113612)*
L'Esther demana que es col·loquin pissares, penjadors i mirall a l'escola tal i com ha demanat en varis informes. Es contradiu amb l'informe del 7 de juliol del mateix any.

17 gener *(113152, 113158)*
L'Esther demana, una altra vegada, la necessitat de comprar un piano elèctric. Un amplificador i un ordinador.

8 abril *(113019)*
L'escola fa una sortida a l'auditori de Barcelona

12 maig *(113019)*
L'escola fa una sortida a l'auditori de Barcelona

26

1.2.2. Redactat dels fets

Abans de començar a redactar els fets d'aquest període, m'agradaria exposar que he intentat evitar algunes trampes en la interpretació que pot caure l'investigador inexpert. L'anacronisme, és a dir, donar a fets del passat interpretacions que se li donarien si passessin avui. Cal tenir present que les pas del temps pot modificar radicalment els comportaments, els valors i les preocupacions de les persones. Evitar igualment la interpretació teleològica, o sigui, interpretar un fet del passat sabent les conseqüències que aquest portarà en un futur en comptes de donar-li el significat que tenia en el seu moment. I finalment, evitar la *lògica del post hoc* (després de), que consisteix en lligar un esdeveniment per causa d'un altre simplement perquè el precedeix. (Giroux & Tremblay, 2004). De totes maneres, coneixedor en primera persona de la problemàtica de l'escola, em permeto al final del redactat extreure'n la meva pròpia opinió i visió dels fets.

L'any 1984 es crea, a través d'una subvenció de la Generalitat de Catalunya, l'Escola de Música de La Llagosta. Més endavant Escola Municipal de Música de La Llagosta. La regidoria de cultura crea les bases per la contractació d'un/a professor/a de música per aquesta escola. Són publicades el dia 25 de febrer del mateix any. Durant aquest període es busca la persona idònia per ocupar el lloc de treball. Es presenten tres candidats. Dos són habitants del poble i una tercera persona que fa pocs mesos que acaba d'instal·lar-se al municipi. De les tres persones només una té el títol superior de música, és la senyora M.E.L.N. Una dona de 33 anys d'edat originaria de Bilbao *(102959).* L'ajuntament decideix contractar-la. El 14 de maig, la mateixa administració fa públic al municipi que l'escola de música ja té professora per poder començar les classes el proper curs escolar 1984/1985.

El contracte de la professora era de 20 hores setmanals. 15 lectives i 5 de preparació. El període d'inici de les classes no està concretat en el documents. Només es comenta que començaran les classes juntament amb el curs escolar. El que sí que trobem és que el contracte de M.E.L.N. finalitzarà el dia 6 de maig del 1985, abans de la finalització del curs escolar de règim general. L'escola es situarà a les instal·lacions del centre de primària Les Planes, construïda l'any anterior al sud-est del municipi.

Es van matricular per aquest curs escolar 189 alumnes (*100113).* Al finalitzar el mateix n'hi havia 68 (*100504).* Hi ha varis informes que parlen de la davallada d'alumnes. Tots al·leguen que és impossible assumir aquesta quantitat i que les ràtios són entre 50 i 60 persones. També fan al·lusions a que la qualitat musical i aquestes ràtio tant elevades no van agafades de la mà.

Com ja s'ha comentat, el contracte de la professora finalitzava el 6 de maig, la qual cosa provoca indignació als pares i mares que exigeixen a l'ajuntament la prorroga immediata del contracte de la M.E.L.N. El dia següent rep una notificació de l'Ajuntament el qual li diu que queda renovada fins a finals del mateix mes. La M.E.L.N. accepta la prorroga.

A partir d'aquí es comencen a encadenar tot un plegat de reunions per solucionar alguns aspectes. Les necessitats són: augmentar el número d'hores de la professora, els pares i la junta fan un escrit a l'alcalde el dia 22 d'abril perquè faci la prorroga de la mestre pel

curs vinent i l'augment a jornada completa (40h/setmana). També decideixen augmentar les quotes dels alumnes, limitar les places i arreglar el tema de les aules i l'espai.

L'escola és gestionada d'una manera molt democràtica fins l'any 1987. Té una junta consultiva-executiva (1 president anomenat per l'ajuntament, 1 vice-president, 1 secretari, 1 tresorer i 2 vocals sotmesos a votació), 1 representant de pares, 1 d' alumnes i 1 del professorat. La junta s'ha de reunir com a mínim un cop al mes i els càrrecs de la mateixa es renoven cada dos anys. Hi ha també una assemblea de pares que es reuniran amb la junta un cop l'any com a mínim. L'ajuntament només cobreix el sou de la professora. Totes les quotes dels alumnes les gestiona la mateixa escola i es fan servir aquests diners per comprar material, preparar activitats, arxivar documentació, etc.

La metodologia de l'escola i la seva visió seguirà una dinàmica tradicional com ens mostren varis documents sobre el model pedagògic a seguir. Per exemple en uns informes *(100138, 100150, 102618),* la professora fa comentaris que l'escola no ensenyarà música per a tocar una miqueta un instrument sinó que s'ensenyarà música de veritat. Comentaris sobre que la carrera de piano són 10 anys i la dificultat que comporta. O que la creació d'una Rondalla es crea perquè *"els alumnes tinguin una motivació a part de la innata serietat de l'estudi de la música".*

El curs següent, 85/86 comença amb un augment de la jornada de l'Esther a 40 hores setmanals. Un augment de quotes dels alumnes. 1000 pts per matrícula i quatre quotes més de 1000 pts. cada una. En total 5000 pts alumne/curs. Les places queden limitades a 83 segons s'entén en diferents informes car és el número d'alumnes matriculats per aquest curs.

Els objectius de l'escola són segons l'informe del 12 de desembre del 1985 *(101306)*

1. L'ensenyament pedagògic de la música.
2. Desenvolupament de tot tipus d'activitats relacionades amb la música, així com la formació de grups musicals (corals, rondalles, bandes, etc.)
3. Qualsevol altres activitats relacionades amb el foment de la cultura i l'esbarjo.

Cal ressaltar que l'escola participa a la festa major del poble, fet que passarà també l'any següent i del qual ja no se'n té cap constància més. També és important que a finals de l'any '86 l'escola ja passa a denominar-se municipal. Fins aquí, la junta treballa a bon ritme per a fer créixer l'escola. Aquell final de curs fan la primera festa de fi de curs. Durant aquest curs la professora demana l'ajuda d'un professor adjunt a temps parcial que l'aidi a les tasques de l'escola. Aquest professor adjunt era el marit de M.E.L.N. i comença a treballar el següent curs.

L'escola amb les quotes cobrirà el salari d'aquest mestre fins el desembre i a partir de gener se'n farà càrrec l'administració. El 16 de maig del '87 l'ajuntament ha de demanar una subvenció per a poder pagar al professor adjunt. Una de les raons per aquesta contractació es troba en un escrit de M.E.L.N on diu que l'escola està en constant creixement *(102641),* els informes i la revisió de dades dels alumnes però, ho desmenteixen. Sigui com sigui, aquest curs 86/87 és convuls, es comencen a moure fitxes per fer l'escola reconeguda oficialment per obtenir més ingressos, hi han múltiples

informes i reunions per regular la situació del professor adjunt, etc. com l'informe/memòria d'aquest curs on inclús es demana un tercer professor, dos a temps complet i un a temps parcial. La raó la qual demana això és que la classe d'instrument és individual obligatòriament *(102243)* i cal ampliar l'oferta instrumental.

El setembre del 1987 la junta de l'escola no té assignat president/a, l'ajuntament decideix no contractar el professor adjunt per falta de titulació superior i es contracte a una altra persona que d'entrada, comenta l'ajuntament, serà a jornada completa però que al final no ho és. Part de la junta dimiteix per les faltes de respecte que la nova presidenta de la junta té amb els seus membres. Hi ha nombrosos escrits per la falta de compromís de l'administració vers l'escola. La junta i l'assemblea de pares insisteixen en la renovació i contractació del professor adjunt. Les classes comencen al novembre. La presidenta de la junta veu problemes en el funcionament de l'escola.

A partir d'aquest curs i fins l'any 2000, els documents a l'arxiu de La Llagosta es redueixen dràsticament. Del curs 2000/2001 ja no hi ha res. Caldrà cercar aquesta documentació escampada pel municipi.

El curs 88/89 és el període on es contracte el professor M.D.V. Les classes no comencen fins el novembre, com ja he esmentat. En aquest curs només hi trobem una carta conforma es vol crear una coral i el llistat d'alumnes. Cap acte, cap document més.

Al següent any escolar, 89/90 hi trobem el primer document on hi consta el cost que suposa per l'ajuntament cada alumne. És de 85.112pts, uns 510€. També hi ha la contractació per part de l'ajuntament d'un tercer professor de música. Coneixem per informes del curs següent, que la contractada és E.S. i és per impartir classes de llenguatge.

El contracte d'aquesta professora, porta polèmica puix que estava estipulat per 12h i n'acaba fent 6h, per la qual cosa provoca un informe de M.E.L.N. per a arreglar aquest desajust. Es coneix pel document *(104542)* que també es fan classes de repàs durant el juliol.

Pel curs 91/92 no tenim cap documentació. El curs següent 92/93 podem veure que segueix havent tres professors de música treballant a l'escola. Així doncs l'ajuntament està recolzant el creixement de l'escola segons l'informe que M.E.L.N. va escriure segurament el juliol del '87 *(102243).* Els quatre anys de distància d'aquest document i les previsions que es feien, es van complint.

Pel curs 92/93 l'única documentació que hi ha és la relació hores lectives dels tres professors que treballen a l'escola. Han canviat els dos professors que hi havia abans. Ara hi ha treballant la C.V. i l'A.T. més M.E.L.N. La qual cosa ens ajuda a saber les assignatures impartides i el nombre d'hores lectives que genera l'escola. Es pot veure en el gràfic 2 i taula 1.

El curs 93/94 no aporta gaire informació més. Com a aspecte important podem veure que l'Escola Municipal de Música de La Llagosta és sòcia de l'ACEM des de la seva creació. També sabem per informes posteriors que l'escola canvia de seu i s'instal·la al nou edifici Can Pelegrí a finals d'aquest curs.

D'aquesta manera el curs 94/95 ja comença al centre Can Pelegrí. Trobem problemàtiques amb les matriculacions en uns informes *(110729 i 110741)* datats el 4 de maig del 1995 i problemes amb el retard i el model de contracte dels professors.

Pe curs 95/96 hi trobem la contractació del professor B.P., professor de guitarra avui en dia a l'escola. Altrament, és revelador llegir la manera com la directora es treu responsabilitats referents al poc alumnat escrivint aquestes paraules *"en la actualidad, se imparte clases a 45 (alumnos), cifra dificilmente ampliable, de acuerdo con la capacidad del centro" (110254)*

Saltem directament al curs 97/98, en aquest any es pot veure per primera vegada que M.E.L.N. deixa de firmar com "la profesora" per a fer-ho com "la directora" (111629).
Hi han informes interessants de la directora sobre l'augment constant de la matriculació any rere any (111527) que el gràfic 2 contrasta. Es demana la compra d'un piano elèctric en comptes de llogar-ne un cada any puix que amb el que val un piano de lloguer amb un parell d'anys es podria pagar un d'elèctric (111726), segueixen els problemes de matriculació, l'escrit del regidor de cultura (112640) comenta que no es podrà efectuar la matriculació fins el juliol però com que ell aquest mes està de vacances, concretament fins el 16 de juliol, el tema de les matriculacions queda en *stanby* fins a la seva tornada.

Durant el gener i el febrer del 1999 hi ha una carta on es demana a l'ajuntament (112004, 112011, 112022, 112034):

1. Que el període de matriculació es faci fora de l'horari d'estiueig, juliol i setembre.
2. Més publicitat de l'escola ja que aquesta no té presencia al poble.
3. La Llagosta com a poble té una gran tradició musical com ho demostren la gran quantitat d'entitats relacionades amb la música com: L'Associació d'amics de la música, l'Agrupació Gallega Alborada, l'Agrupació Sardanista, Grup de Ball de Gitanes, Grup de Diables "Correflames", els programes musicals que realitza la ràdio La Llagosta, etc.
4. Demana que l'ajuntament organitzi més audicions musicals durant l'any les quals es podrien organitzar i promoure a través de l'escola.
5. Demana més material com amplificadors i ordinador.
6. Incrementar l'oferta instrumental.
7. Concertar l'escola amb la generalitat.
8. Hi ha un informe de comparació amb d'altres escoles de l'entorn. Aquestes són Sta. Perpètua de Mogoda, Mollet del Vallès i Parets del Vallès.

Sabem que hi ha una subvenció de 1050000pts a repartir entre l'escola d'adults, les biblioteques escolars i l'escola de música. Això fa que 350.000pts anessin aquest curs destinats a l'escola de música.

Arrel d'aquest escrit hi ha diversos pressupostos de la botiga J. Graells Instruments Musicals S.L *(112121)* que és on treballa també el B.P. professor de guitarra. No hi ha cap factura de cap compra al respecte.

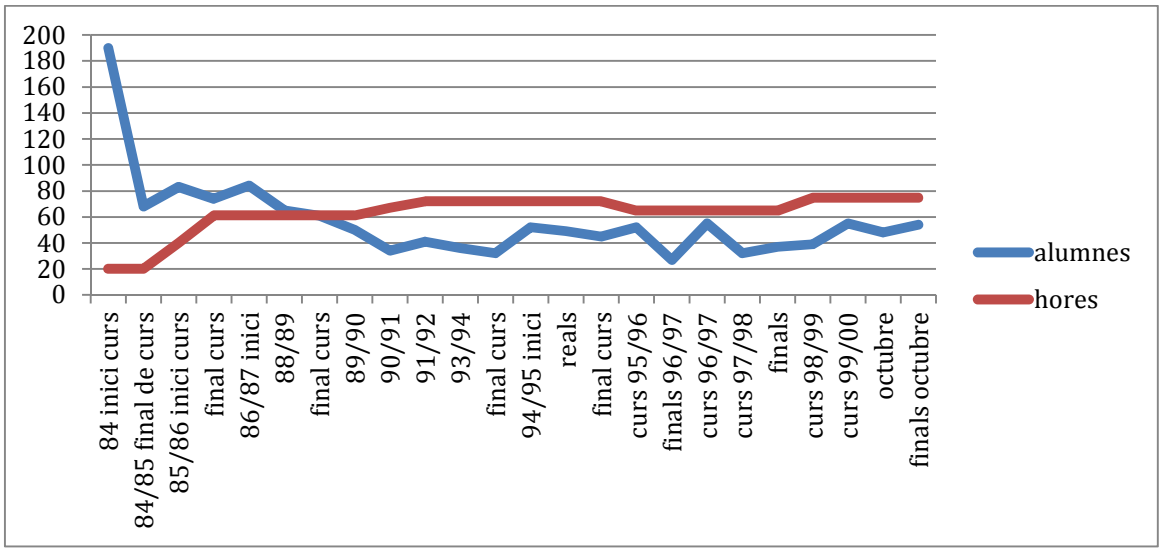
Pel següent curs 99/00 no es va fer cap compra del que es demanava. Veient els pressupostos es sol·licitava un ordinador, mesclador auto amplificat, amplificador,

columnes de so i un amplificador de guitarra, l'informe datat el 17 de gener del 2000 *(113152, 113158).*

La directora reafirma *(112823)* que el llenguatge musical és bàsic com assignatura per l'educació i formació musical.

També hi ha un informe de la directora, no complet, *(113304, 113313)* i del qual no es coneix la data però sabem que és anterior a aquest curs, on reclama d'una manera molt consistent la necessitat d'unes millores de l'escola. Aquestes són fer més publicitat, revisar els preus, ampliar l'oferta instrumental amb l'objectiu de poder fer conjunts i finalment concertar l'escola per a obtenir més ingressos. Els motius d'aquestes necessitats és ampliar els alumnes i ser més viable econòmicament. L'escola amplia durant aquest curs l'oferta de violí i el professor és el D.G. *(113344, 113639 i 113711).*

A continuació es mostres diferents taules. Al primer gràfic nº2 es pot observar la relació hores lectives i número d'alumnes de l'escola del 1984 fins el curs 99/00. La següent taula nº1 és un buidatge de l'oferta formativa de l'escola. I l'ultima taula, la nº2, és un buidatge de la documentació existent de l'economia de l'escola.



Gràfic 2. Relació alumnes i hores lectives

1.2.3. Oferta formativa

Curs	**84/85**	**85/86**	**86/87**	**87/88** **88/89** **89/90**
Document	*(100113, 100127, 100138, 100150)*	*(101549)*	*(101949)*	*No hi ha cap documentació*
Període matriculació	21 al 25 maig	1 al 15 setembre	21 al 28 setembre	-
Edat mínima	8 anys	Ídem	7 anys	-
Llenguatge musical	Preliminar 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig (en aquest any només hi ha alumnes fins aquest	Iniciació Preliminar 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig 4t Solfeig	Iniciació Preliminar 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig 4t Solfeig	-

	curs)			
Instrument	Piano	Piano, guitarra, llaüt, bandúrria, acordió, òrgan, flauta.	Piano, guitarra, llaüt, bandúrria, acordió, òrgan.	-
Conjunts	Coral Veus Blanques Intenció de crear una Rondalla	Coral	Coral	-
Altres	Secció recreativa Òrgan Flauta Acordió Guitarra Bandúrria-	-	-	-

Curs	**90/91**	**92/93**	**93/94**	**94/95**	**95/96**
Document	*(104542, 104528)*	*(105231)*	*(105709, 105717, 105731)*	*(105432, 105809)*	*(110254, 110741)*
Període matriculació	-	-	-	6 juny al 7 de juliol	Problemes
Edat mínima	Ídem	Ídem	Ídem	5 anys	Ídem
Llenguatge musical	Solfeig (no especifica els cursos que hi ha)	Iniciació Preliminar 1r solfeig 2n solfeig 3r solfeig Solfeig Adults	Iniciació Preliminar 1r solfeig 2n solfeig 3r solfeig 4t Solfeig Solfeig Adults Audició	No hi ha documentació	Solfeig (no especifica)
Instrument	Piano, guitarra, òrgan, acordió.	Piano, guitarra, Acordió, òrgan, flauta.	-	Piano, guitarra, acordió, òrgan, flauta.	Piano, guitarra, acordió, òrgan, flauta, teclat
Conjunts	-	Conjunt instrumental, Coral	Conjunt instrumental, Coral, Càmera	-	-
Altres	-	-	S'inicia una nova assignatura que es diu Audició	-	-

Curs	**96/97**	**97/98**	**98/99**	**99/00**
Document	*(110741, 111012, 111038, 111044)*	*(111732, 111745, 111754)*	No hi ha cap documentació	*(112816, 112823, 112829, 113430, 113437, 113824, 113831, 113837)*
Període matriculació	-	1 al 19 juny	-	27 maig al 4 juny.
Edat mínima	4 anys	4 anys	-	4 anys
Llenguatge musical	Preliminar 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig 2n Solfeig Adults 1r GM Solfeig 2n GM solfeig	Iniciació, 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig 4t solfeig	-	Sensibilització, Iniciació, Preliminar, 1r Solfeig 2n Solfeig 3r Solfeig 4t solfeig 1r Solfeig Adults, 2n Solfeig Adults, 3r Solfeig Adults.

Instrument	Piano, òrgan, Acordió, guitarra, flauta	Piano, Òrgan, Acordió, Guitarra, flauta	-	Piano, Teclat elèctric, Acordió, Guitarra clàssica, Guitarra elèctrica, Flauta, Violí, Cant. Flauta travessera.
Conjunts	Coral 3 conjunts de Música de càmera	No hi ha cap documentació	-	Coral, Conjunt instrumental, Música de càmera
Altres	-	-	-	-

Taula 1. Oferta formativa

1.2.4. Pressupostos

Curs 85/86 *(100358, 100410, 100433 i 100504)*			
Concepte	**Pressupost en pts.**	**Despeses en pts.**	**Saldo en pts.**
Concessió Ajunt.	236360		236360
Instruments		62825	173535
Material Didàctic		15099	158436
Uniformes i banderes		134012	24424
Documentació		12360	12064
Imprevistos		2700	9364
Total	+236360	-226996	+9364
Curs 86/87 *(101126 i 101938)*			
Ingrés alumnes	464000		464000
Concessió Ajunt.	0		464000
Activitats		100000	354000
Instruments i manteniment		50000	304000
Material Didàctic		30000	274000
Festes escola		110000	263000
Arxiu històric		20000	243000
Dietes		10000	233000
Professor adjunt		120000	113000
Beques		20000	93000
Imprevistos		4000	89000
Total	+464000	-464000	0
Curs 87/88			
No hi ha documentació			
Curs 88/89			
No hi ha documentació			
Curs 89/90 *(103751, 103800)*			
Ingrés alumnes	857800		857800
Sous professors		4489165	-3631365
Sou Conserge		1070000	-4701365
RRFF		495000	-5196365
Activitats		485000	-5681365
Total	+857800	-6539165	-5681365
Curs 90/91 *(104528)*			
Ingrés alumnes	1173750		1173750
Sous professors		4200128	-3026378
Total	+1173750	-4200128	-3026378
Curs 91/92			
No hi ha documentació			

Curs 92/93			
No hi ha documentació			
Curs 93/94			
No hi ha documentació			
Curs 94/95 *(105821 i 105729)*			
Ingrés alumnes	2440390		2440390
Activitats		125000	2315390
Material didàctic		134140	2181250
Instruments		50000	2131250
Manteniment		20000	2111250
Imprevistos		7100	2104150
RRFF		180000	1924150
Sous professors		7281025	-5356875
Total	+2440390	-7797265	-5320030
Curs 95/96 *(110334)*			
Material didàctic		19140	
Instruments		5755	
Total		-24895	-24895
Curs 96/97 *(111142, 110609, 110623, 110706)*			
Ingrés alumnes	1766250		1766250
Sous professors		6915349	-5149099
Material didàctic		37305	-5186404
Festa fi de curs		100054	-5286458
Total	+1766250	-7052708	-5286458
Curs 97/98 *(111323, 111332, 111344, 111356, 111402)*			
Ingrés alumnes	2515725		2515725
Sous professors		7125000	-4609275
Material didàctic		95810	-4705085
Instruments		5755	-4710840
Total	+2515725	-7226565	-4710840
Curs 98/99 *(111911, 112516, 112113, 112200)*			
Ingrés alumnes	2301739		2301739
Sous professors		7570617	-5268878
Concert fi curs		125000	-5393878
Material didàctic		50000	-5443878
Total	2301739	-7745617	-5443878
Curs 99/00 *(113051, 112854, 113120, 113126)*			
Concert fi de curs		174000	174000
Materia didàctic		101500	275500
Altres		104400	379900
Total		-379900	-379900

Taula 2. Pressupost

1.2.5. Reflexió personal

L'escola neix el 1984 amb molta il·lusió però amb manca de planificació. Aquest fretura de visió de futur, d'estratègies a curt, mig i llarg termini és una llosa que l'escola ha anat arrossegant fins a l'actualitat.

El que em fa afirmar aquesta situació és el següent. Tot i les bones intencions de l'ajuntament, aprovant per ple la creació de l'escola, no es van fer estudis previs, ni estudis estratègics de com es volia que fos l'escola. Hi va haver molta voluntat i motivació però poc diagnòstic. Si més no, no hi ha constància d'això que dic i en els informes posteriors es pot llegir entre línies aquesta veritat. Això va provocar per exemple que M.E.L.N. tingués una jornada de 20 hores a la setmana, les quals 15 eren lectives i 5 de preparació. El contracte de la mateixa M.E.L.N. finalitzava el dia 6 de maig de l'any '85 i la ubicació de la mateixa es feia a l'escola de primària Les Planes, sense fer un estudi de les aules i el moviment dels alumnes. Tampoc es va decidir el número màxim d'alumnes que podia assumir una sola professora.

Els resultats d'això van ser, 189 matriculacions al començar el curs i 68 al finalitzar-lo. *(100113, 100504)*. Cap informe però, diu ni com ni quins criteris es van fer servir per aquest descens tant espectacular. Si la davallada va ser intencionada o els alumnes van anar marxant pel seu propi peu. Sigui quina sigui la veritat, que per manca de temps aquest TFG no té intenció de verificar, el descens és de 121 alumnes menys al finalitzar el curs. Altrament, i fet molt important! Quan van començar el curs, ningú els hi va dir que aquell primer any s'acabaria a principis de maig? Per què aquella sorpresa i exigència a l'ajuntament per part dels familiars? *(100335).* A més, la queixa perquè les instal·lacions no eren les adequades. No van visitar les instal·lacions abans de començar les classes? Sí, hi ha informes. Aleshores?

Tot i els objectius inicials de l'escola, que són fer activitats d'esbarjo i creació de grups, la professora no els segueix i la manera d'ensenyar segueix un estil individual i un cert aïllament reiterat. No sembla començar a canviar aquesta visió fins el 98/99. 14 anys més tard!

El període del 85 i el 87, apareixen incidents que crec i des del meu entendre, han estat molt rellevants en la història de l'escola, el poble, l'administració i la seva directora, i que creen un abans i un després en la trajectòria de tots plegats. Fets provocats (penso) per la manca de previsió inicial i la manca d'estratègies i objectius clars.

L'arrel del problema és la contractació del professor adjunt. Lligat emocionalment amb M.E.L.N. i una contractació feble i agosarada. Conec per l'entrevista amb l'Andreu Torcal, regidor de cultura en aquells anys, que es va contractar aquest professor perquè ajudava moltíssim a M.E.L.N. i a la junta li agradava la seva feina. Torcal era el president de la junta també. El sou d'aquest professor el paga l'escola de setembre a desembre i l'ajuntament de gener a juny, però veiem que l'ajuntament ha de demanar una subvenció per a pagar aquest professor el maig del 87. Portava 5 mesos sense cobrar?

El curs següent, 87/88 hi ha el punt de tall. El professor adjunt no és contractat. La raó: no té el títol superior. Això provoca un allau de reclamacions, dimissions, reunions, cartes i mal estar. El curs acaba començant al novembre, entenem que per aquest tema i entra un professor nou. A partir d'aquest moment, el número de documents de l'escola es redueix dràsticament fins que desapareixen del tot. Pel curs 00/01 no hi ha res.

Diferents professors van entrant i sortint de l'escola a partir de l'any '87. Es connoten problemes amb les matriculacions i els contractes dels professors. També m'agradaria escriure la següent cita literal de M.E.L.N. que crec que és reveladora i parla per si sola,

"en la actualidad, se imparte clases a 45 (alumnos), cifra dificilmente ampliable, de acuerdo con la capacidad del centro" (110254), any 94/95. Per contrastar aquesa afirmació, avui en dia l'escola té 80 alumnes i encara es poden ampliar amb una bona previsió d'espais i horaris. Altrament, l'escola ja està al Centre Can Pelegrí, seu actual.

L'EMMLLL forma part de l'ACEM des de la seva creació. Jo com a mestre no en vaig tenir constància fins l'any 2012. I no per comunicat de l'escola, sinó per a fer el Pràcticum I de l'ESMUC.

Crec important també comentar els problemes amb la matriculació d'alumnes de l'escola. Aquest fet, deixadesa comuna per part de l'escola i l'administració. La més reveladora, la carta del regidor de cultura, curs 97/98 on diu que no es podrà efectuar la matriculació pel maig/juny i que ja se'n parlarà a la seva tornada de vacances el 16 de juliol (112640).

Tampoc no hi ha cap document de com es van dedicar els diners que podia beneficiar-se l'escola arrel de la subvenció del curs 98/99. Tot i els papers de propostes de material i cartes de la direcció explicant les necessitats. Aquest curs es nota un canvi d'actitud de la directora per augmentar el nombre d'alumnes.

Tot i aquest canvi, podria resumir que aquest període com una relació tensa entre ajuntament i escola. Males gestions i una despreocupació generalitzada d'ambdues parts. Puc saber també arrel de la meva investigació en aquest TFG, i com a professor de la mateixa que l'escola ha fet nosa a l'administració durant molt de temps. Caldria investigar en futures intervencions, el perquè d'aquestes relacions.

2. Ciutat Educadora

Més de quaranta ciutats amb representació al I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, celebrat a Barcelona el 29 de novembre de l'any 1990, al Palau de Congressos de Montjuïc, van recollir a la Carta inicial dels principis bàsics per a l'impuls educatiu de la ciutat. Partien del convenciment que el desenvolupament dels seus habitants no es pot deixar a l'atzar. (Barcelona, edcities, 2004)

Naixia de la mà de Marta Mata Garriga, en aquell temps regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Per alguns aquesta declaració podia ser una simple nova utopia… però ella aviat la va concretar: *"Ser ciutat educadora exigeix un compromís públic de la ciutat, que ha de passar de ser 'educativa', com ho són totes, a ser 'educadora', com ho són les que ho volen ser."* (Fundació periodisme plural). Ho fa des del convenciment indiscutible que la ciutat és educativa pel sol fet de ser ciutat, és font d'educació en ella mateixa, des de múltiples esferes i per a tots els seus habitants. La ciutat és, doncs, educativa per se: és inqüestionable que la planificació urbana, la cultura, els centres educatius, els esports, les qüestions mediambientals i de salut, les econòmiques i les pressupostàries, les que es refereixen a la mobilitat, a la seguretat, als diferents serveis, les corresponents als mitjans de comunicació, etc., inclouen i generen diverses formes d'educació de la ciutadania. La ciutat és educadora quan imprimeix aquesta intencionalitat en la manera com es presenta als seus ciutadans, conscient que les seves propostes tenen conseqüències actitudinals, de convivència i generen nous valors,

coneixements i destreses. Hi estan implicats tots els àmbits i concerneixen tota la ciutadania.

La ciutat compta amb les millors condicions materials per forjar una oferta general de difusió dels aprenentatges i dels coneixements útils per viure en societat i, al mateix temps, pot crear l'escalat més dispers de desigualtats en la seva distribució. La ciutat és un aparador ple de possibilitats i d'ofertes diversificades per a ésser triades, però també pot viure organitzada en el seu desaprofitament o en la distribució desigual de la llibertat per a fer-ho. L'urbanisme ens ha ensenyat com la mateixa trama urbana pot introduir en el seu si la desigualtat de condicions, però hem après també que aquesta no és producte dels fats sinó de l'actuació de les persones.

Aquesta Carta es fonamenta en la Declaració Universal de Drets Humans (1948), en el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (1966), en la Convenció sobre els Drets de la Infància (1989), en la Declaració Mundial sobre Educació per a Tothom (1990) i en la Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural (2001). La Carta es va revisar al III Congrés Internacional (Bolonya, 1994) i al VIII Congrés (Gènova, 2004), per adaptar els seus plantejaments als nous reptes i necessitats socials. (Barcelona, edcities, 2004).

La Carta de Ciutats Educadores a mode de resum comenta que la ciutat és l'espai on podem desenvolupar el potencial dels habitants tant positivament com negativament. La Ciutat Educadora no deixarà a l'atzar la formació integral dels seus habitants i ha de ser capaç de contrarestar els factors des-educatius.

La ciutat educadora té la responsabilitat de relacionar-se amb el seu entorn per intercanviar, compartir i, per tant, enriquir-se com a ciutat i alhora enriquir la vida dels seus habitants. Amb les seves institucions educatives formals i intervencions no formals[2] i informals[3] col·laboraran, de forma bilateral o multilateral per fer realitat l'intercanvi d'experiències. La formació serà doncs, l'eix que ha de guiar la seva manera d'obrar. Aquesta formació ha de ser capaç d'expressar, afirmar i desenvolupar el potencial de cada ciutadà amb la seva singularitat, creativitat i responsabilitat. Promoure les condicions de plena igualtat sense exclusions que permetin el desenvolupament de les persones. Infants i adults apareixen, a primers del segle XXI, necessitats d'una educació al llarg de la vida, d'una formació sempre renovada. Les persones han de formar-se per la seva adaptació crítica i la seva participació activa en els reptes i possibilitats que s'obren amb la globalització dels processos econòmics i socials. Per la seva intervenció des del món local en la complexitat mundial i per mantenir la pròpia autonomia enfront una informació desbordant i controlada des de centres de poder econòmic i polític. (Barcelona, Per una ciutat compromesa amb l'educació, 1999).

En aquest context, les ciutats han d'actuar des de la seva dimensió local, com a plataformes d'experimentació, investigació i consolidació d'una ciutadania democràtica en tota la seva plenitud. Formació per tant també en els valors ètics, cívics i en definitiva el respecte a la pluralitat, a la diversitat i a la convivència amb harmonia des de la pròpia identitat de cada individu.

---

[2] Amb intencionalitat educativa fora de l'educació reglada.

[3] No intencionades ni planificades.

Així doncs, la ciutat educadora s'ha d'entendre com una extensió efectiva del dret fonamental a l'educació. S'ha de produir una veritable fusió, en l'etapa educativa formal i en la vida adulta, dels recursos i la potència formativa de la ciutat amb el desenvolupament ordinari del sistema educatiu, laboral i social.

El dret a la ciutat educadora ha de ser una garantia rellevant dels principis d'igualtat entre totes les persones, de justícia social i d'equilibri territorial. Tot això accentua la responsabilitat dels governs locals en el sentit de desenvolupar totes les potencialitats educatives que acull la ciutat, tot incorporant al seu projecte polític els principis de la ciutat educadora.

2.1. Principis

Exposo aquí a mode de resum els principis de les Ciutats Educadores.

1. El dret a la ciutat educadora es proposa com una extensió del dret fonamental de totes les persones. Tots els habitants tenen el dret fonamental a l'educació. Per tant, la planificació prendrà mesures per eliminar qualsevol obstacle a tal efecte. En són responsables l'administració municipal però també estan compromesos els mateixos habitants tant a títol individual com a les diverses formes d'expressió a les que pertanyin.
2. Afavorirà la llibertat d'expressió, la diversitat cultural i el diàleg en condicions d'igualtat però contribuirà també a corregir les desigualtats que aflorin en la promoció cultural fruit de criteris exclusivament mercantils.
3. Fomentarà el diàleg entre les diferents generacions cercant projectes comuns i compartits entre els grups d'edats diferents.
4. Les polítiques municipals de caràcter educatiu s'entendran sempre referides a un context més ampli inspirat en els principis de la justícia social, el civisme democràtic, la qualitat de vida i la promoció dels seus habitants.
5. Els ajuntaments han d'exercir amb eficàcia les competències que els corresponguin en matèria d'educació. Hauran de plantejar una política educativa àmplia i de caràcter transversal i innovador i incloure totes les modalitats d'educació formal, no formal i informal a la realitat del municipi.
6. Les persones responsables de la política municipal d'una ciutat hauran de tenir informació precisa sobre la situació i les necessitats dels seus habitants. Tanmateix el municipi, en el procés de presa de decisions en qualsevol dels àmbits de la seva responsabilitat, tindrà present l'impacte educatiu i formatiu d'aquestes decisions.

2.2. El compromís de la ciutat

Exposo aquí a mode de resum el compromís de la ciutat educadora.

7. La ciutat cal que preservi la seva pròpia identitat per a fer-la única. D'aquesta manera podrà oferir una imatge atractiva i fer una base sòlida pel diàleg productiu al seu si i amb altres ciutats.
8. L'ordenació, transformació i el creixement de l'espai físic urbà atendrà les necessitats d'accessibilitat, trobada, relació, joc i esbarjo i un major apropament a la natura. La ciutat educadora atorgarà una cura especial a les necessitats de les persones amb dependència.

9. Estimularà la participació ciutadana en el projecte col·lectiu des d'una perspectiva crítica i responsable.
10. El govern municipal haurà de dotar la ciutat dels espais, equipaments i serveis públics adients al desenvolupament personal, social, moral i cultural de tots els seus habitants, amb atenció especial a la infància i la joventut.
11. Garantirà la qualitat de vida de tots els seus habitants. Equilibri amb la natura i respectuosa amb el medi ambient, a més a més del dret a l'habitatge, al treball, al transport públic, a l'esbarjo, entre d'altres.
12. Tots els punts anteriors han de ser objecte de reflexió i participació, amb els instruments que calgui per ajudar les persones a créixer personalment i col·lectivament.

2.3. Al servei integral de les persones

Exposo aquí a mode de resum els últims punts de la Carta.

13. L' ajuntament avaluarà l'impacte de les propostes culturals, de lleure, informatives, publicitàries i de qualsevol altra mena, així com les de les realitats que els infants i els joves reben sense cap mediació. Promourà àmbits els quals els habitants puguin assumir plenament les novetats que altres ciutats generen.
14. Les famílies ha de rebre la formació que els permeti ajudar els seus fills a créixer i a fer ús de la ciutat. En aquest mateix sentit desenvoluparà propostes de formació per als educadors en general i per a les persones (particulars o personal de serveis públics) que a la ciutat compleixen, sovint sense ser-ne conscients, funcions educatives. Així mateix s'encarregarà que els cossos de seguretat i de protecció civil que depenen directament del municipi actuïn d'acord amb aquestes propostes.
15. La ciutat haurà de garantir un pla de orientació en el terreny específic de la relació educació-treball, en aquest punt és important assenyalar l'estreta relació que haurà d'existir entre la planificació educativa i les necessitats del mercat del treball.
16. Les ciutats han de ser conscients dels mecanismes d'exclusió i marginació que produeixen. Dedicaran esforços a fomentar la cohesió social entre els barris i els seus habitants de tota condició.
17. Les intervencions encaminades a resoldre les desigualtats poden adquirir múltiples formes, però hauran de partir d'una visió global de la persona, configurada pels interessos de cada una i pel conjunt de drets que incumbeixen a tothom.
18. Estimularà l'associacionisme amb la finalitat de canalitzar actuacions al servei de la comunitat i d'obtenir i difondre informació, creativitat i desenvolupament social, moral i cultural. Al mateix temps contribuirà a la participació de presa de decisions, de planificació i de gestió que comporta la vida associativa.
19. El municipi garantirà informació suficient i comprensible als seus habitants i els incentivarà a informar-se. Tot considerant el valor que suposa seleccionar, entendre i tractar el gran cabdal d'informació actualment disponible. Orientarà també als col·lectius que necessitin atenció singularitzada. A més, establirà programes formatius en tecnologies de la informació i les comunicacions per a totes les edats i grups socials, amb la finalitat de combatre noves formes d'exclusió.

Així doncs entenem que la ciutat educadora és un nou paradigma, un projecte necessàriament compartit, que involucra tots els departaments de les administracions locals, les diverses administracions, i la societat civil. La transversalitat i la coordinació són bàsiques per a donar sentit a les actuacions que incorporen l'educació com un procés que es dóna al llarg de tota la vida. Sens dubte, el camí cap a la consecució d'una ciutat educadora és llarg, però és també estimulant i positiu. S'ha de acabar convertint en una demanda i una exigència dels ciutadans, en un assoliment sense retorn, tal com s'expressa en la Introducció de la Carta de Ciutats Educadores: "S'afirma, doncs, un nou dret dels habitants de la ciutat: el dret a una ciutat educadora."

La Llagosta està associada a la xarxa de Ciutats Educadores. Les ciutats associades tenen com a objectius els següents punts:

1. Promoure l'acompliment dels principis de la Carta de Ciutats Educadores.
2. Impulsar col·laboracions i accions concretes entre les ciutats.
3. Participar i cooperar activament en projectes i intercanvis d'experiències amb grups i institucions amb interessos comuns.
4. Aprofundir en el discurs de Ciutats Educadores i promoure les seves concrecions directes.
5. Influir en el procés de presa de decisions dels governs i de les institucions internacionals en qüestions d'interès per a les Ciutats Educadores.
6. Dialogar i col·laborar amb diferents organismes nacionals i internacionals.

També tenen els avantatges de formar part activa d'un conjunt de ciutats amb una filosofia comuna, la qual permet formular projectes conjunts en base als principis de la Carta de Ciutats Educadores. Aquests avantatges es poden concretar amb els següents punts

1. Mostrar la ciutat, els seus programes, experiències i altres aportacions a través del Banc Internacional de Documents (BIDCE) i d'altres mitjans de comunicació.
2. Connectar amb altres ciutats.
3. Formar part de l'Assemblea General i contribuir al desenvolupament i funcionament de l'Associació.
4. Elegir i ser elegida per als llocs de representació i altres responsabilitats.
5. Participar en els Congressos Internacionals i optar a la seva organització.
6. Formar part de les xarxes territorials i temàtiques.
7. Tenir accés a la informació de programes, iniciatives i, en el seu cas, recursos derivats d'organismes internacionals: UNESCO, Unió Europea, OEI, Mercosur...
8. Disposar d'una pàgina web pròpia en el portal de l'AICE.

L'any passat durant el 13 al 15 de novembre del 2014 es va fer el XIII Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Actualment l'AICE (Associació Internacional de Ciutats Educadores) ha anat creixent fins a aplegar en aquest últim congrés 478 ciutats de 36 països de tots els continents.

3.Organització i gestió educativa

3.1. L'experiència

> *"Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas"*
>
> (Arendt, 2005)

L'experiència és el que posa en marxa el procés de pensament, pensem com a producte de les coses que ens passen, de les nostres experiències, del fet de viure, de la mirada posada en el món que ens envolta. És l'experiència la que ens demana la necessitat de repensar les coses perquè el que ens mostra l'experiència és l'obsolescència del nostre pensament anterior. Tornar a pensar perquè ja no ens és útil el que pensàvem abans respecte el que vivim avui. Parar-se a pensar amb l'experiència, en les sensacions que ens provoca, es converteix en si mateix en un origen i un punt de partida per a la investigació.

En el cas que implica aquest TFG parlem de l'experiència educativa, és a saber, a mirar d'una manera especial els fenòmens o situacions com a subjectivament viscuts deixen una empremta i ens afecten d'una manera particular. Vivències que es tenen i que et fan conscient d'ella. Són vivències que suposen una novetat en el sentit que és quelcom significatiu per hom. No són una repetició, sinó que necessiten ser pensades i fer-les presents, necessiten un nou llenguatge, necessiten un nou saber per a poder-les fer significatives (Gadamer, 1977). Ha recalcat que l'experiència té un efecte reflexiu sobre qui la té, de trobar-se amb quelcom que t'obliga a repensar-te de nou. A veure les coses del teu entorn i a un mateix amb una nova mirada. La certesa de que, davant els intents de definir el que és i el que serà, sempre pot conduir a una nova experiència que ens condueixi de nou a pensar, que ens mostri que no podem abraçar el món, que no podem donar compte de la vida, que no podem dir què passarà.

Dewey incideix amb la importància de que els processos educatius, els processos d'aprenentatge-ensenyament, fossin experiències pels estudiants. Tenir "situacions empíriques" (Contreras & Lara, 2010). Quelcom a fer que impliqués una activitat física i intel·lectual. És aquesta la raó del meu TFG, una pedagogia centrada en la idea de l'experiència, l'aspiració a que una vivència pugui obrir-se a la possibilitat d'una experiència, a l'oportunitat d'un esdeveniment en el que tots estiguin implicats en la seva subjectivitat, que deixi empremta, una obertura a l'intercanvi i a les relacions a partir del que cadascú té de propi, perquè aquesta relació pugui desplegar-se cap al camí del desconegut, la recerca, el diàleg... Suposa posar al centre l'experiència educativa les nostres vides compartides amb tots els agents implicats a aquesta experiència ja sigui de forma explícita o implícita, formal o informal, volguda o no.

De totes maneres fer significativa la vivència és més un moviment que un assoliment (Larrosa, 2003), més una necessitat que una conclusió. Fer significatiu l'experiència suposa treballar sobre aquesta perquè et destapi, et mostri les seves veritats. Però treballar sobre l'experiència requereix no imposar en meu punt de vista, sinó estar a l'espera, escoltar atentament, deixar que els altres diguin. Heus aquí la necessitat de la conversa i l'observació com a font de coneixement i recull de dades. I saber certament que l'experiència no sempre et deixa pensar bé, que no es deixa desxifrar i que no hi ha

manera de saturar les interpretacions i els significats. Per això signifiquen coses diferents en diferents moments:

> *"Es cierto que el sentido es inagotable – y no puede nunca "encontrarse" definitivamente – pero la tension hacia el sentido es, sin embargo, lo que permite a cada uno cada vez orientarse de nuevo. En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que su pregunta sirve para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible"*
>
> JEDLOWSKI a (Contreras & Lara, 2010)

La relació viva que hi entre l'esdeveniment i el significat pot donar a situacions on l'experiència es mostri enigmàtica, tot i així podem aprendre d'ella. Podem treure saber d'una experiència encara que aquesta no sigui desvetllada. En aquest sentit no puc deixar de comentar el sense sentit. Moltes vegades l'experiència pot sentir-se com una pèrdua de temps, de desorientació, frustració, confusió. De vegades el fruit de l'experiència és un vincle buit. L'educació com experiència requereix també la pregunta pels sentits i els sense sentits dels processos educatius. Aquests sense sentits poden venir donats moltes vegades perquè els sistemes escolars busquen certeses tècniques, mètodes productius eficaços, garanties de resultats, reduir la inseguretat i en canvi, la majoria de situacions són no previstes, comporten ambigüitat, impliquen significats subjectius i molt variats, de múltiples dimensions, de simultaneïtat, immediatesa, i la d'estigmatitzar la històrica (Zaragozá, 2009).

La investigació significa doncs endinsar-se en els mons subjectius i incerts lligats al singular i des d'aquí, intentar emergir, en primera persona, les preguntes pedagògiques que ens susciten les experiències que estudiem. En explorar la investigació i les seves veus de múltiples dimensions, intentem reconèixer l'experiència, reforçant-la i acompanyant-la. Intentant sondejar el saber que la sosté i del que es pot adquirir d'ella. Relatar la manera que les experiències han conduit, marcat o confirmat les nostres vides, expressant els aprenentatges obtinguts, les troballes produïdes, els sentits i la forma en que en són, en part, producte d'ella.

3.2. El professor-investigador

Hem de reflexionar constantment sobre el que fem i posem en pràctica cada dia, en cada classe, en la institució, en el context, totes aquelles mesures que creiem que poden ajudar-nos a millorar o ser capaços de complir, de la millor manera possible, amb la missió que la societat i les autoritats educatives ens han encomanat. Hom no es pot anomenar a si mateix professor sense ser *participant* i sense ser sobretot un *observador participant*. Sense observacions el progrés científic seria un sense sentit, puix que la ciència depèn d'elles.

No es descobreixen nous coneixements aferrant-se a les creences anteriors, sinó tot el contrari, posant en dubte les maneres de fer en el present. La situació actual de les coses. El professor a de portar endavant, amb fermesa i seguretat el compromís per a buscar una solució. El professor a de dir "Mira, això no està bé. Penso que estaria millor si jo intentés fer X o Y". Observació de la pràctica que els permetin veure les accions innovadores. Indagar en la pròpia pràctica.

La professió de la docència ha de ser doncs també el creixement professional del mestre per mitjà de preguntes sobre política, els problemes i les conseqüències de les accions. La imatge del professor reflexiu és una imatge atractiva per aquest nou segle. No és possible ser un professor-professional sense comprometre's a la investigació per a millorar el propi rendiment. Cal fer un apunt aquí per diferenciar el que és professionalisme i professionalització. Segons Sockett a (McKernan, 1999) per la primera entén la manera de comportar-se i desenvolupar-se dins una ocupació, per exemple la puntualitat o l'honestedat. En canvi per professionalització fa referència al procés pel qual la persona es converteix en "professional", fent èmfasi així, en una socialització en la professió. El professionalisme és essencial pels qui reclamen una categoria de professor o educador.
Si admetem que l'ensenyament-aprenentatge és una fenomen complex, es fa difícil entendre que investigadors externs, amb un període curt de temps, puguin arribar a entendre-la. Segons (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003), les dades recollides en un informe/observació seran diferents a les dades recollides al següent. La pràctica educativa es fa difícil d'entendre sense fer referència a les teories implícites, a les intencions del professorat, a les percepcions de l'alumnat, a la cultura de l'entorn, etc. Només els propis agents, sobre una base continua, tenen accés a les dades crucials per comprendre l'entorn del treball.

3.3. L'escola com a centre d'investigació

La comunitat escolar inclou no només els professors i als alumnes, sinó també als pares i les mares, els inspectors, els tècnics administratius, les entitats i associacions, etc., tots aquests agents han d'assumir una nova ètica de treball. L'escola que només és distribuïdora de coneixements no serveix per alliberar els professors i als alumnes, sinó per sumir-los en l'esclavitud, doncs els priva dels seus drets intel·lectuals.

Segons J. McKernan hi ha varis principis que reconeixen aquesta concepció (McKernan, 1999):

1. Es requereix una actitud nova i un professionalisme renovat que obri la mentalitat investigadora perquè els mestres puguin reconèixer el que necessiten saber per resoldre les seves dificultats particulars. Això es pot donar amb un nivell alt de formació del professorat i per un exercici efectiu en el lloc de treball.
2. Reconèixer d'entrada el poc que sabem sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. Admetent la nostra falta de coneixement i comprensió podem començar des d'una posició de força més que de debilitat. Emprendre una carrera docent és saber que hom no és només professor, sinó a la vegada investigador dels problemes de l'ensenyament. Aquest és un incentiu que cal reconèixer que pocs llocs de treball ofereixen.
3. Cal plantejar preguntes que siguin investigables.
4. Els professors necessitaran una base sòlida en metodologia de investigació.
5. L'horari escolar ha de permetre suficient temps per a realitzar una investigació-acció. El temps és segurament la limitació més identificable.
6. La investigació ha d'estar controlada pels professionals ja que es basa en el seu treball. L'escola no donarà suport l'actual divisió artificial del treball entre experts externs en qualitat d'investigadors.

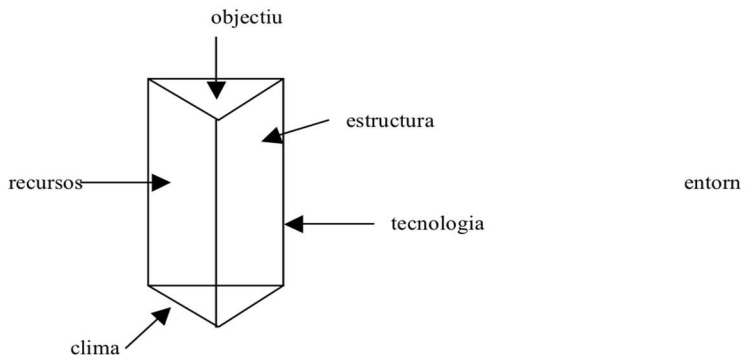
7. El llenguatge de la investigació ha de ser el llenguatge dels participants. Els investigadors s'han de posar d'acord en quin tipus de llenguatge utilitzaran. Puix que hi ha qui utilitza l'argot propi de les ciències socials, els que utilitzen l'argot científic, i els que fan servir un llenguatge quotidià i planer.
8. La política de les escoles és un problema de cada escola i han de ser resolts pels estudiants, el personal i els pares conjuntament amb les autoritats.

Segons Stenhouse (Stenhouse, 1983) l'emancipació és l'autonomia que reconeixem quan evitem el paternalisme i el rol de l'autoritat i ens obliguem a nosaltres mateixos cridar el propi judici. Afirma aquest autor que el rol de professor-investigador és el camí cap a la emancipació, car evita el rol d'autoritat/expert a favor de la creença que el comportament és provisional i de tempteig, en el millor dels casos, és el campament des d'on preparar-se pel següent atac. A més afegeix que la investigació enforteix el judici de la institució i la millora de la pràctica. L'ensenyament ha de deixar de ser un fenomen natural, una activitat tècnica per a passar a constituir-se en un fenomen social i cultural, en una pràctica social complexa i socialment construïda (Sacristán & Gómez, 2000).

3.4. Canvis als centres escolars i innovació

L'EMMLLL com qualsevol altre centre escolar i en definitiva com a qualsevol altra institució estan sotmesos als canvis i requeriments que l'entorn i el pas del temps força. Moltes problemàtiques antigues i les seves solucions no són útils en l'actualitat.

Les persones que treballem en un centre escolar, som elements que formem part de l'estructura i per tant ens incorporem a l'organització, vulguem o no. I la finalitat de les organitzacions és sense cap mena de dubte una finalitat social. Tot i aquestes dues reflexions clares i redundants, cada cop cal tenir la convicció més clara que l'educació escolar és una tasca col·lectiva i no pas accions aïllades dins una aula. Els professors/es que han superat postures individualistes són els que han sabut sortir de l'àmbit reduït d'una aula i adquirir una visió més global del que significa treballar entre tots plegats. Aquesta visió més global contribueix a un augment del sentiment de pertinència a l'organització i en la responsabilitat compartida. Tot i així, això no significa que no hi hagi conflictes, car les discrepàncies entre professors, les diferents expectatives entre els mateixos és una característica inherent a les escoles. Existirà escola sempre que s'intenti proporcionar educació organitzada intencionadament i que compleixi, a més, les funcions socials i integradores.



Gràfic 3. Components d'un centre escolar. (Antúnez, 1998)

Les cinc cares de la institució ens diuen molt d'ella. La primera que hom veu quan entra a una escola són els recursos, o millor dit, les infraestructures. Ja que els recursos són tant personals, materials com funcionals. En segon lloc, l'estructura acadèmica, el conjunt d'elements articulats entre ells a partir dels quals s'executa l'acció institucional. Dit d'una altra manera, el servei. Finalment veiem també els objectius, que són els propòsits institucionals, explícits o no, que orienten l'activitat de l'organització i constitueixen la raó de ser del centre escolar.

També hi ha dues cares de la figura que en un primer moment tenim amagades. El clima i la tecnologia, aquesta última no entesa com "aparells tecnològics" si no com tot el conjunt d'accions i maneres d'actuar pròpies de la institució, orientades intencionadament, executades mitjançant alguns determinats mètodes i justificats després, o així hauria de ser, per un procés d'anàlisi. O sigui, la manera determinada d'ordenar l'acció. I el clima o cultura de centre, entesa com el conjunt de significats, principis, valors i creences compartides pels membres d'una organització que li donen identitat pròpia i determinen la conducta peculiar dels individus que la formen i de la pròpia institució. És l'element en que descansen la resta de components i sol ser la que té una influència més decisiva en els processos organitzatius i de gestió. Finalment tenim l'entorn que és el conjunt de variables externes a l'estructura que incideixen en l'organització. (Antúnez, 1998). (Arnal, 1997).

Les feines dels professionals de l'educació tenen un ventall de camps d'intervenció múltiple. És a dir, les institucions escolars demanen competències i actuacions diverses dels professionals que treballen en ella. Un docent a part de planificar, desenvolupar i avaluar el treball docent que ha de fer amb els seus alumnes durant la setmana pot haver fet un inventari de material, ajudar a resoldre un conflicte entre companys, elaborar una adaptació curricular, dirigir una reunió d'equip, preparar uns informes pels pares i mares, etc. és un grau de dispersió difícil pels professors donada la variabilitat de tasques que genera la naturalesa del seu treball i l'hàbit poc freqüent de dividir-lo de la manera més racional. El lema "*entre tots ho farem tot*" només té vigència si comencem pel punt ingenu i candorós que les organitzacions són perfectes i els individus també. S'ha de defensar el lema però amb propostes clares de *com* ho farem.

La dificultat per avaluar els resultats. L'absència d'indicadors i patrons de referència genera incertesa en les organitzacions quan no una motivació escassa de les persones que treballen en ella. Tot això pot conduir a oblidar els resultats puix que una organització on no hi ha èxit ni eficàcia, no sol passar res que tingui conseqüències directes sobre els professors i l'equip directiu. I no oblidem que quan parlem de resultats no estem parlant sempre de fites acadèmiques, també parlem sobre la coherència de plantejaments educatius, la gestió, les actituds, les conductes socials, la capacitat per atendre la diversitat, etc. A més, si afegim que el temps és un valor escàs en una organització educativa i en centres on la direcció o l'estructura organitzativa són inestables o poc sòlides poden originar dificultats i obstacles, que és el cas propi i actual de La Llagosta.

Les limitacions d'autonomia. Moltes vegades les decisions rellevants per l'organització no poden prendre's dintre d'ella. Poc es pot dir respecte la constitució de l'equip, la promoció dels seus membres, l'adscripció de cada treballador al lloc de treball que pugui

ser més útil per l'organització. En general predominaran criteris més administratius que organitzatius, i aquest punt és important per a mi doncs és el que ha passat a La Llagosta. Ha prevalgut el criteri administratiu per sobre del criteri de crear un equip cohesionat i potent. La poca visió d'objectius estratègics en contra d'una visió més operativa a curt termini ha creat un col·lectiu de professors apinyat sota el flux de la intervenció administrativa externa amb una clara carència de personalitat socioeducativa pròpia i amb vincles dèbils. Manca d'un sentiment de pertinència a l'organització, de creure's els valors, el compromís amb els objectius i participar en els processos de presa de dedicions per aconseguir l'èxit de l'organització (Ajuntament de La Llagosta, 2010).

Les crisis en educació, i no confonguem crisis amb caos, quasi podríem dir que la crisi és l'estat habitual de l'educació, són postures per a la millora i s'ha d'anar en compte amb les persones que aprofiten aquestes situacions per tenir una postura conservadora i voler tornar a les pràctiques conservadores. La mal anomenada "tradició", una paraula que en aquest cas té un sentit pejoratiu que condueix cap a l'immobilisme. El mal ús de la tradició per justificar certes accions. Emmetzinar la cultura de centre com un espai de resistència amb la intenció de debilitar l'organització per etzibar els resultats de millora que són pròpies de les organitzacions "sanes". Cal relacionar la paraula crisis amb la paraula canvi. Estar en crisis significa estar en estat de canvi, una situació per a la reflexió i l'anàlisi i amb la mirada posada en l'horitzó la qual ens permetrà agafar un nou rumb. La clau del canvi radica en l'aprenentatge. Ningú pot creure en una educació que no estigui sotmesa al canvi, del contrari no donaria resposta a la seva finalitat bàsica. L'adaptació, és l'espai de la innovació i el canvi. La força del canvi radica en la relació de nosaltres amb l'estructura, no pas de les forces personals. Només les organitzacions capaces de fomentar el seu aprenentatge en valors són organitzacions intel·ligents amb competències per educar. Tan sols les organitzacions obertes i amb finalitats de servei poden arribar a aprendre. Valorar l'aprenentatge entès com l'essència de la millora, com el motor de la inclusió, per arribar a la maduresa i poder ser eficaç, per la clarificació dels valors, pel compromís, per la col·laboració, per la superació dels conflictes, per augmentar la motivació i la millora, pel respecte, la coherència, l'adaptació, la responsabilitat, en definitiva la gestió i l'acció ètica de l'escola. L'aprenentatge per a ser feliç. Un bon professor és un professor feliç. Perquè no ho oblidem, les escoles són organitzacions socials i deuen les seves finalitats a la societat. L'escola sense l'aprenentatge no podrà forjar uns valors compartits per l'organització amb la intenció de trobar el seu lloc en el seu context i omplir-lo de sentit. Un sentit que ha de ser el de vetllar per l'aprenentatge organitzatiu, per la creació d'una cultura de millora i per la coherència educativa en tots els aspectes escolars.

MARC APLICAT

4. Enfocament

La investigació és una activitat que l'ésser humà, en major e menor rigor, du a a terme en tots els àmbits del coneixement. És una activitat de l'enteniment. L'enfocament que un investigador adopti davant un problema condicionarà els procediments de l'estudi. Aquesta investigació seguirà un enfocament bàsicament qualitatiu on el que aprenem sobre el món es filtra a través dels nostres sentits., tot i que s'utilitzaran eines com el qüestionari més propis d'investigació qualitativa.

4.1. Fenomenologia

El terme fenomenologia procedeix del grec: *phainòmeno* (allò que apareix) i *logos* (Arnal, 1997), és un moviment filosòfic creat en la primera meitat del s. XX per Husserl, els principis de la qual són essencials per la comprensió del corrent interpretatiu d'investigació. Seguint la màxima del seu creador "A les coses mateixes!". Si la màxima defineix un nou mètode, descriptiu i no explicatiu o reductiu, és perquè no admet altre "reducció" que la del que és al que es mostra. Això no vol dir que tot el que es mostra ho faci de la mateixa manera o que o sigui el cas que unes coses es mostren perquè altres es mostren, ni tant sols vol dir que la fenomenologia no hagi de donar compte de la diferència entre el que es mostra i el que merament "apareix" en el que es mostra, però sí que vol dir que res del que és o apareix o es mostra no remet a quelcom que no es mostra com el seu fonament. En resum, la línia de la fonamentació va del que és al que es mostra, no del que es mostra al que és. Heidegger formula de manera clara la idea bàsica de la fenomenologia *"Darrere dels fenòmens de la fenomenologia no hi ha essencialment cap altra cosa"* (Husserl, 1999; Contreras & Lara, 2010).

És una investigació sistemàtica de la subjectivitat i té com a objectiu l'estudi del món tal i com es presenta a la consciència i per mitjà d'aquesta. En aquest sentit crític la fenomenologia és al·ludida repetides vegades com una "actitud" o com un "tarannà" compartits amb altres escoles filosòfiques del s. XX, com l'anàlisi lingüístic o l'hermenèutica. La fenomenologia no està interessada com a últim recurs explicar "què causa X" sinó "Què és X". Es preocupa pels aspectes essencials dels tipus d'experiència o consciència. És descobrir les formes que subjacents tenen a través del que descriuen les persones a través de la seves experiències.

L'eina fonamental de l'investigador fenomenològic és la seva pròpia consciència. Es poden utilitzar tècniques i estratègies fenomenològiques com l'entrevista en profunditat, la transcripció i l'anàlisi però això no necessàriament els converteix en fenomenològics ni tampoc els estudis. Es necessita la immersió en la literatura i el llenguatge fenomenològic.

D'altra banda, el paradigma fenomenològic entén el món com quelcom inacabat, en constant construcció ja que les persones que hi viuen són capaces de modificar-lo i donar-li significat Per tant el context d'estudi agafa especial rellevància puix que es considera que un fenomen social es produeix en una situació i en un medi específic, amb característiques úniques. A més a més, reconeix la fenomenologia que aquesta realitat és

complexa, els esdeveniments i els factors relacionats tenen múltiples direccions i estan sempre en constant canvi. Els elements que un dia es relacionen entre sí poden no fer-ho en un altre moment (Maykut & Morehouse, 1994). Consideren que aquest paradigma veu els esdeveniments contínuament canviants. Les relacions multidireccionals poden ser descobertes dins de les situacions.

Els plantejaments metodològics que aquesta corrent adopta per captar el significat de l'experiència són els següents:

- L'investigador necessita comprendre les *perspectives filosòfiques* que estan subjacents a aquest enfoc. Sobretot estudiar com les persones experimenten un fenomen. S'ha de suspendre el propi judici, prejudicis o idees preconcebudes sobre el fenomen per comprendre'l a través de les aportacions dels informants. Aquesta alliberació dels prejudicis per exigent i estricte que sigui, estarà, amb molta probabilitat contaminada per la tradició, la religió, els codis ètics i la cultura pròpia. La personalitat de l'investigador, els coneixements, el mateix mètode i les variacions espai-temporals enterboleixen el propòsit d'arribar a l'escènica. Arribar a la llibertat de pensament que molts filòsofs i molts científics han presumit:

"Los hombres temen al pensamiento más que le temen a cualquier cosa del mundo... El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructivo y terrible... El pensamiento es grande, ligero y libre, la luz del mundo y la mayor gloria del hombre... ¿Va a pensar libremente el trabajador sobre propiedad? Entonces, ¿qué sería de nosotros los ricos?... Fuera el pensamiento. ¡Volvamos a los fantasmas de los prejuicios...! Es mejor que los hombres sean estúpidos, amorfos y tiranos, antes que sus pensamientos sean libres... Así arguyen los enemigos del pesamiento... Y así actúan en sus iglesias, escuelas y universidades"

Russell, 1972 a (Fermoso, 1988)

- L'investigador proposa qüestions d'investigació que indaguen el significat de l'experiència per les persones i els hi demana que ho descriguin des de la pròpia experiència de la vida quotidiana.
- Les dades són recollides a través de llargues entrevistes realitzades a grups d'entre 5 i 25 persones. Els passos d'anàlisi de les dades fenomenològiques inclouen la identificació de dimensions; aquestes unitats són transformades en significats expressats en conceptes psicològics i fenomenològics. Finalment, aquesta transformació porten a una descripció general de l'experiència del que ha estat experimentat i com ho ha estat. És la fase troncal del mètode fenomenològic. És l'acumulació de tot el que s'ha recollit. La descripció del fenomen, tot i la sistematització del mètode i l'objectivitat resultarà sempre imperfecte i incompleta, perquè els punts de vista de l'objecte a observar són indefinits.
- L'informe fenomenològic finalitza amb una comprensió en profunditat de l'essència de l'experiència, reconeixent que existeix un significat unificador de l'experiència. Si el mètode fenomenològic, desvinculat d'altres estratègies heurístiques, reconeix les seves limitacions, això mateix l'implica complementar-se amb l'hermenèutica que faria comprendre millor el fenomen.

Altrament, les etapes del mètode fenomenològic per a la realització d'estudis són les següents: Descriptiva, estructural i de discussió

5. Metodologia.

5.1. Investigació Qualitativa

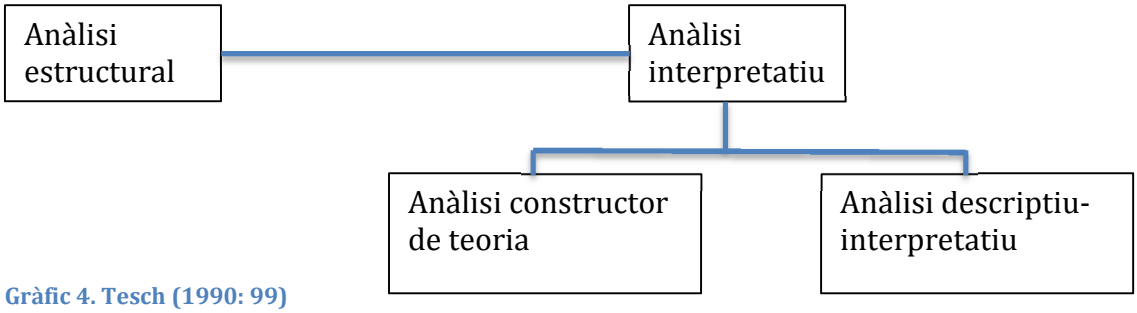
> *"La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualtquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. Proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisi de los datos, validación e informe. Cada una de las técnicas principales cualitativas (la observación participante, la entrevista personal, la historia de vida, el estudio de casos...) imprime un sello particular a cada una de las cinco fases, lo mismo que lo hacen el experimento o el survey de masas. Aun así, es posible establecer un estilo propio como resultado de aplicar a todo proceso, en cada una de sus fases, una serie de criterios o principios orientadores"*
>
> (Olabuénga & Ispizua, 1989)

Fer la tria de quin seria el millor disseny d'investigació qualitativa pel meu treball ha estat un mal de cap i punt de moltíssimes reflexions sobre aquest tema. En qualsevol pràctica investigadora s'han de prendre decisions, tant implícitament com explítitament, que revelen l'adherència ideològica i el compromís. Aquestes decisions inclouen l'elecció del tema, l'enfoc teòric des de paradigmes i prespectives concretas, així com l'utilització d'estratègies i tècniques metodològiques. Totes elles, decisions del disseny, en aparença purament tècniques o pràctiques, però en el fons associades a postures ideològiques o sociopolítiques determinades. En termes generals agafen un camí més pragmàtic en el procés d'investigació qualitativa. (Olabuénga & Ispizua, 1989)

Els dissenys pels quals m'he estat debaten han estat els dissenys sobre la teoria fundamentada, els dissenys sobre investigació-acció o el disseny fenomenològic.

El que més m'ha costat copsar és que és ardu fer una clara separació entre aquests diferents enfocs, ja que la majora d'estudis i investigacions prenen elements de més d'un d'ells, és a dir, es juxtaposen. És per aquesta raó que les fronteres entre els dissenys qualitatius realment no existeixen. (Lévano, 2007)

En el següent quadre podem veure els diferents tipus d'investigació qualitativa. (Carrera & Rosa Mª Soriano, 2006)



Gràfic 4. Tesch (1990: 99)

L'anàlisi estructural inclou l'anàlisi del discurs, etnografia de la comunicació, etnociència, anàlisi estructurals d'esdeveniments i etnografia estructural. Tota la resta, inclús aquelles que no especifiquen cap procediment, els trobaríem dins el que diem anàlisi interpretatiu. És per aquesta raó que aquest grup necessita d'una subdivisió, diferenciant els estudis que estan més orientats al significat, que impliquen el descobriment de regularitats, i que permeten identificar categories, propietats i les seves connexions, amb l'objectiu de generar possibles hipòtesis teòriques, amb estudis que, senzillament, tenen com a objectiu la identificació de certs patrons o dels diversos significats. En resum, els primers fan referència als que emfatitzen en la construcció de teoria, mentre que els segons queden inclosos en els procediments interpretatius/descriptius.

Partint de la creença que el participant és el que està en millor situació per a realitzar un estudi dels problemes professionals, es dedueix que el professional en exercici han de treballar en l'estudi del context i l'entorn per a millorar les seves habilitats i la seva pràctica. Segon aquesta manera de veure les coses, la investigació és una forma d'estudi autocrític. No sempre s'ha considerat així, puix que els professors i l'administració amb preguntes i dubtes a fer, es dirigeixen sovint en busca de respostes a investigadors professionals externs especialitzats. La concepció més propera del professor com a investigador és la que deriva del paradigma de la investigació naturalista, "de camp" o d'estudi de casos. L'estat actual però, i des del meu entendre, la investigació-acció ha originat, a través dels problemes que ens trobem els professors, a intentar millorar la pràctica ja que el seu enfoc central està més centrat en millorar la qualitat de l'acció i les respostes humanes que en formular teories per l'acció.

Així doncs la metodologia per a realitzar aquest treball és pròpia de la investigació-acció. S'emmarcaria dintre de les anomenades metodologies qualitatives (o fenomenològiques), tot i que també s'utilitzaran metodologies quantitatives com els qüestionaris. El motiu d'aquesta elecció recau en la convicció de que els objectes d'estudi que es donen en el context de ciutat i en particular en l'educatiu, no són tangibles o quantificables, sinó més aviat comprensibles i interpretables.

Latorre en la seva obra *Bases metodològiques de la investigació educativa*, presenta la següent reflexió a l'enfoc d'una metodologia qualitativa (Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005)

> *"Se caracteriza por ser holístico, inductivo, idiográfico. Holístico, en el sentido de que se estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. Inductico, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E Idiográfico, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas.*
> *El proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible. Las estrategias de investigación están al servicio del investigador y no a la inversa. La recogida de la información se realiza a través de estrategias interactivas como: la entrevista, la observación participante o el análisi de documentos. De esta manera, se obtiene una comprensión directa de la realidad social, no mediada por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrada por instrumentos de medida.*
> *Los resultados de la investigación son creados, no descubiertos. Creados a través de la interacción de la investigación hermenéutico-dialéctica (hermenéutico, porque es*

interpretativo, y dialéctica, porque persigue una síntesis de las mismas) entre el investigador y los participantes, que realizan el estudio. La interacción guía la reconstrucción de la situación; se espera que pueda lograr consenso sobre alguna construcción emergente que genera estímulo y orientación para la acción"

(Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005)

La investigació ha de realitzar-se en els centres educatius i pels centres educatius s'ha de fer. Els centres educatius haurien institucionalitzar la cultura investigadora del professorat. La investigació es considera una activitat que hauria de cristal·litzar-se en la cultura dels centres educatius.

Algunes de les meves raons per a dur a terme aquesta investigació venen donades pels meus anys dins l'ESMUC i fruit de reflexions que s'han anat produint durant aquests cursos i fruit també de la meva pràctica educativa. La poca connexió entre pràctica educativa i teoria que hi ha hagut en la investigació tradicional que s'ha preocupat més per crear hipòtesis que per a millorar la pràctica educativa, separant aquells que investiguen d'aquells que estan dins l'aula. Ara més que mai, els professionals de l'educació juguem un paper clau en la millora de la qualitat educativa i de la comunitat educativa.
La investigació en educació no ha estat el plat fort en el currículum de pedagogia de l'ESMUC per les poques eines que ens han donat al respecte, de totes maneres sí puc assegurar, si més no parlant per a mi, que ens han fet reflexionar i ens han creat una ment crítica davant la vida que ens porta a ser investigadors.
El professor té oportunitats, que sovint no són valorades, de realitzar investigació-acció i de començar a basar-se amb el seu propi coneixement pedagògic-pràctic. La creació d'aquest nou professionalisme ampliat requerirà el predomini d'una nova ètica i actitud de treball que tracti les idees com a idees, és a dir, com pressentiments que val la pena posar a prova. Donat que la investigació està més en concordança en una concepció de l'ensenyament com a professió, el coneixement del projecte Ciutat Educadora s'ha de basar en el treball dels professionals en exercici. No és suficient que es facin diagnòstics i estudis externs, és precís que siguin els mateixos professionals i actors educatius els que estudiïn aquest projecte. Massa sovint es tracten aquests professionals com objectes d'estudi per investigadors externs.

5.2. La teoria fundamentada

La teoria fundamentada (Glaser & Strauss, 2009) es basa en l'interaccionisme simbòlic. L'interaccionisme simbòlic té els seus orígens en els treballs de Cooley (1902) i en l'Escola de Chicago de 1920 a 1930, desenvolupada per Blumer (Arnal, 1997). Es defineix en el supòsit que l'experiència humana passa per la interpretació, és a dir, per descriure els processos d'interpretació com a instrument de comprensió dels significats de les accions humanes. És simbòlic perquè aquests són signes, llenguatges o gestos, i el significat es construeix en la interacció social, és a dir, l'intercanvi d'informació o comportament entre individus d'un grup. Té tres suposats bàsics:

"La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso

> *interpretativo utilitzado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica."*
>
> *(Flick, 2004)*

Tot i així, la teoria fundamentada té la seva presentació amb la publicació del llibre *The Discovery of Grounded Theory* l'any 1967 pels autors Barney Glaser de la Universitat de Columbia i Anselm Strauss de la Universitat de Chigago. Segons Glaser la teoria fundamentada és:

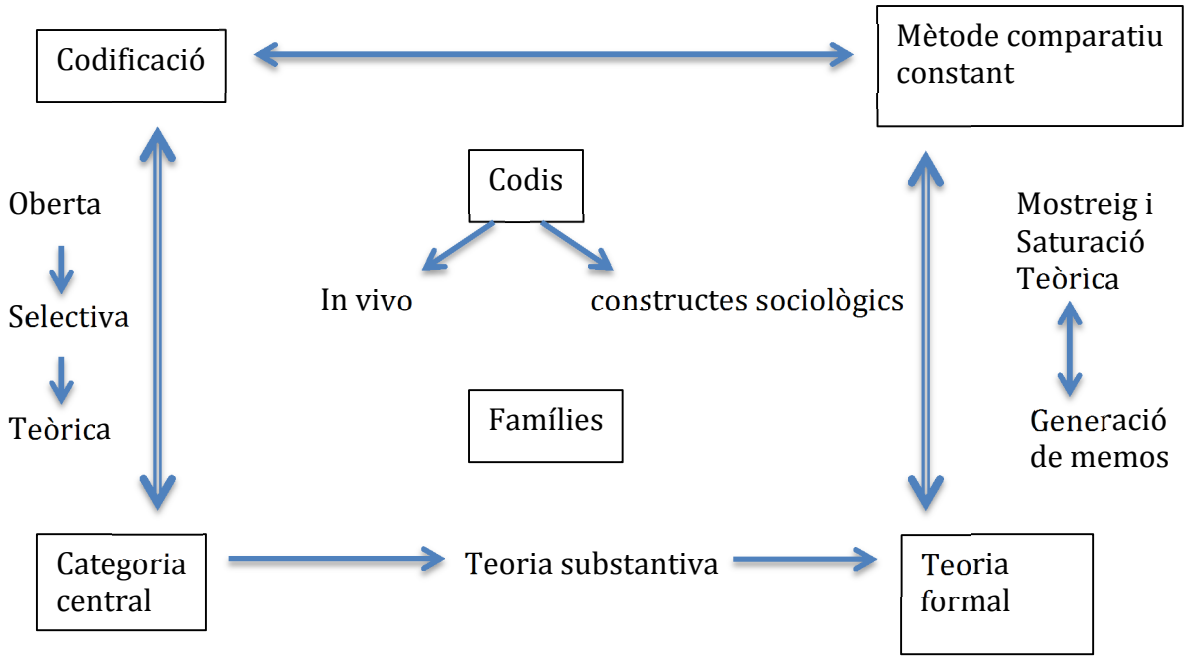
> "*Es una metodología de análisi, unida a la recogida de datos, que utilitza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre una área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área susteantiva que es objecto de estudio*"
>
> (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006)

Té com a finalitat emergir un conjunt d'hipòtesis conceptuals, arrelades en les dades substantives que provenen de la problemàtica de l'estudi. Aquesta teoria va dirigida a desenvolupar teoria per a qualsevol tasca, en qualsevol tipologia de dades, línies d'investigació o interessos teòrics. És per tant més un estil d'anàlisi que una metodologia o tècnica. Aquest estil d'anàlisi es centra en l'anàlisi de la informació, que abasta la fase de recollida de dades, donada l'estreta connexió i el procés continu que els resultats inicials de l'anàlisi tenen per la selecció de nous informadors i la producció de nova informació rellevant en el camp d'estudi. L'anàlisi de les dades ve donat, segons els seus autors pel mètode comparatiu constant. Un mètode utilitzat en sociologia i antropologia per Weber, Durkeim i Manheim, el qual el seu objectiu principal és la comparació de diferents grups o unitats socials. També té la contribució dels treballs de Lazarsfeld (1984), la construcció d'índex empírics a partir de conceptes, és a dir, representació literària del concepte, especificació de les dimensions, elecció dels indicadors observables i síntesi de les dimensions. En resum, després d'observar una sèrie de fenòmens dispars, intenta descobrir en ells un tret característic fonamental i poder explicar així les regularitats constatades.

La teoria substantiva que està relacionada amb la interacció constant que l'investigador té en el procés de recollida de dades, de les quals poden anar sorgint noves hipòtesis per a ser verificades. La formulació de teoria no es constitueix en la descripció del que està passant, sinó en generalitzacions conceptuals a través de l'emergència d'un conjunt d'hipòtesis conceptuals que puguin donar compte de la varietat dels successos descrits. Aquestes generalitzacions però no són immutables, poden ser modificades contínuament, des de l'ajust i la rellevància en les dades i accions on s'apliquen.

En el següent gràfic número 5, es pot veure representat tot el procés d'aquesta metodologia d'anàlisi per a crear teories emergents. Des de la codificació fins a la creació de la teoria formal, passant per a tot el procés de categorització, els procediments inductius i deductius , la saturació per trobar la categoria central, l'ús de les famílies, la creació de teories substantives, la generalització i els memos.

En els següents apartats descriuré més detalladament en que consisteix cada una de les parts en que es construeix aquesta teoria.



Gràfic 5. Elements de la teoria fundamentada

5.2.1. Mostreig i la saturació teòrica

És un mostreig teòric dirigit per la teoria que emergeix. En les etapes inicials del mostreig ha d'estar obert i desenfocat relativament. L'investigador ha d'anar en aquelles situacions que segurament proporcionen informació rellevant. Mentre s'analitzen les dades, l'investigador ha d'utilitzar els resultats per dirigir la investigació a altres grups i aquells agents que puguin eixamplar la interpretació. En aquesta fase, l'investigador ha d'aconseguir la màxima flexibilitat ja que segueix havent una gama oberta de possibilitats. Per aquest motiu, la preocupació central en aquest tipus de mostreig és trobar la informació rellevant per la teoria que s'estigui buscant, més que els números correctes d'unitats o la seva selecció a l'atzar.

La saturació teòrica és el criteri el qual l'investigador decideix acabar amb el mostreig dels diferents grups que pertanyen a cada una de les categories. La saturació teòrica de la categoria significa que no s'ha trobat cap tipus d'informació addicional que permeti a l'investigador desenvolupar noves propietats a la categoria o noves categories. L'investigador ha de realitzar al mateix temps la recollida de dades i l'anàlisi sinó el procés es pot fer molt lent ja que un cop saturada una categoria, no existeix cap raó per tornar a obtenir dades sobre la mateixa. La saturació teòrica també fa referència a la interrogació que s'ha de realitzar de manera continuada a les dades, abans que s'arribi a conclusions teòriques.

5.2.2. El mètode comparatiu constant

El mètode comparatiu constant intenta generar teoria a partir de l'anàlisi comparatiu i sistemàtic dels esdeveniments. L'objectiu però no és la verificació, per tant no existeix un desig de generalització. És la troballa de similituds i diferències a través de l'anàlisi dels continguts de les dades. Comparant on estan les similituds i les diferències dels fets,

l'investigador pot generar conceptes i les seves característiques, basades en patrons del comportament que es repeteix.

5.2.3. Conceptualització i reducció de la teoria

L'emergència de la teoria apareix en dos nivells. En un primer, a partir de les categories, és a dir, reduint la llista original de categories, i en un segon a partir de la teoria inicial, és a dir, donant forma a la teoria que inicialment va sorgint. Aquesta situació permet que la codificació estigui més focalitzada i sigui més selectiva possibilitant així que l'investigador estigui més centrat en aquest conjunt reduït de categories amb la finalitat d'arribar a la saturació.
Per una altra part, l'explicació teòrica a partir de la teoria substantiva es caracteritza pels següents elements:

1. La clarificació de la lògica.
2. El menyspreu de les propietats no rellevants de les categories.
3. La integració dels detalls elaborats de les propietats cap els esquemes principals de categories interrelacionades.
4. Reducció del conjunt de categories.
5. Propietats i hipòtesis.

5.2.4. Codi teòric

El codi teòric fa referència al constructe que té valor explicatiu o interpretatiu per si sol, dins un sistema de categories concret. Ajuda a formular i comprendre un procés social bàsic, pel que pot ser més abstracte que els codis-categories.

Els còdis *in vivo* es generen del llenguatge substantiu, és a dir, de les dades en brut que corresponen als esdeveniments. Solen ser aquella menció a aquells comportaments i/o processos que ajuden a entendre l'objecte d'estudi per a cada investigador, poden alguns emergir més endavant com a còdis teòrics. Tenen un alt contingut d'*imatgeria*, és a dir, tenen molta significació interpretativa en l'àrea que és fonamental de la investigació.

Els constructes sociològics són formulats pel coneixement sociològic. Aquests codis es basen per la combinació de coneixement científic i la seva constatació en les dades pròpies de la investigació. Tenen més significat sociològic que els codis *in vivo*, també tenen més abast per a poder realitzar interpretacions sociològiques i anar més enllà de la simple descripció dels significats. Tenen un alt contingut comportament d'*habilitat analítica* ja que s'han construït a partir d'una clara significació i tenen l'abstracció necessària per transcendir les dades i poder, d'aquesta manera, anar més enllà dels esdeveniments que ocorren.

5.2.5. Categoria central

Amb aquest terme fem referència a aquella categoria o codi que permet albirar la unió o relació entre conceptes teòrics, amb la finalitat d'oferir una explicació teòrica del fenomen estudiat. Sol ser la base del tema principal d'objecte d'investigació, el qual resumirà un patró de comportament. Conté significat teòric i el seu desenvolupament ha de sorgir de les pròpies dades.

La categoria central pot ser qualsevol tipus de codi teòric: un procés, una condició, una dimensió, una conseqüència, etc. El codi ofereix a l'investigador una visió abstracte i condensada que inclou fenòmens d'entrada dispars. Segons Glaser (1978) a (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006) enumera les següents propietats per verificar si ens trobem davant d'un codi central:

1. Ha d'estar relacionada amb tantes categories i propietats com sigui possible. Aquest és el criteri que justifica la major variabilitat en el patró de comportament central.
2. Per ser un patró estable ha de repetir-se amb freqüència en les dades. De la mateixa ha de generar un gran nombre de relacions amb d'altres categories i propietats. Si el número d'ocurrències és escàs indica que, tot i ser una categoria interessant, no és la categoria central.
3. Ha de tardar més que altres categories a arribar a la saturació.
4. Es relaciona fàcilment i significativament amb altres categories.
5. Té unes implicacions clares i delimitadores de les explicacions teòriques emergents.
6. És una categoria amb gran capacitat per orientar el procés d'investigació.
7. La categoria central és una variable completa, puix que les seves relacions freqüents amb altres categories la fan altament dependent, les seves condicions poden variar fàcilment a través de les variacions de les que depen.
8. Finalment, i amb l'intent d'explicar la seva qualitat de variable en el comportament problemàtic, la categoria central es conforma com una dimensió del problema objecte d'estudi, o el que és el mateix, la categoria s'explica a si mateixa justificant la seva pròpia variació.

5.2.6. Les famílies

Les famílies proporcionen un marc teòric per analitzar les causes, condicions, conseqüències d'accions i/o el comportament dins d'un context específic. Són aquelles associacions de codis que guarden relació entre si, bé pel tema, el procés, el temps, el grau de relació, les causes, les conseqüències, etc. i a l'agrupar-les en famílies facilita el procés de síntesi i integració de les dades. Permet desenvolupar i generar xarxes conceptuals que poden ajudar amb notació teòrica en l'emergència de les explicacions teòriques que seran posteriorment integrades a la Teoria Formal.

Família	**Característiques que guien la troballa**	**Principis en el que es pot sustentar**
Sis C	Causes, contextos, conseqüències, contingències, covariància i condicions	Troballa de models causals, de conseqüències o de condició
Processos	Etapes, fases, progressions, escales, transicions, passos, trajectòries, seqüències, cicles, temporització.	Es busca conèixer diferents propietats que conformin l'evolució d'un procés.
Grau	Límit, grau, intensitat, quantitat, probabilitat, nivells.	Agrupa tots aquells codis que impliquin una determinada intensitat de l'objecte d'estudi.
Dimensions	Elements, divisió, propietats de , faceta, sector.	Es busca saber com el tot està dividit en parts. Per

		tant, es busca identificar aquestes parts.
Tipus	Forma, espècie, estils, forma	La família anterior divideix el tot, aquesta fa una variació en el tot. Es busca tipologies, perfils, tipus ideals...
Estratègies	Tàctiques, mecanismes, vies, maniobres, manipulació, tècniques, trucs, significats, metes, acords, posicionaments.	Es busquen aquelles estratègies que els individus fan per a manejar les situacions. Centra l'atenció en l'acció social.
Interaccions	Efectes recíprocs, interdependències, dependències.	Captura el conjunt d'interacció de dos o més variables. És d'ajuda quan no es pot diferenciar entre les causes i les conseqüències.
Auto-identitat	Imatge d'un mateix, autoconcepte, autoavaluació, identitat, transformació de la identitat, valor social, autorealització.	S'orienta cap a la detecció de característiques d'identitat (posant èmfasi en la connotació social) que aporti coherència i que tingui legitimitat als discursos produïts pels actors socials.
Punts de tall	Frontera, moment decisiu, punt de ruptura, dicotomia, tricotomia, punt de referència...	És una variació del grau. Aquesta família busca identificar els punts d'inflació, crucials en la trajectòria.
Metes	Fins, propòsits, meta, conseqüència anticipada, productes.	És una combinació de les sis C i la dels processos. S'orienta a la finalitat que persegueixen els actors socials
Cultura	Normes socials, valors socials, sentiments cap a la societat i creences socials.	S'entén que la cultura és compartida pel conjunt de la societat. Les normes són de dos tipus: de comportament i de idees.
Consens	Agrupacions, acords, contractes, definicions de la situació, uniformitats, opinions, conflicte, percepció diferencial, cooperació, homogeneïtat, heterogeneïtat, conformitat, no conformitat i mútues expectatives.	Centra l'atenció en l'equilibri del sistema, la funcionalitat dels elements discursius
Línia principal	Control social, reclutament, socialització, organització social, ordre social, institucions socials, mobilitat social, canvi d'estatus.	Aquests codis generen valors socials per l'acció. Recullen els grans temes en la sociologia.

Taula 3. Famílies.

5.2.7. Codificació i categorització

Són dos cares de la mateixa moneda. La categorització és una operació que permet considerar un fet com l'aplicació d'una llei, és a dir, subsumir un sentit més general sota un conjunt d'elements no elaborats o ja tractats a través de la codificació. Possibilita classificar conceptualment els fets que són aplicables a una mateixa temàtica. Una categoria conté un o varis significats el que permet que puguin referir-se a persones, comportaments, opinions, sentiments, mètodes, perspectives sobre una problemàtica, estratègies, processos, etc.

En canvi per codificació entenem una operació intel·lectual de l'investigador que consisteix en transformar dades no elaborades per a fer una primera formulació significativa. S'assigna a cada a cada unitat un codi propi de la categoria en la qual la considerem inclosa. Podem tenir tres classes de codificació: L'oberta, la selectiva i la teòrica.

La primera té com objectiu obrir-se a la de cercar coneixement. Qualsevol interpretació en aquesta fase pertany al camp de la improvisació. L'investigador ha d'estar obert a qualsevol idea que sorgeixi de les dades. La codificació oberta porta implícita la verificació, correcció i saturació del fenomen.

La segona és un procés que permet al investigador reduir el conjunt inicial de categories, a partir de l'anàlisi de les relacions entre la categoria central i la resta arribant inclús a menysprear aquelles categories que no tinguin especial rellevància en la descripció del procés social que engloba la categoria central.

Finalment en la codificació teòrica l'investigador comença a pensar en termes de la gama completa de propietats, elements, dimensions, etc., que conté la categoria central introduint conceptes més elaborats. Possibilita la construcció d'un sistema de relacions que ofereixin una millor explicació, visions més extenses i noves perspectives del problema de la investigació.

5.2.8. Els Memos

Els memos permet parlar a les categories i a les seves relacions. Representen un paper central, tant en la recollida com en l'anàlisi de dades. Poden ser descriptius de la investigació, del comportament, de l'experiència de l'investigador. Ajuden a reorientar a l'investigador en el procés, i poden actuar com a font de la direcció per la investigació addicional. Són els escrits d'idees teòriques sobre codis i les seves relacions tal i com a l'investigador li sorgeixen en procés de codificació. El requisit forçós en la generació dels memos és que han de ser escrits mentre es pensen. Els quatre objectius que desenvoluparan i guiaran l'escriptura de memos teòrics són els desenvolupin idees (codis), que estiguin formulats lliurement per l'investigador, que puguin constituir-se com una base i que siguin fàcilment classificables. Els memos són una gran ajuda per extreure teoria emergent, relacionen conceptes i categoritzen els codis en famílies i grups. Són la base del procés inductiu de la teoria fundamentada. Relacionen i actuen com a directrius en el treball d'investigació.

5.3. Investigació-acció

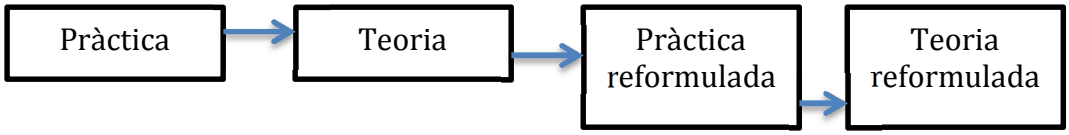
La investigació-acció va ser descrita pel psicòleg social Lewin l'any 1946 com una espiral de passos a seguir: planificació, implementació i avaluació dels resultats de l'acció (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003). Té doncs una doble intenció, l'acció per canviar una organització i la investigació per generar coneixement. La investigació-acció no és ni investigació ni acció. És el *loop* recursiu i retroactiu de la investigació i l'acció.

La investigació del professorat es pot anomenar o utilitzen expressions com: investigació a l'aula, el professorat investigador, investigació de col·laboració, investigació participativa, investigació crítica, etc., i designen models d'investigació amb certa especificitat. Aquest tipus d'investigació s'utilitza amb finalitats com; el desenvolupament del currículum, l'auto-desenvolupament professional, la millora els programes educatius, els sistemes de planificació o la política de desenvolupament. Són estratègies d'acció que són implementades i més tard sotmeses a l'observació, la reflexió i el canvi. Ha de ser un instrument que generi algun canvi social i coneixement educatiu sobre la realitat social.

Tradicionalment la teoria ha guiat la pràctica, hi ha la idea generalitzada que la teoria il·lumina la pràctica. La visió tradicional la podríem representar en la figura següent.

Gràfic 6. Visió tradicional. (Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005)

En canvi, les visions més actuals defensen que la teoria i la pràctica han de tenir un espai de diàleg. Teoria, pràctica, investigació i docència mantenen una relació profunda. Teoria i pràctica han d'estar en continua retro-formulació.



Gràfic 7. Visió actual. (Latorre, Igea, & Arnal, Bases metodológicas de la investigación educativa, 2005)

La investigació-acció s'utilitza per descriure unes activitats que realitzarà el mateix professorat en el seu context amb diferents finalitats com poden ser el desenvolupament del currículum, la millora dels programes educatius, l'auto-desenvolupament professional, la planificació o la política de desenvolupament institucional. Ha de ser un instrument que generi canvi social i coneixement educatiu sobre la realitat social i/o educativa.

> *"El objectivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimentos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objectivo funamental y está condicionado per él"*
>
> (Elliot, 1993)

Com també proposa Kammis i McTaggart (Kemmis & McTaggart, 1988) els beneficis de la investigació-acció són la millora de la pràctica, la comprensió de la mateixa i la millora d'aquesta. Per tant, el propòsit de la investigació-acció serà la millora a través del canvi i aprendre de les conseqüències d'aquest canvi. La investigació-acció és una eina poderosa per reconstruir les pràctiques i els discursos. Així doncs, una característica o tret indispensable de la investigació-acció serà que el punt de mira de la investigació serà l'acció.

Té una naturalesa participativa i un caràcter de col·laboració. Els agents involucrats al procés d'investigació són participants de la investigació al mateix moment. Hi haurien d'implicar-se en cada fase de la investigació.

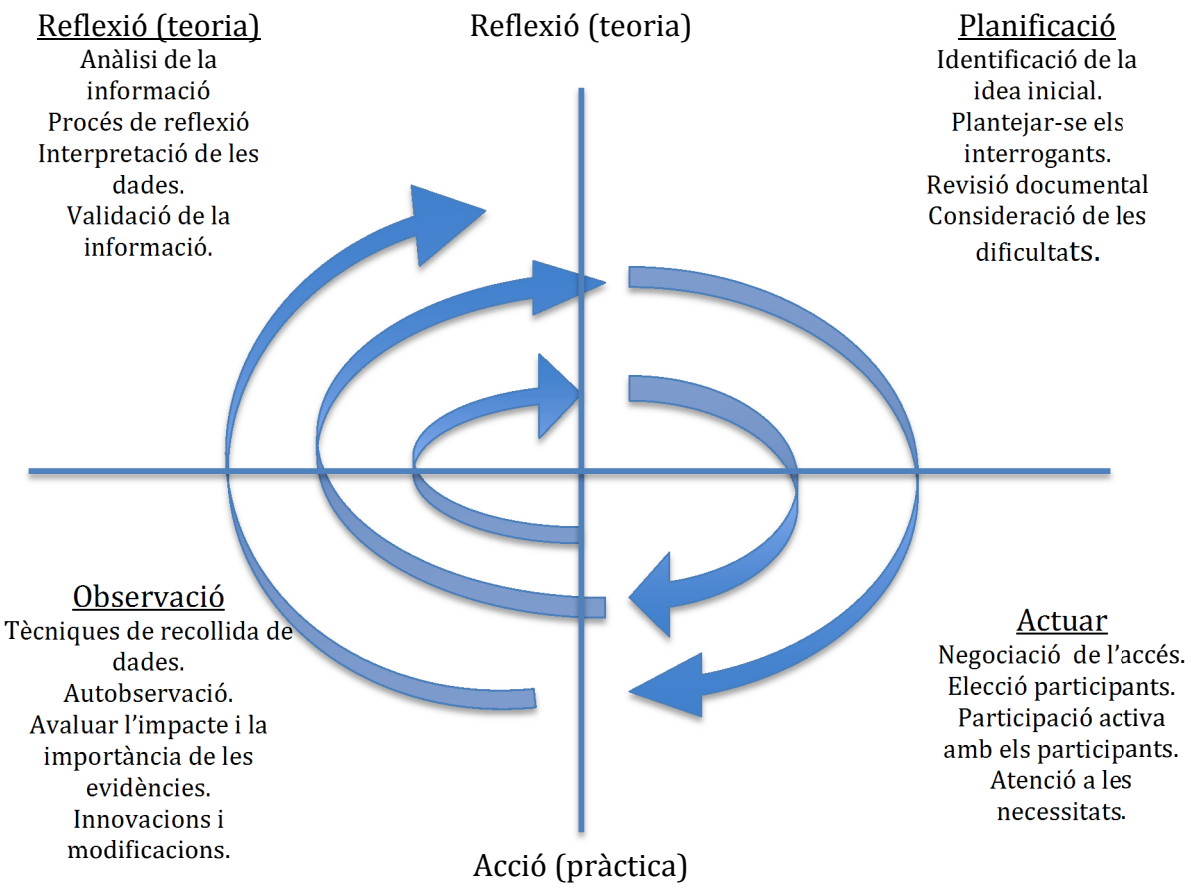
De les diferents modalitats que té la investigació-acció, l*a tècnica* centrada en el propòsit de fer més eficients les pràctiques socials amb programes dissenyats per experts externs. *La pràctica* que dóna més protagonisme actiu i autònom al mateix professorat tot i que es pot reclamar l'assistència d'un investigador extern i *la crítica* que es centra amb la praxis, intentant profunditzar amb la emancipació del professorat, a les seves tradicions, desenganys i coercions, a la vegada que intenta vincular l'acció a l'entorn social i contextual on es troben immersos com alhora ampliar el canvi a altres àmbits socials. És aquesta última modalitat és la que s'acosta més a les finalitats d'aquest TFG.

Els processos de la investigació-acció segueixen les següents fases: planificació, actuar, observar i reflexionar. L'espiral de cicles és el procediment base per a millorar la pràctica. Diferents autors donen diferents noms a aquests cicles. Per exemple Lewin els anomena cicles d'acció reflexiva, forma de diagrama de flux d'Elliot, espirals d'acció Kemmis, McKerna, etc. (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003).

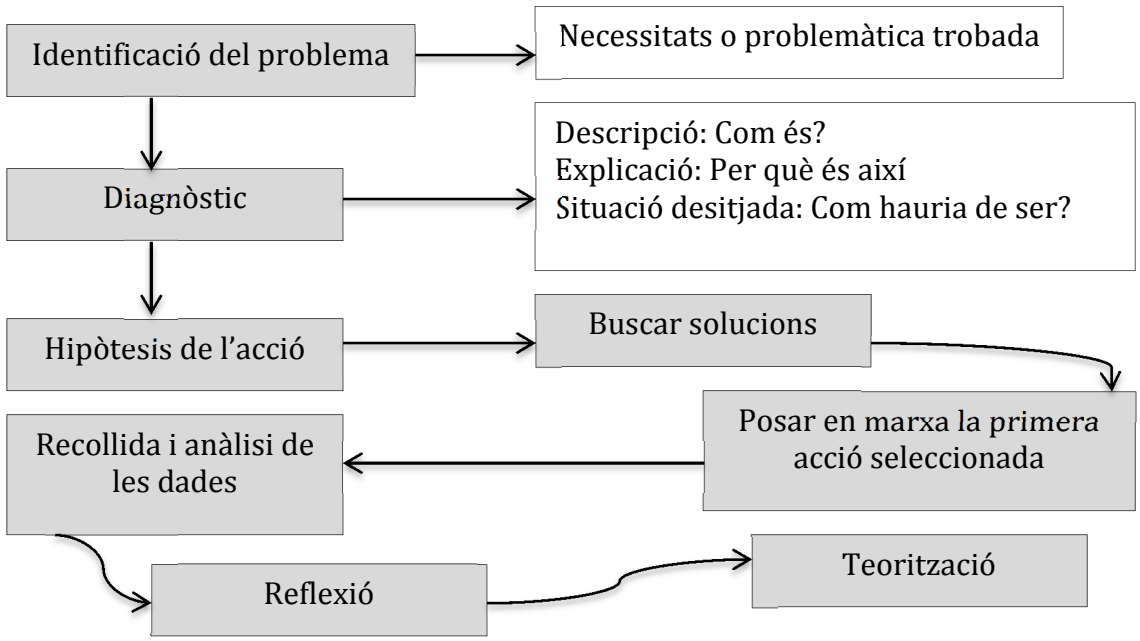
Tot i que el pla d'acció es pot implementar amb certa facilitat, el temps necessari perquè es produeixi el cicle dependrà de la freqüència d'interaccions i la capacitat de tinguem els participants per analitzar la situació que s'intenta millorar, puix que poden sorgir efectes col·laterals que requereixen reajustaments o canvis en el pla general de l'acció.

En el gràfic 8, podem observar les diferents fases dels cicles de la investigació-acció. El gràfic que el segueix, nº 9, és una mostra el procés més detallat del procés del primer cicle de la investigació.

Així doncs ens trobem amb un primer pas que es tracta de localitzar el problema en el qual es pugui actuar. De fet comença amb una hipòtesi. En aquest TFG la següent: "*Crec que si surto de les quatre parets de l'escola i començo a parlar amb la gent del poble podria passar que entengués la cultura del poble i la manera de fer de la seva gent".*



Gràfic 8. Fases investigació-acció



Gràfic 9. Cicle investigació-acció detallat. (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003)

Per tant indagar en el desenvolupament institucional del centre observant el context social i les polítiques educatives del municipi. Cal també dins aquesta fase fer una revisió documental sobre el que es vol investigar. Altrament, després de fer la revisió documental cal plantejar una hipòtesi d'acció, és a dir, les accions que cal fer en la pràctica professional per millorar-la. Aquest és l'element crucial de tota la investigació.

Així doncs es tracta d'una observació participant que implica la combinació d'una sèrie de tècniques d'observació i anàlisi. Buscar informació és un criteri importantíssim de l'acció estratègica, és la manera d'entendre en quines condicions l'acció té lloc; el context, les relacions, les intencions i l'acció. Finalment en aquesta primera fase fer la formulació de la hipòtesis d'acció. Segons Elliot a (Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, 2003), una hipòtesi d'acció és un enunciat que relacionarà una idea amb una acció. S'han de considerar com idees intel·ligents i no com a respostes correctes.

L'acció és el moment de posar en actiu l'estratègia. És una acció observada que registra informació que més endavant portarà evidències en les que s'ha de recolzar la reflexió. Cal considerar aquesta observació com una realitat oberta, que registra el procés, les condicions en les que té lloc, i els seus efectes, tant pensats com no pensats. L'acció és deliberada i està controlada.

El tercer pas del cicle és l'observació de l'acció. És el moment de gestionar les dades, recollir-les, documentar-les i implicar altres persones en el procés de supervisió de l'acció. Aquesta fase ens serveix per veure el que està passant. Les dades recollides ens han de permetre veure les evidències o saber si la millora ha tingut efecte o no. Tota la informació sobre les eines i la recollida de dades es pot consultar al punt número 6 d'aquest TFG.

Finalment tenim la reflexió. És la fase en que es tanca el cicle i dóna pas a l'informe i al replantejament del problema per iniciar un segon cicle de l'espiral auto-reflexiva. La reflexió ens permet aprofundir en el significat de la realitat estudiada i aconseguir certa abstracció o teorització sobre la mateixa. Fa possible la seva conservació i comunicació. És un procés artístic, singular i creatiu on la habilitat, perícia i experiència de l'investigador són elements que cal tenir en compte.

És el punt on amb l'ajuda de la metodologia d'anàlisi que ens aporta la teoria fundamentada es farà la reducció de la informació amb les oportunes codificacions, les gràfiques i finalment la validació de la informació

5.4. Enraigar la sega

Primer de tot formar l'equip de treball que serà l'encarregat de dur a terme l'espectacle. L'espectacle per aquest TFG, és el mitjà pel qual començarem a treballar plegats. Amb l'equip ens reunirem com a mínim un membre de l'equip i jo entre un cop per setmana o cada 15 dies per crear i perfilar l'espectacle que ens servirà de mitjà per a fer el primer cicle de la investigació. Buscar solucions als problemes que ens vagin sorgint, ja siguin interns com externs. També reflexionarem i buscarem estratègies per arribar al màxim d'entitats i associacions que vulguin prendre partit de l'empresa. Durant aquestes reunions, que seran en format de conversa, un format on en parlaré al capítol 6.3.

prendré acte de les mateixes i en gravaré algunes per a fer-ne més endavant una transcripció i anàlisi més profund. També faré unes entrevistes al final del procés a l'equip de treball per extreure'n informació sobre els quatre eixos que mouen els dictàmens del projecte Ciutat Educadora de La Llagosta (Ajuntament de La Llagosta, 2010). La dinamització, la formació, el treball en xarxa i la participació.

> *"Cuando uno se balancea aferrado desesperadamente al extremo de una soga de treinta metros de largo, es bueno saber que el hombre que sostiene el otro extremo es un amigo"*
>
> (Blaxter, Hughes, & Tight, Cómo se investiga, 2008)

Faig referència a aquesta cita perquè crec necessari comentar que tot i que la investigació és individual, per tant sóc l'únic responsable del meu èxit o fracàs, és important anotar que el TFG comporta a més persones compromeses durant tot el procés i per tant, compartir i aprendre sobre l'experiència valuosa del treball en equip o abordar temes que de manera individual se m'escaparien o no podria manejar, em proporciona una xarxa de confiança i recolzament vitals i pot ser essencial per futures investigacions dins el municipi.

La intervenció de l'espectacle té un disseny que segueix un perfil multidisciplinari amb clares intencions de ser a mig termini interdisciplinari i amb perspectives de futur perquè esdevingui en una realitat totalment transdisciplinar. Tot i així, aquesta idea inicial del TFG, l'eina que s'havia creat per a dur a terme aquest esdeveniment, l'equip , s'ha convertit amb el temps, el nucli de la pròpia investigació.

Si una investigació socio-crítica té la necessitat de crear coneixement pràctic per a millorar i transformar la societat i aconseguir canvis i millores en el procés d'ensenyament i aprenentatge, tenim que saber què passa, ser conscients d'on estem. Recopilar dades, constata el procés de l'individu i el grup a mida que avanci el procés. Aleshores el TFG tractarà de recollir d'una manera rigorosa i sistemàtica la informació per obtenir dades vàlides i fiables del procés per a emetre un anàlisi i una reflexió profunda. Aquesta anàlisi ha de permetre prendre decisions conseqüents en l'ordre de corregir i millorar la situació analitzada. Recollir molta i variada informació té més possibilitats de manifestar la realitat d'allò que es vol analitzar.

Tot i així, el temps de que disposo i conscient d'aquesta realitat, la recopilació de dades, qüestionaris, entrevistes, diaris i notes de camps si n'hi ha en excés no les podré complementar totes ni analitzar-les com cal dins el temps estipulat. Les limitacions del temps destaquen la necessitat de planificar i organitzar amb antelació el projecte i dissenyar aquest TFG com un projecte pilot.

Aquest TFG parteix de la construcció d'un projecte que pretén conèixer els significats que li atribueixen els participants, jo mateix i les diferents entitats del municipi. Pel volum d'agents implicats en aquest projecte i per la necessitat de recollir molta i variada informació la metodologia barrejarà elements qualitatius i quantitatius durant les diferents parts del procés per a poder buscar més endavant la triangulació. Aquesta triangulació vindria donada per la relació de treball, és a dir, la distribució específica dels rols i les funcions mantingudes en l'activitat i en el procés pels diferents agents socials concrets implicats (Ferreres & Pío, 2006).

5.4.1. L'equip

Penso que las noves maneres de treballar del s. XXI implica assumir projectes compartits. Les organitzacions necessiten organitzar equips que articulin esforços i talents diversos en el compliment d'un o varis objectius. Una manera de promoure espais que contribueixin a l'estratègia de l'organització i el benestar general tant de la institució com de les persones que hi treballen.

El TFG té com a mitjà per la dinamització de l'entorn, la formació, la participació i el treball en xarxa, la creació d'un espectacle escènic, col·lectiu i artístic, que ha sorgit de la necessitat que l'Escola Municipal de Música de La Llagosta de crear sinèrgies i complicitat entre les diferents entitats del municipi. Un objectiu per cooperar entre múltiples institucions i esdevenir, d'una manera recíproca una font de recursos i intercanvi d'experiències. Un espectacle on hi tinguin cabuda la majoria d'associacions i entitats del municipi. És per això que l'equip el vaig triar buscant perfils que per una banda poguessin dur el pes de l'espectacle, gent professional i entregada, i per una altra banda un equip que aportés un procés enriquidor i de qualitat en matèria de coneixement del municipi, la seva gent, els potencials i mancances del poble.

Per a fer la tria de les persones vaig tenir en compte diferents aspectes com el principi de complementarietat. El projecte està basat en un espectacle a cavall entre multidisciplinari i interdisciplinari, per tant, cada membre de l'equip havia de dominar una parcel·la de coneixement específica per a poder tirar endavant el projecte, però alhora havien de ser persones que sabessin anteposar l'èxit del projecte que el propi lluïment personal. El principi de la comunicació, cercant gent que sabés escoltar i respondre de la manera més objectiva i productiva possible, amb capacitat de comunicació, assertivitat i crítica. També havien de ser persones compromeses en la vida del poble per a aportar el millor de si mateixes. Finalment, tenia clar que el meu rol seria el de coordinació per exercir el lideratge de tot plegat.

Per a fer aquest equip tenia dues alternatives. La primera elecció era utilitzar el propi claustre de l'escola com a equip i fer-lo partícip d'aquesta aventura. La segona opció era crear un equip nou triant jo les persones més adients pel mateix. Ambdues opcions tenien unes avantatges i uns inconvenients. Les avantatges de la primera alternativa eren que ja coneixia les persones, que les podria conèixer millor durant el procés i hi havia una possibilitat d'integrar-los en la nova manera de fer de l'escola. Els inconvenients eren que ja havíem tingut moltes disputes durant el mateix curs 13-14, tenim un gran historial de desconfiança mútua després de tots aquests anys i l'articulació dèbil de l'escola, la manca de normes o millor dit, les manca de respectar les normes feia que sincerament no volgués treballar amb ells per evitar mals entesos innecessaris. Una altra raó, era que es tracta de persones amb poc coneixement de l'entorn de La Llagosta, tot i que una professora hi viu i l'altre professor està casat amb una llagostenca. En canvi, la segona opció tenia un sol inconvenient. L'equip seria la primera vegada que treballaria com a tal i no sabia com respondrien. En canvi hi veia molts avantatges. Són persones proactives, amb molta il·lusió en crear i fer coses, persones molt implicades en el municipi, coneixedores del seu entorn, artistes pluridisciplinaris, creatius i que em podrien aportar molta informació vàlida sobre el municipi. També que són persones de referència a La Llagosta amb un bon historial al seu darrera, estimen el seu poble i la seva gent.

Totes aquestes raons havien que tenir un marc de referència per a començar a treballar amb uns objectiu concrets. Aquest marc ve donat pel Projecte Educatiu de La Llagosta aprovat el 2010 dins el nom de Ciutat Educadora (Ajuntament de La Llagosta, 2010). Aquest document té una importància cabdal puix que em mostra un primer diagnòstic educatiu del municipi fet en quatre enfocs que cal entendre'ls com aproximacions a una mateixa realitat però centrant l'interès en diferents elements. Aquests centres d'interès són els següents:

1. Sociodemogràfic
2. Escolar
3. Recursos educatius municipals
4. Visió ciutadana.

Aquest projecte Ciutat Educadora es va crear perquè tota la ciutadania i les entitats definissin accions i es comprometessin a executar-les per a fer de la mateixa ciutat un espai educador. També em serveix per conèixer l'entorn a través de gràfiques enfocades bàsicament en l'entorn educatiu del municipi.

5.4.2. La tria

Amb la primera persona que vaig pensar i li vaig proposar la idea de formar part del meu projecte, ja mentre escrivia l'avantprojecte, va ser l'Antonio López Morales, conegut per tothom com a Toni. El Toni és una persona que conec des de fa forces anys, precisament des de l'any 2009. Ell es va apuntar a l'escola de música per a prendre a tocar el piano i llenguatge musical. Jo li feia l'assignatura de llenguatge musical. A l'escola com a alumne només hi va estar un any però va ser suficient perquè des de aleshores sempre estigués lligada a la mateixa. A poc a poc va anant fent petites col·laboracions de suport als concerts finals de l'escola com a bateria. Més endavant i anant-se forjant la nostra amistat va col·laborar fermament en dos projectes que es van fer a l'escola com a un element importantíssim de coordinació i creativitat.

El primer projecte que li vaig demanar si em voldria ajudar tractava sobre muntar una fanfàrria a l'escola. Com que jo no conec gaire el món de la percussió vaig necessitar demanar ajuda. I qui millor que ell puix que coneixia l'escola des de dins. Va acceptar encantat. Jo portava tot el tema melòdic i harmònic de la banda i ell tot el referent al ritme i la coordinació. L'èxit del projecte ens va animar a fer-ne un altre directament pel següent trimestre.

El segon projecte va ser crear un espectacle de música i cinema. Un projecte amb petites pinzellades d'organització transversal ja que van ser els mateixos alumnes els que van decidir els temes a fer i triar, editar i produir els vídeos que faríem servir més endavant a l'escenari. L'èxit d'aquest projecte va ser espectacular, tant per l'experiència dels alumnes, l'enriquiment dels mestres i l'entusiasme que van mostrar tots els pares i mares.

Jo crec que el Toni hagués estat un professor compromès, que cohesiona, creatiu i dinamitzador de l'escola de música però malauradament no disposa de la titulació

necessària per a poder exercir la docència en una escola municipal. Aquest fet i la gran quantitat d'energia dipositada als dos projectes va provocar que demanés un descans. Un descans que li vaig demanar de trencar quan li vaig proposar de formar part del meu TFG.

El Toni és un home de 40 anys. De professió dissenyador gràfic, cerveser artesanal i percussionista. És una persona que no li agrada parlar de si mateix, per aquesta raó sempre diu que intenta ser el més transparent possible amb els demés i així no haver de fer l'esforç d'explicar com es sent i és. Va acceptar formar part de l'equip per tres raons. La primera perquè li va demanar un amic. La segona perquè sabia que podia ajudar i tercera perquè no tenia cap dubte de que faria un bon treball. El seu treball dins l'equip seria la d'aportar creativitat, coordinació i sobretot la persona d'enllaç de referència del municipi ja que el Toni és una persona molt integrada dins de La Llagosta. Coneix tots els seus racons i totes les seves històries, els noms de les persones que estan a les entitats i si no ho coneix té el telèfon del que sí que ho sap, és una persona compromesa, motivada, crítica, pragmàtica i de paraula. Té clares les idees i sincerament no em podia imaginar aquest TFG sense la seva presència.

Un cop explicat el meu Treball de Fi de Grau al Toni i coneixent la seva acceptació al mateix li vaig comentar que havia pensat en dues persones més per a completar l'equip. El que m'interessava era conèixer la seva opinió. Aquestes dues persones són en Jaime Calvet Díaz i la Maria Luisa Fernández Pereiras. En Toni va estar encantat de treballar amb elles. Com ja he comentat coneix a molta gent.

La segona persona a qui li vaig preguntar si voldria participar en el meu TFG va ser a la Maria Luisa. A ella la coneixia perquè portava la seva filla a l'escola de música però el que més em va sorprendre d'ella era la seva capacitat per crear històries. Aquest coneixement d'aquesta faceta de la Luisa va venir donada perquè el maig del curs passat 2013-2014 vaig fer una col·laboració amb el grup de violins que porto de l'escola amb el grup d'escriptura de la biblioteca de La Llagosta en motiu de la setmana del teatre del municipi. A través d'aquesta col·laboració vaig parlar amb la Luisa. Li vaig fer la proposta ràpida sobre el meu TFG. La proposta veritat va ser el dia 17 de juliol del 2014. La seva tasca per començar seria fer l'esquelet de l'obra, escriure un conte per obtenir un material primari per a poder començar a treballar de cara el setembre. La seva feina a l'equip seria la d'estar a sobre de la història, la redacció i pensar sobre els personatges i el fil argumental. També faria les modificacions pertinents que anessin sorgint sobre la marxa.

La Maria Luisa és una dona de 49 anys llicenciada en geografia però que treballa d'auxiliar comptable i que viu a La Llagosta. És una persona que li agrada provar i aprendre coses noves però controlant els riscos, això segons ella, ha fet que hi hagi coses de la seva manera de ser i pensar que no canvien mai i d'altres que ha hagut de fer canvis radicals. Va escriure el primer conte al Nadal del 2012 per la seva filla però ja havia escrit quelcom abans en el taller d'escriptura creativa que fa la biblioteca de La Llagosta encapçalat per la Conchi Fernández durant l'any 2010. No havia escrit mai una obra de teatre, a excepció d'una que va fer als 12 anys amb la seva germana i que es va representar dins el grup classe. La proposta d'escriure'n una de nova la va esperonar i motivar molt.

En Jaime Calvet Díaz, va ser l'última incorporació a l'equip. Però també incorporat abans de les vacances d'agost. La decisió de triar-lo en ell ve donat per una banda, la necessitat de conèixer i poder treballar amb una de les persones més dinàmiques i conegudes del poble. Potser ell en persona no però la seva companyia de teatre sí, Teatre Tell. Són molt estimats i reconeguts al municipi. Per una altra banda, la tècnica d'educació de l'ajuntament de La Llagosta em demanava si podríem fer quelcom plegats alguna vegada amb en Jaime per la seva capacitat de mobilització i afecte que té al poble. Per tant, podia aprofitar el meu TFG per acomplir ambdós propòsits. Va acceptar sense problemes la meva proposta.

En Jaime és una noi de 26 anys que viu a La Llagosta. L'any 2008 té el primer contacte en el món del teatre a través de *Plató de cinema.* La seva formació s'inicia a l'Escola de Dansa, Teatre i Musical Memory. S'interessa molt també per la formació més tècnica fent cursos de foniatria i logopèdia. Va formar la companyia de Teatre Tell l'any 2008 i en l'actualitat segueix formant part com a director i dramaturg de la mà de Laya Martí com a codirectora. Com escola aquesta companyia va sorgir l'any 2010 i comença donant classes particulars de cant i de teatre musical formant els següents grups, junior, infantil i JUMP. Actualment també està lligat al gènere de la *Commedia dell'arte*. És una persona molt activa que estima la seva feina amb bogeria. Està ficat dins aquest món totes les hores del dia, el teatre i la música és el seu únic món. És una persona creativa que en qualsevol detall i veu mil possibilitats. La seva feina al grup serà controlar tota la part escènica i de guió de l'obra com també participar de tota la part creativa del projecte ja que és una persona amb una gran imaginació i implicat en la seva professió.

6. Eines.

6.1. Diari personal

El diari personal és l'instrument de suport on s'anoten les activitats durant el procés d'investigació de manera descriptiva i interpretativa. L'estructura del diari pot tenir quatre categories. La descripció del context, la de les notes personals com sentiments, impressions, les vivències... També pot tenir notes metodològiques i finalment notes teòriques, és a dir, està compromès activament en donar sentit amb les dades que es van recollint durant la investigació. (Mucchielli, 1996). Per aquest TFG faré servir el diari personal per anotar sobretot la segona categoria, és a dir, explicar més els sentiments i impressions personals del procés de la investigació.

Sabent que el procés comença el setembre del 2014 i finalitzarà l'abril del 2015, per a obtenir un volum moderat d'informació es farà un diari personal un cop al mes com a mínim sobre aquells aspectes més personals de la investigació. L'objectiu del diari de camp serà captar l'efecte profund i en el temps de tot el procés, una eina que em servirà per contextualitzar i recordar aspectes personals, idees, preocupacions, pors i/o alegries dels meus pensaments.

Com que el primer que analitzaré serà el diari personal, crec convenient que hi hagi una documentació moderada ja que utilitzaré l'eina informàtica Atlas.ti per a fer l'anàlisi i serà la meva primera aproximació a aquest software.

6.2. Qüestionari + entrevista

El 22 de novembre del 2014 es farà la segona mostra d'entitats de La Llagosta, un esdeveniment on la majoria d'entitats del poble surten durant tot al dia al carrer per donar-se a conèixer. Aquest dia serà una bona oportunitat per a fer un qüestionari a una gran quantitat d'entitats per extreure'n informació que ens pugui ser útil pel TFG.

El qüestionari explicarà el motiu del mateix i l'objectiu del TFG als participants i anirà destinat a conèixer aspectes generals com el teixit associatiu de La Llagosta i el grau d'implicació que podran tenir en el TFG, per a saber això també es faran preguntes per conèixer en més profunditat les entitats com el número de socis de l'entitat, l'antiguitat de la mateixa o l'àmbit en que incideix.

El qüestionari es farà comunicant-se directament amb l'entrevistat, és per aquest motiu que el qüestionari s'anomena qüestionar-entrevista. Aquest model augmentarà les possibilitats de poder fer altres preguntes a l'entrevistat i permetrà comprendre millor les respostes dels entrevistats ja que les preguntes del qüestionari seran tancades. Altrament, fer-lo d'aquesta manera ens pot obrir la porta a l'entrevistat a poder afegir alguna reflexió.

Aquest tipus de qüestionari és més lent i requereix més temps alhora de recopilar dades però crec que serà el més convenient pel meu TFG ja que un dels objectius implícits que també busco és que les entitats posin nom i cara a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta. Depenen del número de participants a la segona mostra d'entitats del municipi es farà una tria dels que creiem, com equip, més convenient de parlar amb ells per la impossibilitat d'arribar a totes les entitats.

Aquest qüestionari estarà validat pel director del projecte en Luis García.

6.3. Diaris de reunions

Durant les reunions que es mantinguin amb l'equip de treball o qualsevol altre agent implicat amb el procés es farà un diari de reunions. La recollida d'informació per aquest diari serà majoritàriament prenent notes i acte de tot el que va succeint durant la mateixa. Un altre mètode, si no es poden prendre notes al moment, serà gravar la reunió i d'aquesta gravació poder-ne fer tres usos o alternatives. Primera, que em serveixi per més endavant crear un diari de la mateixa. Segona, fer un anàlisi de la conversa directament de l'àudio amb el programa Atlas.ti i finalment i tercera opció transcriure la totalitat de la reunió. El fet de triar una opció o una altra vindrà donada pel meu propi criteri de la qualitat de la reunió.

Les reunions amb l'equip de treball seran periòdiques, una com a mínim cada quinze dies i no seran en format entrevista sinó seguint la línia conversacional, ja que com diu Miguel S. Valles *"la conversació és la millor base per l'aprenentatge de les tècniques de qualsevol forma d'entrevista professional"* (Valles, Técnicas Cualitativas de investigación social, 1999) o com molt bé reflecteix el següent paràgraf de Schatzmann & Strauss extret del nº32 del llibre Cuadernos Metodológicos:

> "*En el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevista... El investigador encuentra innumerables ocasiones –dentro y fuera de escena,*

en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vitas y oídas... Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones més extensas"

(Valles, Entrevistas Cualitativas, 2014)

D'aquesta manera podem entendre, i és part del meu propòsit, crear una interacció natural i distesa entre jo, els interlocutors i aquests entre ells com la millor manera de començar un procés de confiança mútua. La interacció no es podrà dissociar del context, d'aquesta manera podem entendre que el medi en que es faci aquesta comunicació contindrà regles i codis que tendiran a atribuir-li una especificitat, és a dir, no es comunicarà de la mateixa manera en un despatx, en una aula, al carrer o al parc. (Baylon & Mignot, 1996), així doncs buscaré sempre trobar llocs on tots estiguem còmodes i tinguem un rol neutre.

6.4. Entrevista a l'equip

Després d'analitzar els diferents tipus d'entrevista semiestructurada en investigació qualitativa, crec que la més convenient per utilitzar en el meu TFG, serà fer una entrevista centrada en el problema que pot tenir alguns "tints" d'entrevista focalitzada, puix que no hi ha una forma d'entrevista ideal o perfecte.

L'entrevista estarà centrada en el problema perquè aquest tipus d'entrevista orienten la investigació cap a un problema social pertinent, en el cas que ens pertoca el canvi de gestió, direcció de l'Escola Municipal de Música, motivació inicial pel meu TFG, la inercia que aquests canvis han dut a l'escola a obrir-se al poble i buscar les eines per conèixer en profunditat la xarxa educativa del municipi per a formar-hi part d'una manera més proactiva.

Els "tints" d'entrevista focalitzada (Flick, 2004), podran venir donats pel criteri d'especificitat que han de posar en evidència l'entrevista, és a dir, elements específics que han d'aflorar per evitar declaracions generals. Com també el criteri de profunditat i el context per evitar que les declaracions més emocionals, de molta importància durant el procés, es quedin a la superfície. Buscaré altrament el màxim de comentaris que donin informació al respecte. També per aconseguir aquest objectiu al moment que es faci l'entrevista, farem referència a l'estil no directiu que haurà anat guiant les nostres reunions.

Una entrevista qualitativa haurà de tenir lògicament una seqüència de temes a tractar i preguntes preparades, no obstant però, haurà de tenir al mateix temps la possibilitat a obrir-se per profunditzar algunes respostes que puguin donar els participants. Aquestes entrevistes que finalitzaran la recollida de dades pel treball i que es faran només a l'equip estaran centrades a treure informació sobre els objectius del projecte i de la investigació. És a dir, conèixer amb més profunditat el grau de dinamització de l'entorn educatiu que ha tingut el municipi de La Llagosta, la pròpia auto-formació i creixement com a equip durant aquests mesos, la participació i la pro-activitat dels membres de l'equip i finalment el grau de consolidació del treball en xarxa. (Ajuntament de La Llagosta, 2010)

Degut al temps que necessita una transcripció (1 hora x 10 minuts d'entrevista) i per la necessitat de ser el més resolutiu possible, les preguntes de l'entrevista i els temes a tractar s'enviaran prèviament als integrants de l'equip perquè aquests puguin reflexionar sobre les mateixes i perfilar la informació a donar alhora de fer l'entrevista cara a cara. L'objectiu de fer-ho d'aquesta manera és perquè l'entrevista sigui el més eficient possible i no sigui extensa en el temps. Sent molt conscient de la importància de les primeres impressions i reaccions dins una entrevista i de la riquesa d'informació i profunditat emocional que em puc perdre, la primera pregunta que demanaré serà que anotin les primeres impressions que han tingut per a poder-les rebre i recollir el dia de l'entrevista.

6.5. La transcripció

> *"La transcripción, en lugar de ser una simple tarea menor, es un proceso interpretativo en que las diferencias entre el habla oral y los textos escritos dan lugar a una serie de problemas prácticos y principales"*
>
> (Kvale, 2011)

Transcriure significa transformar, canviar d'una forma a una altra. Segons el mateix autor, la transcripció és una forma artificial que pot no representar ni la conversa oral i els seus significats, una realitat amb les seves regles, i passar d'aquestes lleis a text, un món amb uns altres criteris porta a que els escrits pugin quedar forçats o estranys. Les transcripcions no són còpies d'una realitat sinó interpretacions d'aquesta que constitueixen una eina per analitzar dades. En altres paraules, abstraccions.

Les meves entrevistes i converses d'equip es registraran només en àudio. Per tant, no s'utilitzarà la gravació en vídeo. Sóc conscient de que les cintes de vídeo ofereixen una riquesa única per el posterior anàlisi, puix que queda enregistrat tot el llenguatge para-verbal. No obstant, aquesta abundància d'informació faria de la transcripció i l'anàlisi una feina massa lenta i laboriosa per aquest TFG.

La forma de la transcripció vindrà donat pel propòsit d'aquest treball. No faré una transcripció altament detallada. Perquè la pregunta no és: "Quina és la transcripció correcte?" sinó "Quina transcripció és més útil pel meu propòsit?". A aquesta última pregunta, la resposta és; el meu anàlisi ve donat per a extreure informació sobre els objectius del treball. Per tant, em serà més útil una transcripció que em serveixi per a fer un anàlisi de codificació del significat, condensació del significat i interpretació del mateix. No tinc la necessitat de fer un anàlisi lingüístic, ni de la conversa, ni de la narració i/o el discurs. Tot i que si tingués molt més temps no nego que m'agradaria molt introduir-me dins aquest món.

Les regles de la transcripció seran les següents. (Kuckartz, 2012)

1. Pels noms es posarà només la inicial seguit d'un punt i un espai. Ex: F. (text)
2. S'indicarà el minut i segons de la conversa quan aquesta sigui rellevant.
3. Es subratllaran les paraules quan aquestes estiguin emfatitzades a la conversa.
4. Pels passatges incomprensibles s'indicarà (inin)
5. Quan sigui difícil d'entendre s'escriurà el que son entre cometes. Ex: 'el que s'entén'
6. Les pauses curtes s'indicaran entre parèntesis. Ex: ( )

7. Les pauses llargues s'indicarà el número de segons amb número dins els parèntesis. Ex: (3)
8. S'assignaran els solapaments del discurs o superposició d'intervencions quan aquestes siguin curtes entre claudàtors i s'indicarà també l'interlocutor de la mateixa manera que el punt número 1. Ex: [F. – val]
9. Quan es parli fort s'escriurà amb majúscules.
10. Quan es parli molt lentament s'indicarà entre dos puntets repetits. Ex: ::text::
11. Riures i altres interaccions no verbals s'indicaran entre doble parèntesis. Si és no és general s'indicarà el nom. Ex: ((Riuen F i C))
12. Les cites dins la conversa s'indicaran entre cometes. Ex: "cita"
13. Quan no s'acabin les paraules però es pugui entendre el significat es posarà un guionet al final de la paraula. Ex: Cada dia pel mat- canta el gall quiquiriquí.

7. Anàlisi

El mètode d'anàlisi no pot començar una vegada finalitzada la transcripció. L'anàlisi ja comença abans de l'entrevista, durant la mateixa i amb anotacions a part durant la transcripció.

El meu anàlisi estarà centrat en l'anàlisi de contingut. Aquest tipus d'anàlisi implica la codificació, la condensació i la posterior interpretació. Aquest anàlisi té per objectiu elaborar dades rellevants sobre les condicions que han produït els textos. La seva pròpia denominació fa entreveure que l'anàlisi intenta treure a la llum el contingut que està ocult en el text. D'aquesta manera hom pot treure el seu significat per a crear nou coneixement.

La codificació significa assignar una o més paraules a un fragment de text per poder-lo recuperar més endavant. La codificació del text en categories fa possible quantificar amb quina freqüència es tracten temes específics durant l'entrevista o fer lògiques basades en combinació de categories, per tant un anàlisi més qualitatiu. La codificació, tot i que intentarà buscar informació sobre l'equip, el procés i el context, s'esforçarà sobretot en seguir un procés inductiu i buscar així teories emergents.

La condensació del significat és fer un resum dels significats expressats pels entrevistats en un text molt més breu. El missatge principal de declaracions llargues es resumeixen. El procés és simple, primer es llegeix el text sencer per a fer-se una idea global del conjunt i després es busquen unitats de significat. Finalment se'n fa un resum d'aquestes unitats de significat. La condensació em serà útil per resumir declaracions llargues i grans quantitats de text de les transcripcions.

Per acabar queda la interpretació del significat. Escriure i reflexionar sobre l'experiència viscuda, recollint les troballes del treball. L'objectiu segons Van Manen en una investigació-hermenèutica és la de:

> "Elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida"
>
> (Ayala, 2008)

7.1. Anàlisi DP

D'entrada observo que no he escrit tots els diaris que m'agradaria haver fet i que tampoc segueixo la directriu de fer-los un cop al mes. Hauria d'haver escrit 8 diaris com a mínim i n'he escrit 6, tot i així, faig l'anàlisi de la documentació que tinc. Seguint el procés de saturació i inducció vaig arribant a les següents conclusions.

Primer extreure la importància de les categories que han anat emergint. Per a fer això creo un Tag Cloud de categories on puc observar les categories que més han anat sorgint durant el procés de codificació.

Gràfic 10. Categories Tag Cloud.

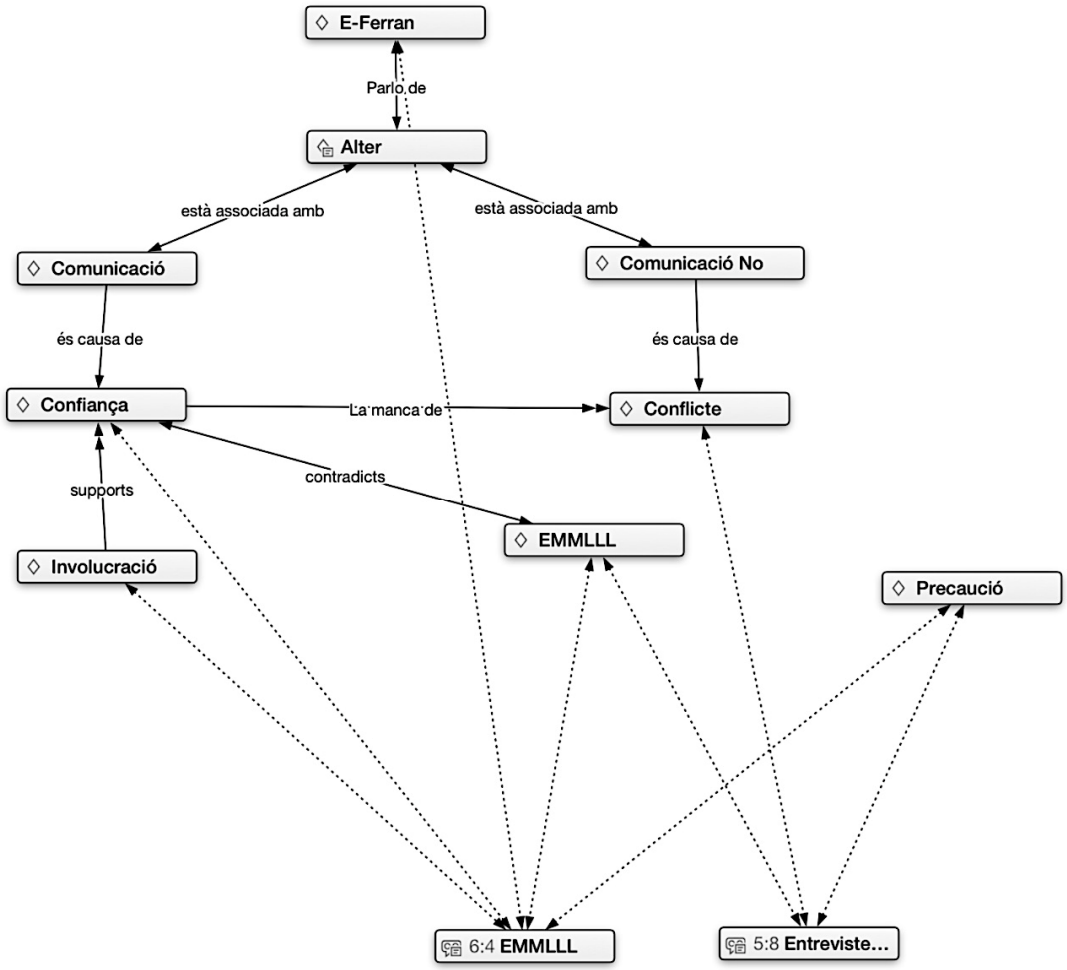
De la codificació podem observar alguns ítems que ressalten sobre les altres. D'aquests els quatre més importants són els següents:

1. Ferran. És lògic doncs és un diari personal i parlo molt de mi mateix i el que em succeeix i sento.
2. Alter: Alter és aquell codi al qual faig referència quan parlo d'una altra persona sense que ella estigui present.
3. Temps, entès com aquell factor que ajuda o pot entorpir la feina.
4. Compromís i aquest relacionat amb el compromís de futur.

Arribats aquest punt, començo a creuar dades amb aquests elements. Creuant dades de jo i els altres no surten elements gaire interessants, però emergeixen altres conceptes i reflexions quan en faig relacions conceptuals i semàntiques.

Les relacions conceptuals són les relacions que he anat creant al llarg del procés de codificació. Són tots aquells enllaços que una paraula, un concepte té amb d'altres paraules, altres conceptes.

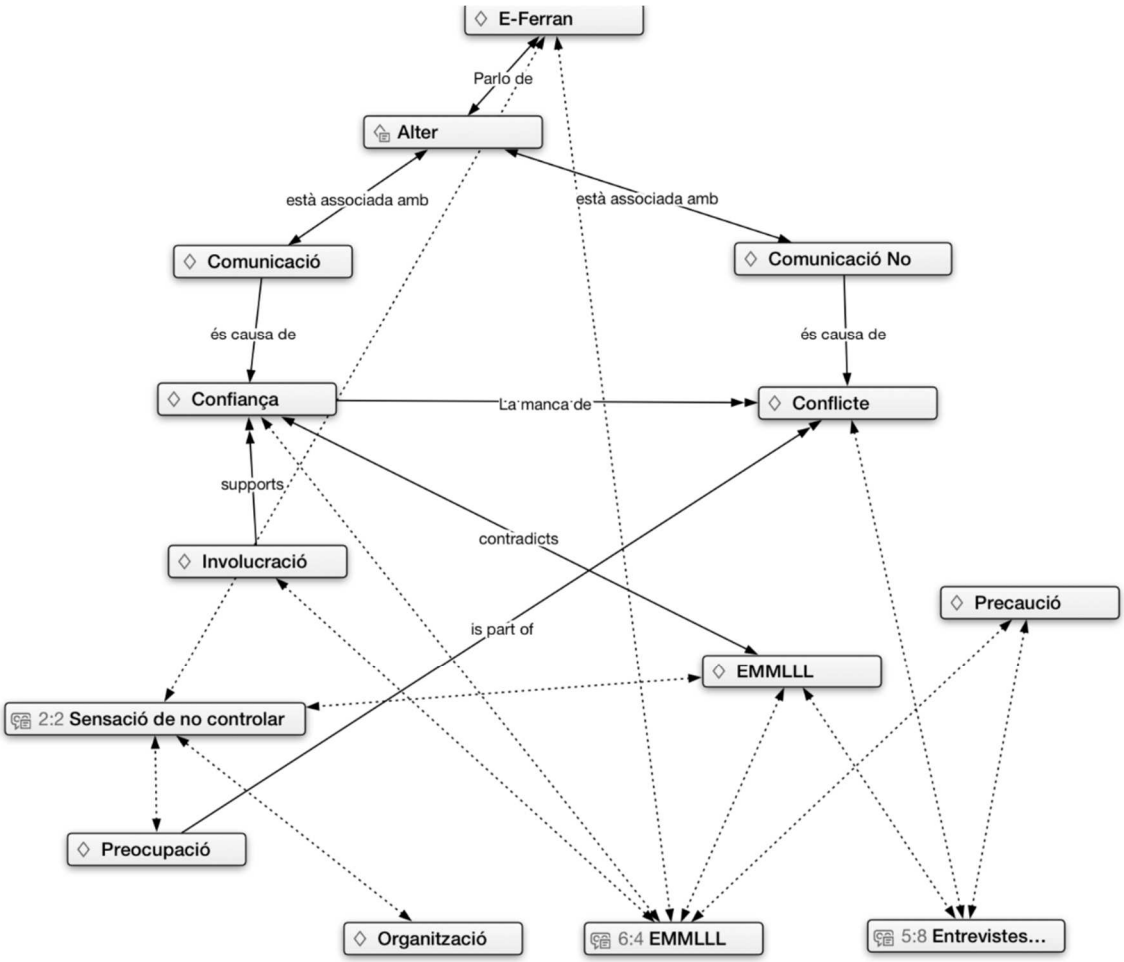
En canvi, la relació semàntica són les relacions les quals jo ja els hi dono un significat de manera conscient. Poden ser qualsevol tipus de significat. En el gràfic 11, es pot observar que he fet les següents relacions semàntiques; "està associat amb, és causa de, supports i contradicts, la manca de". Algunes relacions estan amb anglès que és l'idioma amb el qual treballa el programa Atlas.ti, de totes maneres et deixa crear significats nous. Aquests són els que estan en català.



Gràfic 11. Network Ferran 1.

Ferran parla sovint d'altres persones. Extraient codis sobre què passa quan parlo d'altres persones surt el tema de la comunicació. La comunicació es pot entendre de dues maneres, hi és o no hi és. Quan aquesta comunicació hi és, puc entendre dues coses més, que hi ha una confiança *a priori* i per tant la comunicació és fluida o que la confiança és fruit d'un intent de comunicació. Només hi ha un relació contraria aquest fet; l'escola de música. En els diaris comento la manca de confiança que tinc amb el claustre de l'escola (codi EMMLLL) per tant com es pot veure en el gràfic *EMMLLL* es contradiu amb *Confiança*.

Seguint amb el raonament, la manca de comunicació pot crear conflicte. Aquest conflicte l'entenc com un problema que pot sorgir de diferents àmbits i tenir diferents graus. Així doncs podem observar que quan parlo d'entrevistes, al diari número 5 (Annex 7) i a la codificació 8 (Annex 8), aquestes amb una part del claustre de l'escola m'obliga a ser prudent i anar amb precaució. Aquesta precaució ve donada per saber amb quina mesura puc involucrar a l'escola en el TFG. Entenc que si el claustre s'involucra hi ha augment de la confiança però aquesta ja està malmesa per la relació amb l'escola. Aquest punt m'interessa i puc crear una hipòtesi en cap aquest sentit. Si busco una mica més el perquè d'aquesta manca de confiança amb l'escola, emergeixen altres conceptes clarificadors. Exposo aquí una xarxa més ampliada que l'anterior.

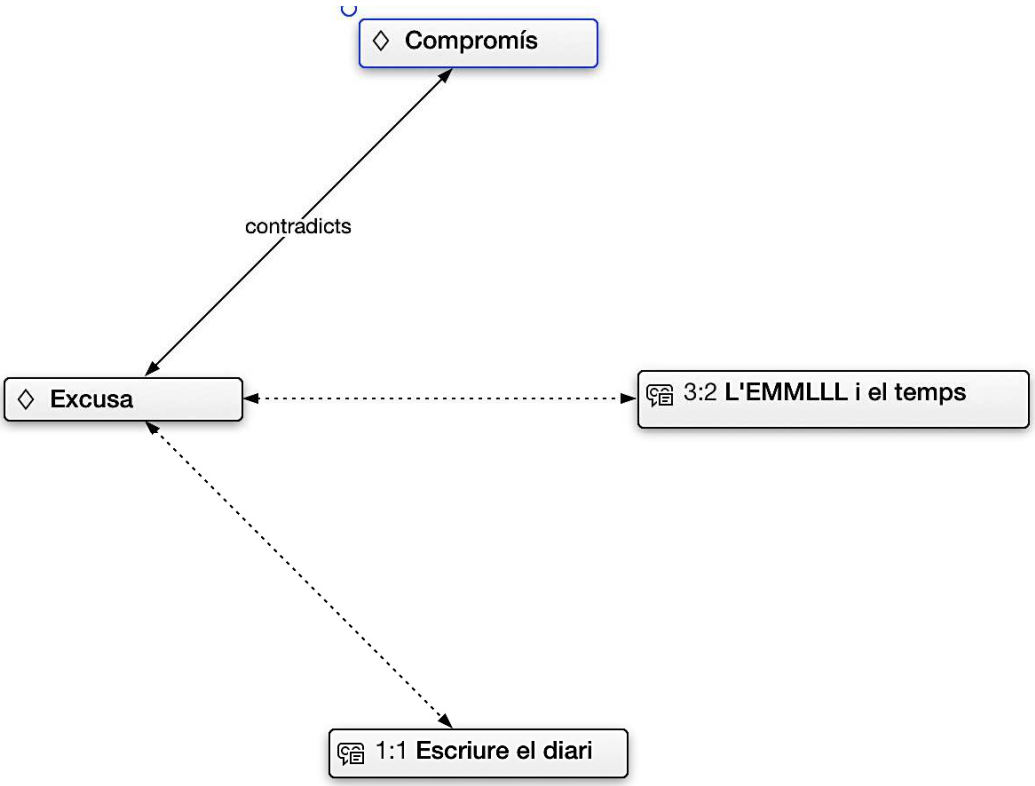


Gràfic 12. Network Ferran 2.

La confiança que tinc amb l'escola està malmesa i les raons que en puc extreure dels meus diaris personals són per una falta de control sobre la mateixa, aquesta manca de control és donada per l'organització de l'escola. No oblidem que ara en sóc el director. Aquesta preocupació doncs de descontrol de l'escola amb el claustre em crea un conflicte que és causa de no voler comunicar-me en aquest sentit del TFG concret amb el claustre per no augmentar el descontrol.

Així doncs d'entrada en aquest primer punt puc arribar a la conclusió següent. No em vull comunicar amb el claustre de l'escola, referent al meu TFG perquè tinc la sensació que aquest no el podré controlar al respecte si formen part de l'equip, la seva manera de funcionar dins la mateixa escola m'ha provocat una desconfiança difícil de reconciliar a curt termini que em provoca ser prudent car podria augmentar el malestar del clima que ja té l'escola. Aquest és un punt greu dins el meu TFG ja que és l'escola qui ha de dinamitzar el projecte, hi l'escola està formada per persones que d'entrada no em provoquen confiança per a poder dur aquest esdevenir.

No content amb aquesta raó investigo més creant més xarxes entre els codis que tinc. Crec que el següent gràfic és rellevant.



Gràfic 13. Network compromís.

Tot i que l'escola em crea desconfiança aquesta pot venir provocada per la necessitat de ser resolutiu en el temps. Aquest punt és interessant quan es creen relacions de xarxes perquè et pot fer entendre, com és en aquest cas, que és una excusa i l'excusa és la forma que hom té per obviar el compromís. D'aquesta manera puc arribar a una anàlisi més ferma i clarivident sobre la meva relació amb l'EMMLLL.

Aquest projecte no inclou els membres del claustre de l'escola des d'un inici per una raó clara, la necessitat de conèixer l'entorn i el coneixement relatiu que demostren del mateix. Altrament, no se'ls ha implicat per evitar un desgast innecessari. Aquestes han estat les raons inicials. Tot i així, durant el procés m'he plantejat tenir algun tipus de vincle amb l'escola i els seus treballadors, malgrat no n'era conscient. Em sabia greu deixar de banda el claustre atès que, en el fons és l'escola en el seu conjunt i no una persona individual qui dinamitza aquest TFG. Per bé que, la meva desconfiança amb el claustre, donada per una llarga trajectòria en aquest sentit de desinterès mutu i recíproc, tingués una decisió final d'excloure'ls al 100%. L'arrel del problema segon l'anàlisi no és la desconfiança, el desgast ni el desconeixement del municipi com a causes principals, sinó la manca de compromís que el claustre demostra i la meva necessitat de controlar la situació. Ambdues intencions, compromís i control, són dos peces d'un mateix teler que de moment plegades no filen prou bé.

7.2. Anàlisi Q+E

Es van poder entregar 13 qüestionaris durant el matí del dia 22 de novembre del 2014. Tres d'aquests 13, es van perdre perquè les entitats van marxar sense retornar-lo. Aquestes entitats de les quals no es van poder recuperar els qüestionaris són:

1. Agrupación Galega Alborada
2. Agrupació Sardanista
3. Islam

Es van fer qüestionaris sense entrevista a les entitats següents:

1. Lotokotó
2. Asociación Rociera Andaluza La Llagosta
3. Ball de gitanes de La Llagosta
4. Daora

Es van fer qüestionaris amb entrevista a les següents entitats:

1. REMS
2. Veus de dona
3. Aspayfacos
4. Fotoclub
5. Vinilos de la puebla (Dj's)
6. La Llagosta Brava

Van quedar pendents les entitats següents:

1. La Murga
2. Les Llagostes de l'Avern
3. Colla gegantera de La Llagosta

El qüestionari que es va passar a les diferents entitats és el següent:

<u>Qüestionari 2ª Mostra d'Entitats de La Llagosta</u>

Sóc el Ferran Castanyer professor de música de l'Escola Municipal de La Llagosta.

Arrel del meu projecte final de l'Escola Superior de Música de Catalunya, he creat un petit equip de treball que pretén impulsar en el municipi el projecte La Llagosta Ciutat Educadora aprovat el 2010 pel compromís de La Llagosta de formar part de la xarxa de ciutats educadores.
Ciutats Educadores, amb més de 450 ciutats, pretén reconèixer l'educació com una gran eina pel desenvolupament personal i col·lectiu. A valorar el creixement de la diversitat a les ciutats. La ciutat educadora ens mostra la rellevància cabdal de les institucions i les entitats locals en l'educació en un sentit ampli puix que poden oferir enormes potencials d'aprenentatge i gaudi cultural, associatiu, esportiu, tècnic. Sabent que el procés més intens d'aprenentatge és aquell que es viu i s'experimenta, En definitiva, l'educació ja no és només una tasca de l'escola o de la família, sinó que és un àmbit compartit en el qual la ciutat té un paper important en la transmissió de valors.

Com a equip de treball estem creant un projecte artístic amb intenció transdisciplinar que gira, de moment, al voltant del teatre i la música.

Aquest qüestionari és per a conèixer més a fons e teixit associatiu del municipi i saber en quina mesura estaríeu interessats en participar en aquest projecte.

---

1. Quin any es va crear la vostra entitat?

2. En quin àmbit incidiu? en podeu assenyalar més d'una
   - Educació
   - Sector població en general
   - Cultural
   - Esportiva
   - Lleure
   - NS/NC
   - Altres:

3. Quantes persones treballeu per l'entitat?

4. Quines edats mou la vostra entitat?

5. Voldríeu participar en el projecte La Llagosta Ciutat Educadora?
   - Sí
   - No
   - NS/NC

6. Assenyaleu en quin grau us agradaria comprometre-us en el projecte?

poc 1 – 2 – 3 – 4- 5 molt

7. Vols afegir alguna cosa més:

Nom: _____
Contacte:_____

Moltes gràcies! *22 de novembre del 2014*

Gràfic 14. Qüestionari.

La interpretació que n'extrec del qüestionari és el següent. Es poden consultar els qüestionaris complets a l'annex 6. En les següents taules es poden veure les diferents respostes que van anar sorgint del dia 22 de novembre del 2014 arrel de la Segona Mostra d'Entitats que es va fer al Municipi de La Llagosta. Aquesta trobada d'entitats és bianual.

Any de creació de l'entitat	Àmbit que incideix	Treballadors	Edats a les que va adreçada	Participació al TFG	Grau de compromís	Vols afegir quelcom més?
Entitat: LOTOKOTÓ Delia Hinojosa. Vicente Rastrollo						
2009	Cultural	14	Adults i joves a partir de 16 anys	NS/NC. S'hauria de consultar en junta	No ho saben	No
Entitat: ASOCIACIÓN ROCIERA ANDALUZA LA LLAGOSTA						
1999	Cultural i altres *(no especifica)*	60	Totes	NS/NC		No
Enitat: GRUP BALL DE GITANES DE LA LLAGOSTA						
1975	Educació i Cultural	7	6 als 50	Sí	5	Falten coses per poder reformar la cultura
Entitat: REMS Maribel						
N/C	Voluntariat	Unes 9	Totes	NS/NC		Entrevista
Entitat: VEUS DE DONA Chechu						
2008	Educatiu i Cultural	10 però el nucli actiu són 7	Totes però el perfil sol ser de 30-50	Sí si té visió de gènere	5	Entrevista
Entitat: ASPAYFACOS Carmen i Jordi Rabadan						
1978	Lleure, integració social dins la comunitat	?	35-50	Sí	5	Entrevisat
Entitat: FOTOCLUB Isa						
2000	Cultural	35	18-70	Sí	Depen	Entrevista
Entitat: VINILOS DE LA PUEBLA Juanma Martínez/Jose Molina						
2011	Cultural, lleure i educació	7	15-37	NS/NC		Entrevista
Entitat: LA LLAGOSTA BRAVA Raül Pacheco						
2010	Cultural, però és un paraigües per encabir-ho tot.	7	Totes	NS/NC	En mesura de les possibilitats	Entrevista
Entitat: DAORA Isabel Agudo						

1999	Educació, Sector població general i cooperació i solidaritat	7	Sense edat	Sí	3	No

Taula 4. Qüestionari 1.

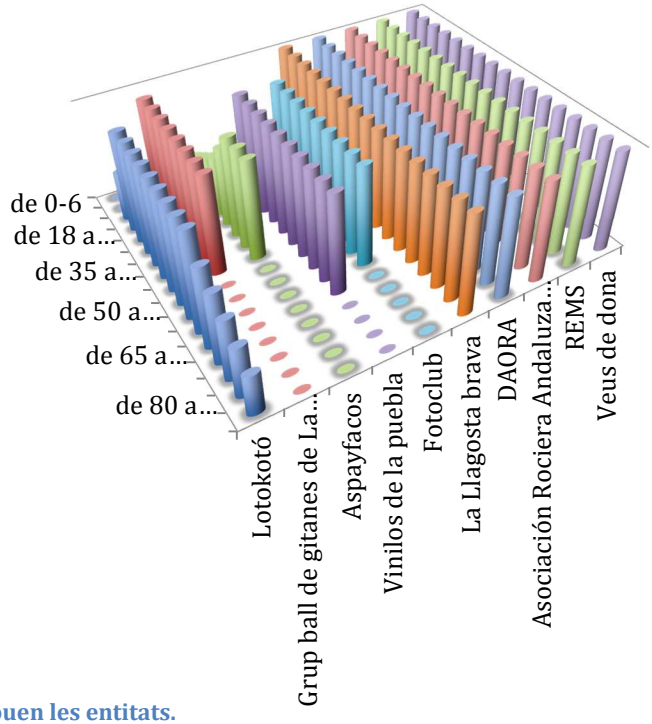
El resum de la informació extreta de les entrevistes és el següent:

Entitat	Informació
REMS	REMS és una associació de voluntaris de La Llagosta que incideix de manera local. Ofereixen els seus serveis i reben les necessitats del municipi a través de l'assistència social. Incideixen a totes les edats de població, des dels nens fins a la tercera edat. Amb la canalla per exemple, acompanyen el metge del municipi quan fa visites per les escoles per detectar necessitats, també ajuden en tot el referent a les vacunes i recapten joguines. Donen aliments al poble tots els divendres cada 15 dies de 9 h a 12 h del matí. També ofereixen roba. Els diners els treuen de vendre manualitats. Estan dins la comunitat europea de la campanya de fruita.
VEUS DE DONA	Veus de dona és una associació que tracta tots els temes referents a la violència de gènere, donant suport a totes aquelles persones que malauradament necessitin de la seva ajuda, guiant-les, recolzant-les i orientant-les. Es dediquen a totes les edats però els problemes més greus solen estar en edats compreses entre els 30 i els 50 anys. Aquesta entitat es considera que la seva tasca és educativa bàsicament, tot i que, l'ajuntament les té dins de l'àmbit cultural. Són una entitat que col·labora amb d'altres entitats buscant sempre la cooperació. Per exemple ha treballat conjuntament amb Fotoclub, Les Llagostes de l'Avern, l'Aula Oberta, l'Escola Municipal de Música de La Llagosta, la PAH, amb Aires de Andalucía, Daora, etc.
ASPAYFACOS	Aspayfacos és una associació de familiars que tenen persones amb algun tipus de discapacitat. La creació d'aquesta entitat ve donada per la necessitat que tenen les famílies en aquest àmbit de sentir-se abandonades per la societat. Tenen molt interès en totes les edats però cuiden especialment els nens petits. Treballen molt per que la integració social recaigui dins de la comunitat. Fan diferents tallers de temàtiques molt variades.
FOTOCLUB	Fotoclub és una entitat que es dedica amb tot allò que fa referència a la fotografia i la imatge. És una entitat viva que tot i no demanar sovint col·laboracions amb d'altres entitats, sí que quan li han demanat cooperació a col·laborat desinteressadament. Per exemple amb Nanocosmos, Companyia Tell, Veus de Dona o Animalets.
VINILOS DE LA PUEBLA	Es tracta d'una associació jove de companys enamorats de la música electrònica. No es defineixen en cap estil, i el seu interès ha estat crear l'entitat per enriquir-se mútuament i passar-ho bé amb el seu hobby. Han fet algun curset per les escoles per a donar a conèixer i fer difusió del món del *disc jockey.* Dels set membres de l'associació, tres són productors.
LA LLAGOSTA BRAVA	La Llagosta Brava és una associació que els mateixos membres anomenen paraigües, és a dir, una entitat on tot i cap. Va ser creada el 2009 però es van legalitzar com a tal i oficialment l'any següent. Les

	seves activitats són puntuals i no saben si podran actuar al TFG. Col·laboren i tenen un projecte comú amb els *disc jockey*, formen part de la comissió jove i participen per la festa major, la nit de St. Joan, la nit de Nadal, la castanyada i els concerts que organitzen pel juliol.

Taula 5. Entrevistes entitats.

Franges d'edats en que incideixen les entitats



Gràfic 15. Edats que mouen les entitats.

Entitat	Sobre participar al TFG	Grau 1 a 5
Lotokotó	NS/NC. S'hauria de consultar en junta	No ho sabem
Asociación Rociera Andaluza La Llagosta	NS/NC	?
Grup ball de gitanes de La Llagosta	Sí	5
REMS	NS/NC	?
Veus de dona	Sí si té visió de gènere	5
Aspayfacos	Sí	5
Fotoclub	Sí	Depèn
Vinilos de la puebla	NS/NC	N/C
La Llagosta brava	NS/NC	En mesura de les possibilitats

DAORA	Sí	3

Tabla 1. Qüestionari 2.

L'anàlisi del qüestionari té més sentit si comparem les dades del buidatge, amb les dades que hem anat obtenint al llarg del procés.

Hi afegirem a part d'aquestes 10 entitats les 3 entitats que faltaven per entrevistar. Aquestes són La Murga, La Colla Gegantera de La Llagosta i Les Llagostes de l'Avern.

Després de fer el buidatge del qüestionari el dia 30 de novembre, es decideix amb l'equip buscar uns dies on tots puguem coincidir. Es busquen quatre dates[4] que a l'equip li va bé quedar per intentar quedar amb les entitats i explicar-lis el nostre projecte com a equip. El dia 12 de Gener s'escriu el següent mail, gràfic 16, que s'envia el mateix dia a totes les entitats.

Benvolguts/es,

Sóc el Ferran Castanyer i us escric en nom de l'equip de treball que s'ha creat per a promoure accions culturals, socials i educatives locals. Aquest equip de treball està format per en Toni López, el Jaime Calvet, la Maria Luisa i un servidor.

Si rebeu aquest mail és degut a que vau contestar Sí o NS/NC al qüestionari que us vam fer durant la segona mostra d'entitats de La Llagosta que es va fer el passat novembre.

Hem promogut un projecte transdisciplinar que s'ha creat seguint un muntatge teatral-musical. Creiem que aquestes arts compartides per amplis sectors convoca a la diversitat i a múltiples possibilitats d'actuació. La implicació és voluntària i volem fer-vos saber que per petita que sigui aquesta participació serà d'un gran valor per a nosaltres puix que un dels nostres principals objectius és poder **cooperar plegats i esdevenir, d'una manera recíproca, una font de recursos i intercanvi d'experiències**.

És per aquesta raó que us convidem a reunir-nos i explicar-vos més àmpliament i en profunditat el projecte per a poder conèixer les vostres postures i inquietuds.

A continuació teniu un doodle on podeu marcar la vostra disponibilitat i si no fóra el cas, agrairíem que ens proposéssiu alguna altra data i hora per poder concretar una trobada.

http://doodle.com/7pfqbenafev6r7dx

La reunió es faria a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta, a la 3ª planta de Can Pelegrí al Carrer de Jaume I, 7-9 La Llagosta.

Atentament,

Ferran Castanyer

Gràfic 16. Carta a les entitats.

[4] Divendres 23 a les 21:00, dissabte 24 a les 16:00, divendres 30 a les 21:00 i dissabte 31 a les 16:00 de gener del 2015.

Les entitats que reben el correu són; Asociación Rociera y Andaluza, Aspayfacos, Daora, Fotoclub, Grup Ball de Gitanes, La Llagosta + Activa, REMS, Veus de Dona i Vinilos de la puebla. També s'envien mail personalitzats a les següents entitats; Colla Gegantera, a les Llagostes de l'Avern i al Nou Casal. Sobre aquesta última institució ja hi ha hagut dos intents per quedar. L'11 i el 26 de novembre, l'últim intent meu no va tenir contestació.

No tenim i per tant ens manquen els mails de les següents entitats; La Murga, la Llagosta Brava i els Lotokotó. També em trobo que el mail de la Colla Ball de Gitanes de La Llagosta rebota. Intento localitzar-les per facebook.

El dia següent, 13 de gener, ja s'ha quedat amb Les Llagostes de l'Avern i s'ha enviat el mail als Lotokotó i a La Llagosta Brava. A La Murga es decideix trucar-los.

El dia 19, Les Llagostes de l'Avern han cancel·lat la reunió i la proposen pel dia 20 del mateix mes. No tinc temps d'organitzar-me i ho posposem per més endavant. El Nou Casal diu que no participa perquè no tenen hores, que en tot cas més endavant. Es localitza la Colla Gegantera pel facebook i contesten que estan interessats però que estan en ple procés d'eleccions de junta i que quan acabin de seguida em diran quelcom. També comenten que ho han de consultar entre tota la colla. Els Lotokotó em diuen que no participaran. L'equip decideix no proposar res a La Murga per no embolicar més el tema i centrar-nos amb el que tenim. Rems decideix no participar. Els Aspayfacos estan interessats però des de la distància, d'entrada no poden quedar cap dels dies que s'han proposat. Es fa a més, mails de cortesia als que no han dit res com; Vinilos de la Puebla que contesten al mateix dia, Asociación Rociera, Daora, Fotoclub i Veus de dona. Em poso en contacte també amb la Biblioteca per saber si voldran participar. La responsable d'activitats de la Biblioteca és la Conchi.

Resum de la temporització dels fets:

- 21 de gener, Daora em comenten que no participaran.

- 23 de gener, Es fa la reunió d'entitats. Sabem que només vindran a la reunió d'entitats Los Vinilos de la Puebla i La Llagosta Brava. En aquesta trobada estàvem convocats tot l'equip però el Jaime no apareix. Amb Veus de Dona, parlo directament amb ells per la proximitat que tinc amb l'escola. Estan interessats amb el projecte i quedem que en parlarem més endavant. També ens posem en contacte amb la Biblioteca amb qui buscarem un dia.

- 26 de gener, La Llagosta+Activa i Fotoclub contesten al doodle. Com que no coincideixen i no es pot fer el grup de discussió, es decideix que es quedarà amb ells qualsevol altre dia per explicar el TFG. Com que no es pot fer grup de discussió no farà falta que estigui tot l'equip.

- A 5 de febrer ja s'ha parlat individualment amb la Llagosta+Activa i els Geganters. Queden pendents per parlar Veus de Dona, Fotoclub i la Conchi de la Biblioteca. Tots tres han mostrat interès i han bellugat peça.

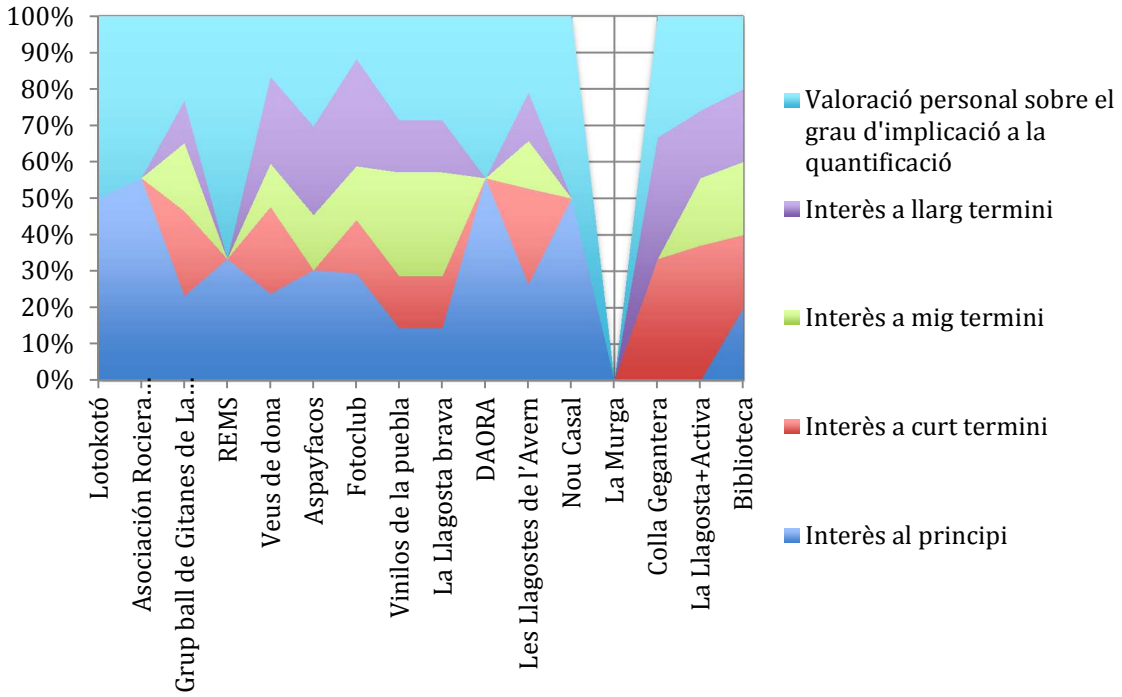
Entitats	Dies							
	Dissabte, 22 novembre	**Dilluns, 12 gener**	**Dimarts, 13 gener**	**Dilluns, 19 gener**	**Divendres, 23 gener**	**Dilluns, 26 gener**	**Dijous, 5 febrer**	**A partir de febrer**
Lotokotó	Contesten N/C	No tenim el seu mail	Obtenim el mail i se'ls hi escriu.	Diuen que no participaran				
Asociación Rociera Andaluza La Llagosta	Contesten N/C	Se'ls hi escriu en mail per saber la seva opinió	No contesten					
Grup ball de Gitanes de La Llagosta	Contesten que Sí amb grau de participació 5	Rebota el mail, els localitzem per facebook.			Contesten via facebook, queda pendent quedar amb ells.			
REMS	Contesten N/C			Contesten que no participarà				
Veus de dona	Se'ls hi escriu en mail per saber la seva opinió	Se'ls hi escriu en mail per saber la seva opinió			.			Parlo amb ells directament. Estan interessats
Aspayfacos	Contesten que Sí.			Han vist el correu, em dieu que per més endavant				
Fotoclub	Contesten que Sí.	Se'ls hi escriu en mail per saber la seva opinió		Se'ls hi fa mail de cortesia				El Toni parla amb ells i estan interessats
Vinilos de la puebla	Contesten N/C	Se'ls hi escriu en mail per saber la seva opinió		Contesten el mail de cortesia	Venen a la reunió d'entitats			
La Llagosta brava	Contesten N/C	No tenim el seu mail	Se'ls hi envia el mail		Venen a la reunió d'entitats			
DAORA	Contesten	Se'ls hi envia el		Se'ls hi fa mail	Contesten que no			

	que Sí	mail		de cortesia	participaran			
Les Llagostes de l'Avern	No fan qüestionari	Se'ls hi envia el mail		Cancel·lant la reunió, la proposen per l'endemà. Els hi dic que no.				Queda pendent quedar amb ells
Nou Casal	No fa qüestionari. Ja ens posem en contacte amb ells des de l'11 de novembre del 2014.	Se li escriu un mail personalitzat sobre intentar tornar a quedar.		Se li escriu un segon mail de cortesia. Contesta el doodle de que no participarà. Després d'una conversa decideix que podem comptar amb ells.				
La Murga	No fa qüestionari	No tenim el seu mail	Decidim no comptar amb ells en aquest TFG					
Colla Gegantera	No fa qüestionari	No tenim mail.	Els localitzem pel facebook. Quedem per més endavant.					Ens trobem a principis de febrer. Estan interessats.
La Llagosta+Activa	No fa qüestionari					Contesten el doodle.		Queda pendent quedar però hi ha interès.
Biblioteca					Ens posem en contacte amb la biblioteca per a començar a			El 10 de febrer fem un primer contacte. i

					parlar.			mostren molt interès.

Taula 6. Procés participació entitats.

Les entitats que tenen el final ratllat significa que no hi ha hagut continuïtat. Si tenen una fletxa significa que han mostrat interès i que el procés segueix obert. Una fletxa amb dues puntes significa que hi ha hagut poc compromís per part de l'equip.



Gràfic 17. Àrea apilada d'interès.

El gràfic d'àrea apilada 17, ens mostra el percentatge que he fet sobre l'interès que han mostrat les entitats al llarg del procés i el grau d'implicació que també hem tingut com a equip amb les entitats. He utilitzat aquest tipus de gràfic perquè és clarivident i per exemple, reflecteix molt bé el grau d'implicació que l'equip ha tingut amb La Murga, l'única entitat amb la qual vam decidir no actuar. De totes maneres, fem un anàlisi de cada una d'elles.

- Lotokotó, manté un interès relatiu amb el TFG des d'un principi. Un interès que ja ha mitjà termini desapareix. Per part nostra, l'interès amb l'entitat segueix el mateix camí.
- Asociación Rociera Andaluza de La Llagosta, segueix el mateix camí que els companys de Lotokotó, tot i que manté un grau menys d'implicació per part de l'equip.
- El Grup Ball de Gitanes de La Llagosta segueixen un altre camí. En general es manté una relació d'equilibri d'interès a les diferents etapes del procés i el mateix que ha mostrat l'equip envers ella.

- REMS mostra poc interès en el projecte des d'un bon principi a diferència de la implicació que va tenir l'equip cap aquesta entitat. De seguida aquest interès mutu desapareix al decidir REMS de no participar en el TFG.
- Amb Veus de dona seguim una relació més natural entre l'equip i l'entitat. Portem una relació equilibrada que perd certa embranzida a mig termini.
- Amb Aspayfacos tenim una relació de molt interès al principi que des de ben aviat es perd per la disponibilitat de l'entitat i la seva relació de distància envers el projecte.
- Fotoclub manté una relació d'interès distant durant tot el procés que queda més de manifest cap al final del procés. La nostra implicació cap a l'entitat ha estat reduïda.
- Vinilos de la puebla, mostra poc interès al principi tot i la nostra implicació vers ells, de totes maneres aquest poc interès seu i molt nostra queda recomençat a mig termini.
- La Llagosta Brava segueix el mateix camí que els nostres companys *disc jockeys.*
- Daora mostra molt interès al principi del projecte. Quan se li demana el compromís real aquest desapareix al moment.
- Les Llagostes de l'Avern mostren molta interacció a principi i curt termini, però aquesta motivació inicial va minvant a mida que va passant al temps. La raó, la impossibilitat de poder quedar amb ells per reunir-nos i conversar.
- Nou Casal només mostra interès en el TFG al principi de tot el procés però aquest interès no queda reflectit en els actes. En canvi, el grup s'ha mostrat sempre disposat a quedar i donar un cop de mà al respecte.
- La Murga, ja l'hem comentat al principi.
- La Colla Gegantera, va fent alts i baixos. Poc al principi, molt a curt termini, poc a mig termini i molt a llarg termini.
- La Llagosta+Activa, ha mostrat interès a curt termini que ha anat baixant, en part per la dedicació de l'equip a aquesta entitat, i en part per l'espera de notícies del mateix.
- La Biblioteca segueix un camí coherent i mostra una relació equilibrada durant tot el procés.

Informació addicional que crec rellevant sobre les subvencions que reben les entitats per part de l'Ajuntament de La Llagosta (Annex 5). Dades del 2014. Alguns dels problemes que tenen les entitats entre elles i cap a l'Ajuntament, són les lluites per obtenir subvencions.

Entitat	**Subvencions a entitats per activitats ordinàries**	**Subvencions a entitats per activitats extraordinàries**	**Col·laboracions per la realització d'activitats diverses**
REMS	-	-	6444€
LOTOKOTÓ	800€	-	180€
ASOCIACIÓN ROCIERA ANDALUZA LA LLAGOSTA	1500€	-	-
GRUP BALL DE GITANES DE LA LLAGOSTA	2500€	-	-

VEUS DE DONA	500€	-	-
ASPAYFACOS		-	7500€
FOTOCLUB	1500€		1500€
VINILOS DE LA PUEBLA	-	-	-
LA LLAGOSTA BRAVA	700€	-	-
DAORA	-	-	-
LA MURGA	3335€	-	-
LES LLAGOSTES DE L'AVERN	1200€	-	-
COLLA GEGANTERA DE LA LLAGOSTA	2000€	2500€	-
LA LLAGOSTA+ACTIVA	-	-	-

Taula 7. Subvencions entitats.

7.3 Anàlisi DR

La taula 8, ens mostra el pla de reunions que ha tingut el procés, les persones implicades, com s'ha fet la recollida de dades i la duració de la reunió.

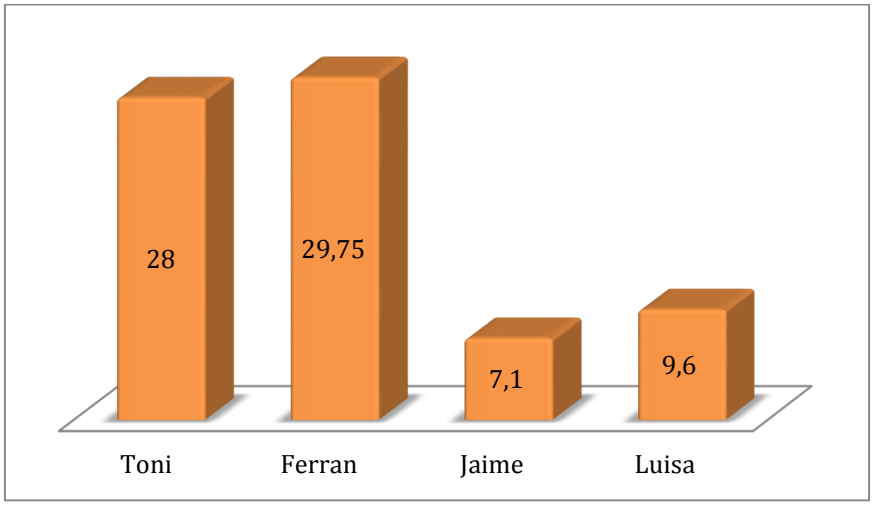
Número	Data	Tipus	Participants	Duració
1	7 juliol del 2014	Acte	Toni, Luisa i Ferran	1.30h
2	01 Setembre	Acte	Toni i Ferran	2:00h
3	02 setembre	Acte	Equip	3:30h
4	30 setembre	Acte	Toni i Ferran	1:30h
5	14 octubre	Acte	Luisa i Ferran	1:00h
6	14 octubre	Acte	Equip	1:10h
7	21 octubre	Acte	Toni i Ferran	2:00h
8	6 novembre	Acte	Ferran i La Llagosta+Activa	0:45h
9	11 novembre	Acte	Toni, Ferran, Jaime (mitja reunió)	3:00h
10	18 novembre	Acte	Toni, Ferran, Jaime (mitja reunió)	2:15h
11	25 novembre	Acte	Toni i Ferran	2:15h
12	2 de desembre	Acte (gravació)	Equip de treball	s'extravia la conversa gravada.
13	9 desembre	Acte	Torcal, Toni, Gerard i Ferran (Jaime una estona)	2:15h
14	16 desembre	Acte	Toni i Ferran	1:10h
15	13 gener del 2015	Acte	Toni i Ferran	2:05h
16	20 gener	Àudio	Toni, Ferran, Jaime i Marc	00:55h
17	23 gener	Acte	Toni, Ferran, Luisa, La Llagosta Brava i Dj's	1:30h
18	10 febrer	Transcripció	Conchi, Luisa, Toni i Ferran	1:00h
19	10 febrer	Àudio	Toni i Ferran	0:15h
20	17 febrer	Àudio	Toni, Gerard, Dídac i Ferran	0:46h

Taula 8. Resum reunions equip.

En total 20 documents repartits de la següent manera:

1. Catorze actes i memoràndums de les reunions d'equip i reunions amb entitats.
2. Una transcripció d'una reunió d'una hora amb la directora dels tallers de la Biblioteca, les escoles i el casal d'avis.
3. Tres gravacions de diverses reunions.

Tot i que el gruix de la investigació és qualitativa, crec convenient fer una relació quantitativa de temps dedicat a les reunions, gràfic 18, que ens serveixi de referència per entendre conceptes que poden anar sorgint més endavant.



Gràfic 18. Hores reunions equip.

D'aquestes reunions repartides al llarg del curs 2014-2015, n'he fet un mostreig teòric per a buscar una saturació en la codificació i poder treure alguna interpretació que sigui significativa pel meu propòsit. D'aquestes descripcions n'he fet una comparació constant perquè d'aquesta manera, comparant on estan les similituds i les diferències dels fets, he pogut generar certs conceptes i les seves característiques, basades en patrons del comportament que es repeteix.

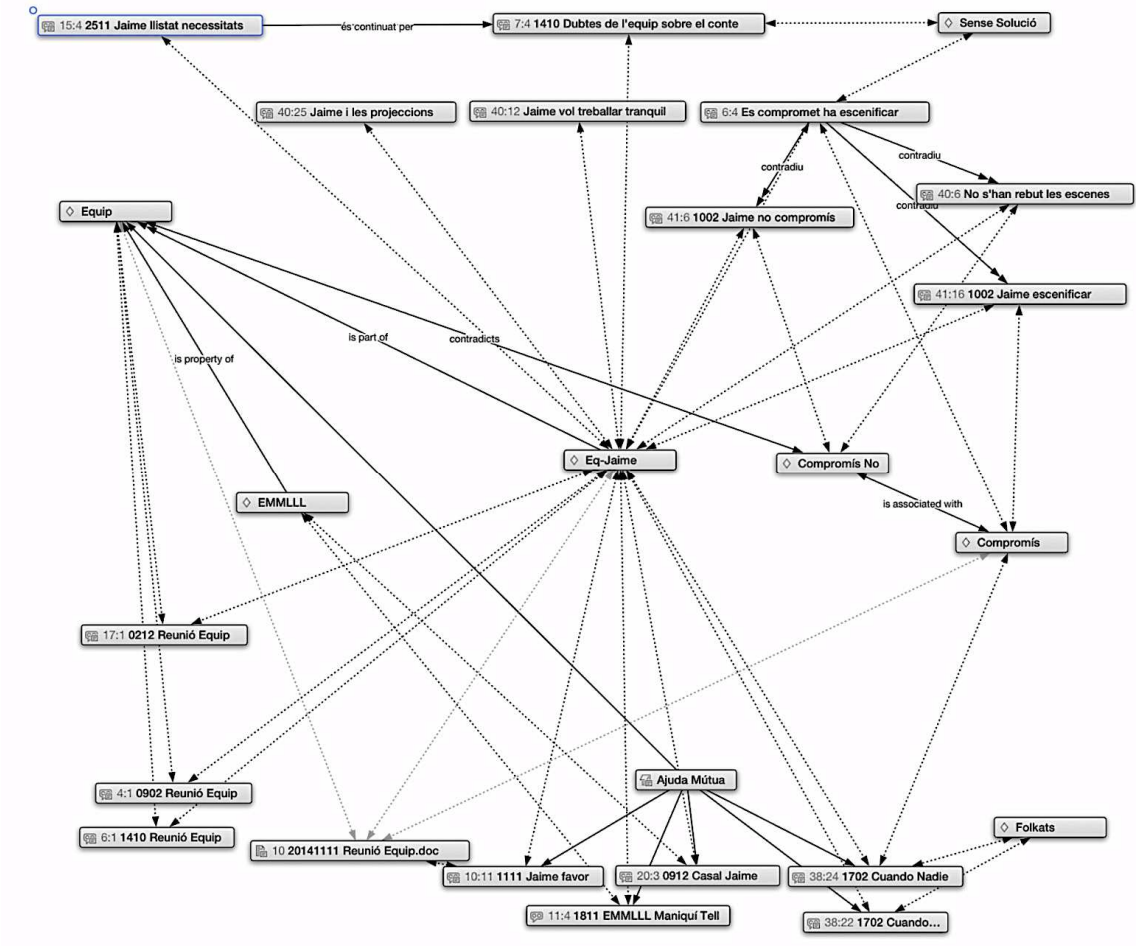
Com que l'eix de partida és l'equip de treball i els seus integrants, començo fent un anàlisi dels seus membres amb l'esperança de poder-ne fer un retrat respecte l'equip i el procés. Començaré per ordre de menys dedicació presencial a més.

7.3.1. Jaime Díaz Calvet

Segons podem veure en el gràfic nº19, el Jaime és part de l'equip dins el codi equip. Tot el que faci referència a aquest codi sortirà reflectit en el mapa. En aquest cas, he tret totes les referències destinades a l'entorn ja que això serà el segon pas de l'anàlisi.

Si comencem amb la columna de dalt podem veure les diferents aportacions rellevants que ha anat fent durant el procés i que han conduit a una saturació, no de codis, sinó del procés. Des de les primeres reunions s'ha demanat que aportés el seu coneixement envers a l'escenografia per a poder avançar en l'espectacle. Els diferents dubtes que s'han anat generant respecte el conte no han estat solucionats per l'equip ni per l'esperança que l'equip ha dipositat en el líder d'aquesta disciplina. La raó d'aquest fet ha

estat que ens hem trobat en un atzucac, un carreró sense sortida que per manca del temps disponible i compromís general no hem pogut solucionar. De fet, el temps és un problema recurrent que perjudica les relacions i l'organització del projecte, puix que no oblidem que es tracta d'un procés voluntari.



Gràfic 19. Network Jaime 1.

Tot i que el Jaime ha estat transparent en la manera d'entendre la seva disciplina i fer-nos ho saber al grup, sent una persona afable i interessada d'entrada en les aportacions que van sorgint, obre les portes sempre a la col·laboració interessada com es pot veure a la fila de baix i es mostra altruista en qüestions que no denotin molt esforç intel·lectual. No obstant això, li ha mancat un compromís que ha fet trontollar bona part del projecte.
Per a solucionar aquesta manca de compromís aparent, part de l'equip i fent una aportació personal, el grup Folkats[5] ha tingut un compromís especial i ha aportat material afegit a un espectacle personal de la companyia Tell.

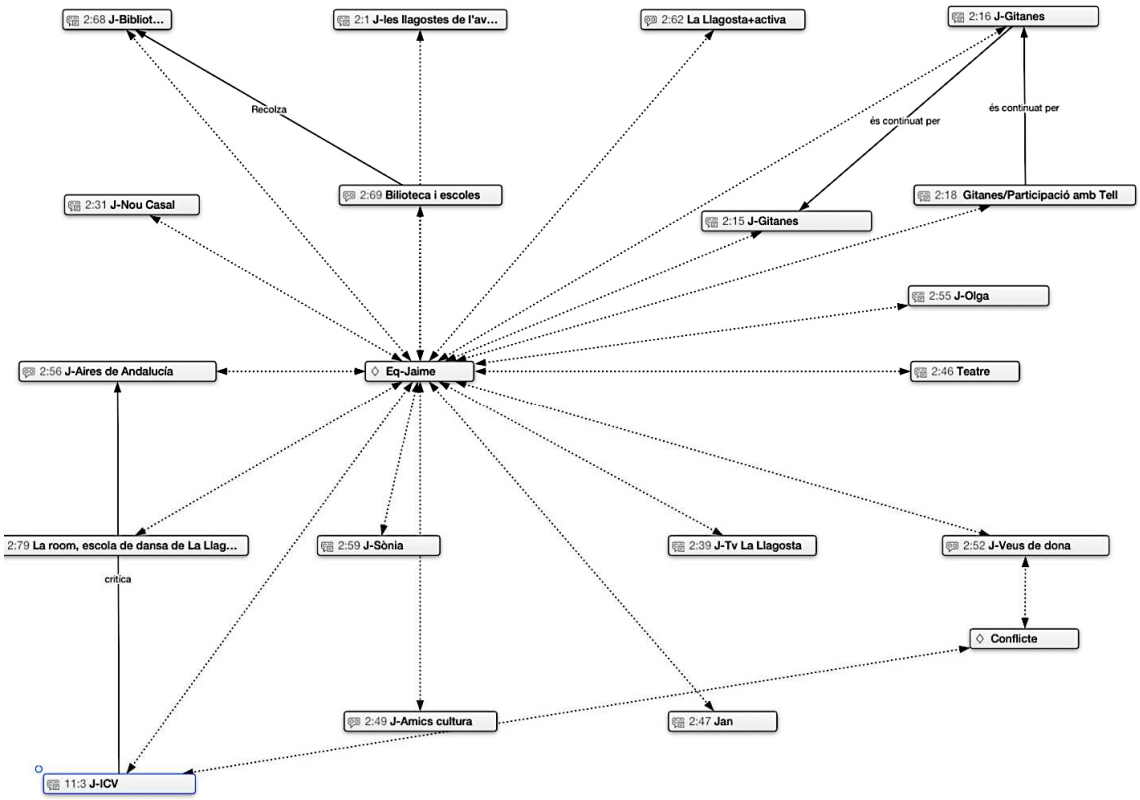
Per resumir, el Jaime és una persona entregada, empàtica, simpàtica, oberta i de caràcter fàcil, no obstant això, té un cert interès obscur a mig termini. Aquesta sensació ve

[5] Grup de música on el Ferran i el Toni en formen part. Hi ha reunions al respecte a l'annex 7.

donada perquè li manca un compromís real, tot i que d'entrada sembla que sigui altament eficient i proactiu (anotació 2:5). Fa preguntes, anota a la llibreta, es preocupa pel moment i el lloc, etc. Crec per les diferents aportacions i anàlisi que he anat fent, i pels resultats obtinguts al final d'aquesta primera etapa, li manca certa consciència personal de quin és el seu paper dins l'auca alhora de prendre partit i saber el pes que pot tenir donar la seva paraula en un projecte com el que li vaig proposar. Les conseqüències que ha tingut l'equip, i les entitats interessades, alhora de no portar a terme algunes decisions ha frenat el ritme i la temporització de l'espectacle i per conseqüència la seva trajectòria adequada.

El coneixement del context:

El Jaime és una persona amb un alt coneixement de l'entorn de La Llagosta. Diferents aportacions donen constància d'aquest fet.



Gràfic 20. Network Jaime 2.

Fent una xarxa de relacions dels moments que el Jaime ha anomenat les entitats, hom es pot fer una idea del coneixement que té sobre l'entorn on es mou. Com ell mateix diu en la reunió celebrada el 20 de gener *"cal ser cotilla per saber amb quines entitats t'entendràs i amb quines no"* (cita 2:58).

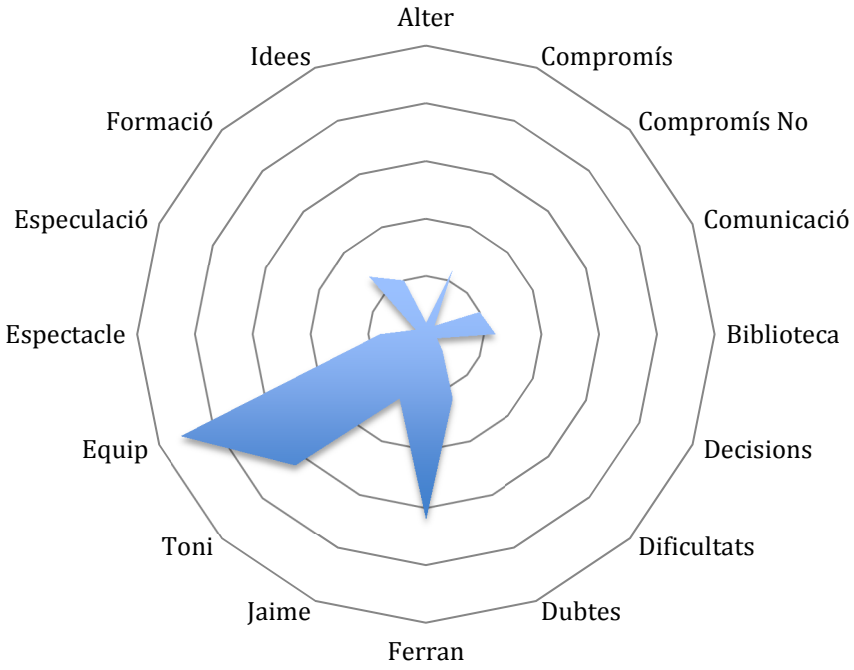
En general no té ningun problema amb cap entitat i de totes en té un coneixement profund, sap qui les porta i que fan. Té els telèfons i amb moltes d'elles ja han treballat plegats. Tan sols té un coneixement superficial amb el Nou Casal, tot i que era conscient

que enguany havien creat una coral[6]. D'altra banda, no s'entén massa amb Veus de Dona. També té certa reticència a treballar en actes de l'Ajuntament de manera altruista per la poca importància que aquest mostra a la feina feta. Coneix també el tipus de relacions que hi ha entre les entitats i l'Ajuntament, com per exemple les relacions tenses de J.R.S. amb Aires de Andalucía. També aporta informació sobre noms nous com la "Jan" de les quals no en tinc constància, informació addicional de Tv La Llagosta, Amics de la Cultura, la Biblioteca, La Llagosta+Activa, el Grup Ball de Gitanes o el mateix Teatre Tell.

7.3.2. Mª Luisa Fernández Pereiras

La Luisa té una codificació dins l'equip de només 13 entrades, tot i així se'n poden fer lectures interessants al respecte si es comencen a fer comparacions i a creuar dades. Seguint el mapa de relacions i les co-ocurrències, és a dir, la utilització conjunta de dos unitats lèxiques en una unitat superior, en aquest cas els documents primaris i les cites que s'han anat creant durant l'anàlisi. S'ha produït d'aquesta manera la freqüent dependència semàntica de dos termes i s'ha visualitzat la importància conceptual i interpretativa del fenomen.

La Luisa, era la persona que havia de fer el tret de sortida per la creació de l'espectacle que ens serviria d'excusa per a començar a crear una xarxa d'interaccions al municipi. Per tant, el seu conte era el mitjà per arribar a la col·laboració i la cooperació conjunta. Albirar el coneixement entre els diferents agents del municipi i el TFG i, dit d'una altra manera, el punt de partida per forjar una interacció més rica entre les persones. El conte, i en definitiva l'espectacle, no eren la finalitat, sinó el canal.



Gràfic 21. Gràfic radial Luisa.

[6] La coral del Nou Casal, ha estat un projecte social d'enguany de l'EMMLLL i el Nou Casal.

Sabent aquest punt de partida, la qual la Luisa també n'era conscient des de la primera reunió, és lògic que el seu paper hagi estat aquest. La conjuntura que fa que només tingui 13 cites, si mirem les dades, ens surt pel fet que sempre ha complert el que se li ha demanat i ha estat present quan era estrictament necessari.

El gràfic radial 21 fa referencia al procés d'aquests mesos, es pot veure que ha estat una persona que té 2 puntes més marcades. Aquestes són l'equip i el jo. Referent a l'equip, és lògic que la Luisa tingui una predisposició envers el Toni perquè aquest ha estat present a totes les reunions i en canvi, el Jaime ha estat més despenjat.

D'altra banda, s'hi poden observar 3 puntes més, que tot i ser més petites ens revelen informació força interessant i que enriqueix l'anàlisi. Una primera punta ens extreu informació que la Luisa té alguna relació amb la Biblioteca. De fet, ella forma part del taller d'escriptura de la Biblioteca de La Llagosta, i és per aquest motiu també, que vaig decidir a convidar-la a participar en el meu TFG puix que era coneixedor del seu talent alhora d'escriure rondalles. La comunicació també és una punta de llança i aquesta es relaciona amb la Biblioteca. Aquesta comunicació ha estat intencionada durant l'observació participant puix que la Biblioteca ha estat una de les entitats referents al final del procés.

També podem observar un compromís amb el compromís, és a dir, l'acta en la qual consta el contracte que vam fer de paraula i que ha mantingut sempre fidel, participant activament, ja fos de manera presencial o no sobre les tasques se li anaven encomanant.

Com a últim punt, comentar que la Luisa ha aportat coneixement i formació a l'equip. La formació va molt lligada a les idees i aportacions que la Luisa ha anat fent durant el procés. Buscant solucions, fent reflexions i tenint una actitud atenta als petits canvis que s'anaven produint.

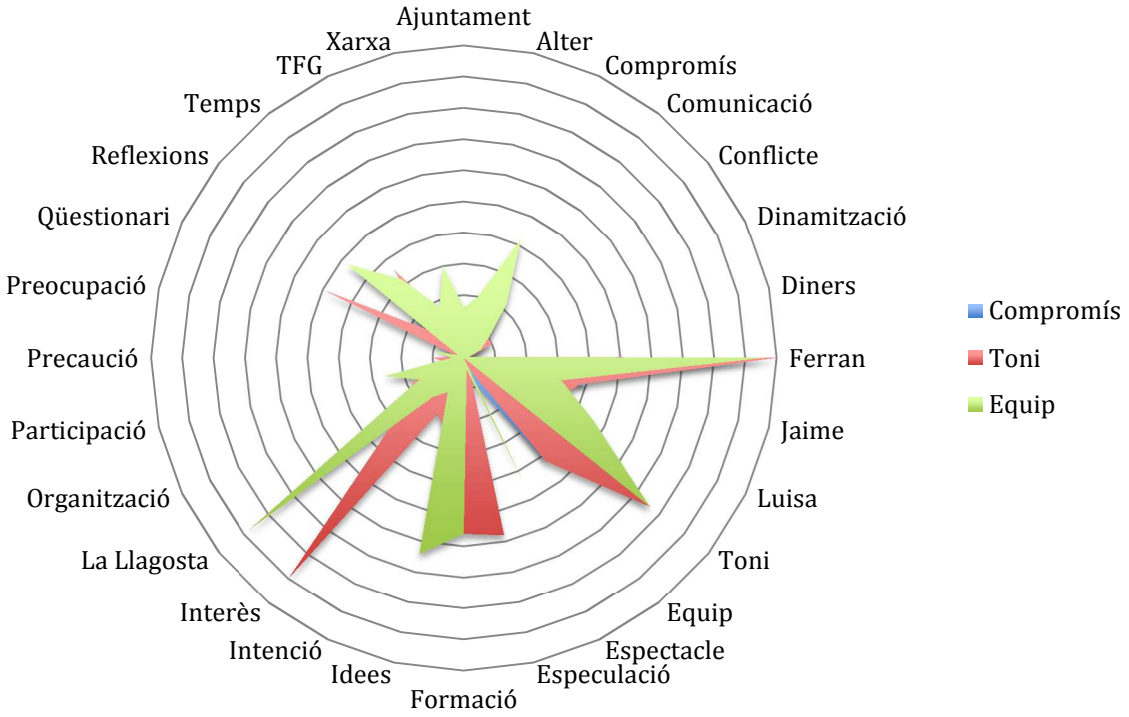
<u>Luisa i el context:</u>

La Luisa, no era una integrant, d'entrada, de l'equip pel que fa al coneixement del context. Tot i així, és una persona implicada en el municipi i forma part del taller d'escriptura de la biblioteca, la qual cosa la feia idònia, ja no només pel seu talent i compromís natural, sinó també per a poder fer d'enllaç importantíssim amb aquesta entitat, puix que la Biblioteca de La Llagosta és una institució proactiva i els membres que la porten són persones molt vàlides i entusiastes. Així doncs, la seva aportació no ha estat només la d'aportar un conte inicial per l'espectacle sinó que ha ajudat a crear vincles més forts entre l'entitat i l'EMMLLL.

7.3.3. Antonio López Morales

El Toni ha estat el col·laborador i participant més actiu durant tot el procés. De fet, si poso el seu nom en l'extracció de totes les cites per codi, em sortirà el seu nom en un total de 120 pàgines (Annexe 8). El seu codi propi s'exten de la pàgina 78 a la 95 (annex 8). És per aquesta raó que creo famílies i faig una saturació de les categories per simplificar l'anàlisi de la relació que ha tingut el Toni envers el treball i l'equip. De 58

codis a 32. Després d'aquest procés, en faig una taula de co-ocurrències, per a poder quantificar i visualitzar aspectes que d'altra manera poden quedar amagats i que necessitarien un anàlisi molt més exhaustiu per a que poguessin emergir a la llum. De la llista de codis i co-ocurrències amb compromís, Toni i equip, en surt el següent gràfic radial.

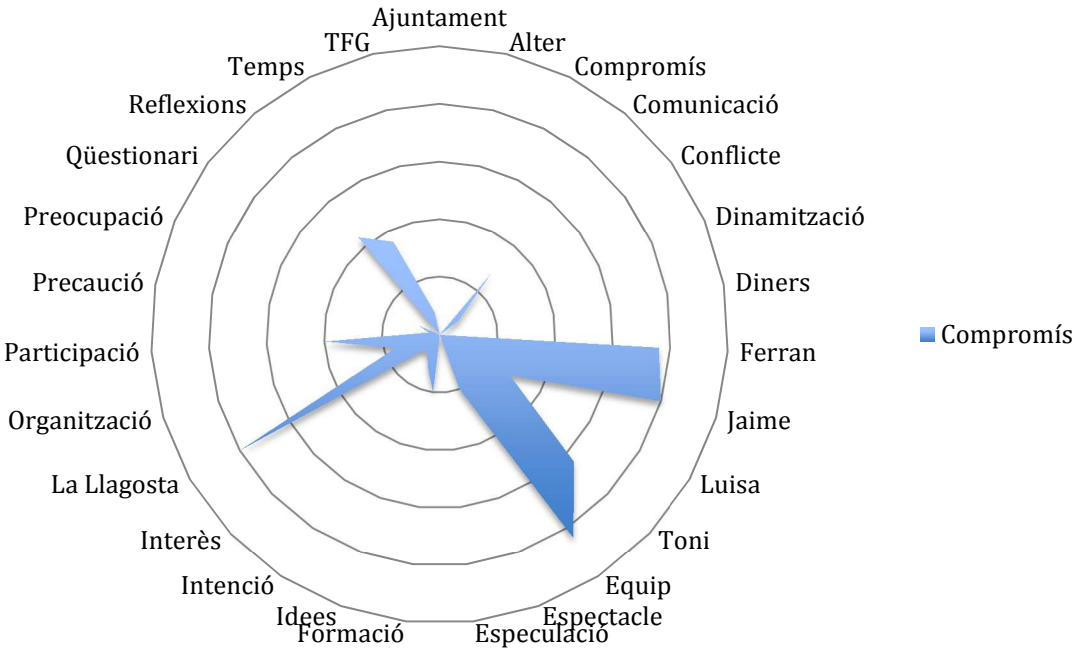


Gràfic 22. Gràfic radial Toni.

En el gràfic 22, es pot observar que el Toni té focalitzada les seves intencions i responsabilitats envers l'equip cap a La Llagosta i cap a la meva persona. Es pot visualitzar també que té un interès personal cap aquests dos factors. He de puntualitzar que en aquest cas entendrem interès com una paraula més a prop conceptualment de l'anhel o la motivació personal que del concepte "extreure'n un profit personal". En el gràfic radial el concepte compromís queda menys reflectit, tot i així, si en fem una extracció d'aquest fet es pot visualitzar que també coincideix cap aquests dos factors, tot i que en menys mesura, gràfic 23, puix que no donarà la seva paraula si no es veu capaç de arribar fins al final del procés. Així doncs, entenc que és una persona assertiva i que aporta confiança al grup. Ha fet que el treball conjunt hagi estat motivador, enriquidor i d'un gran valor cap a mi, a l'equip i en definitiva cap al municipi. Ha estat una persona de paraula i s'ha mantingut fidel als seus propòsits inicials.

A més a més, ha estat una persona que ha aportat, reflexions, idees a l'equip i d'aquesta manera s'ha enriquit personalment i ha fet créixer l'equip. En aquest últim punt, els referents de l'equip hem estat nosaltres dos. De totes maneres anotar que ha tingut més interacció amb el Jaime que amb la Luisa. La raó segurament ve donada perquè la Luisa, tot i mostrar-se distant, sempre ha complert amb les seves obligacions envers l'equip i

no ha frenat en cap moment el procés. També ha estat una persona que ha aportat moltes idees i reflexions durant aquest temps i ha demanat compromís cap aquestes idees que s'anaven creant i perfilant, no deixar-les com elements abstractes sinó portar-les al terreny de les coses pràctiques.



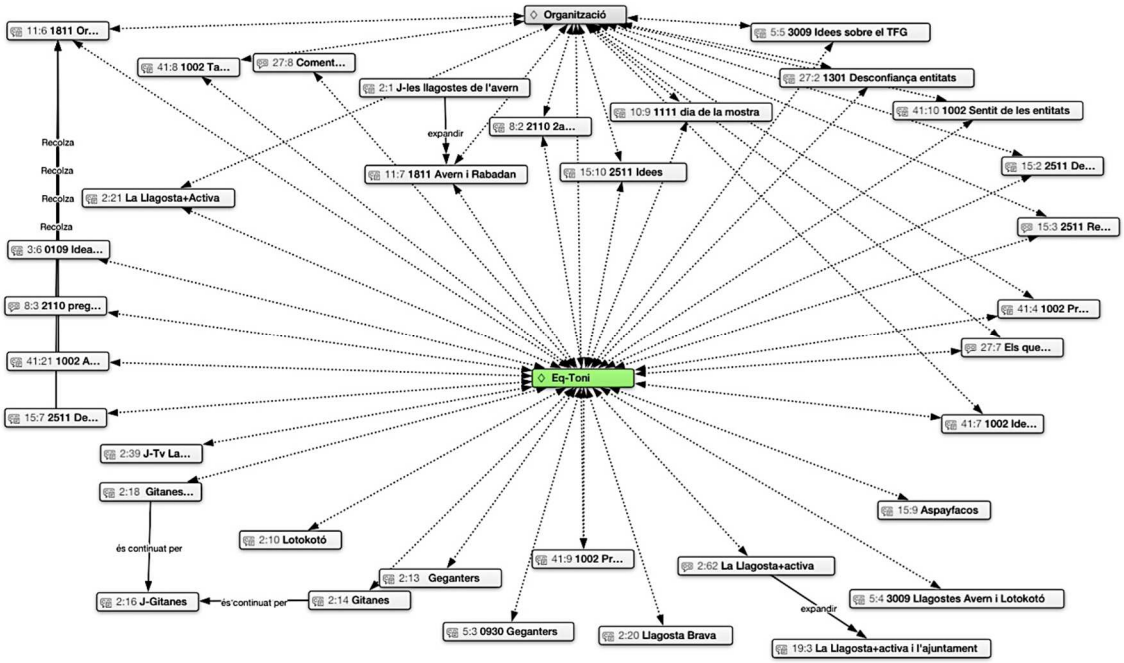
Gràfic 23. Gràfic radial Toni compromís.

<u>El coneixement del context</u>

És la primera persona que havia pensat alhora de triar l'equip per aquest TFG. Coneixedor que podria confiar amb ell i en ell, fins al final d'aquest procés. Em disposo a interpretar el que es pot veure en el següent gràfic 24 i descriure la interacció que ell ha aportat envers al context de La Llagosta.

És una persona coneixedora de l'entorn en el qual viu, tal i com ja he comentat, i les seves aportacions en aquest camp cal llegir-les des de dues perspectives diferents però entrellaçades una amb l'altra. La primera representació exposa al Toni com una persona que senzillament tenia la funció d'informar a l'equip per a donar a conèixer quines persones eren les responsables de les entitats, què feien, quina activitat tenien i el suposat grau de participació que podrien arribar a tenir en aquest TFG. La segona posició, ve lligada de la primera, com a coneixedor del teixit associatiu del municipi de La Llagosta i com a conseqüència del seu grau de compromís en el projecte, el Toni ha aportat molts aspectes organitzatius i significatius durant el procés, buscant sempre la manera més eficient i més diplomàtica per a poder crear la xarxa. És per això, que en el següent *network*, hi he afegit també la categoria d'organització, puix que he trobat que era rellevant que aquest aspecte sortís reflectit. Es pot observar que és molt equitatiu el coneixement de les entitats que ell personalment té, a la part inferior del gràfic, el grau

d'implicació, la part superior del gràfic, i la creació de xarxa que intenta construir. Fent-les partícips del TFG i per tant organitzant i reflexionant al respecte.



Gràfic 24. Network Toni.

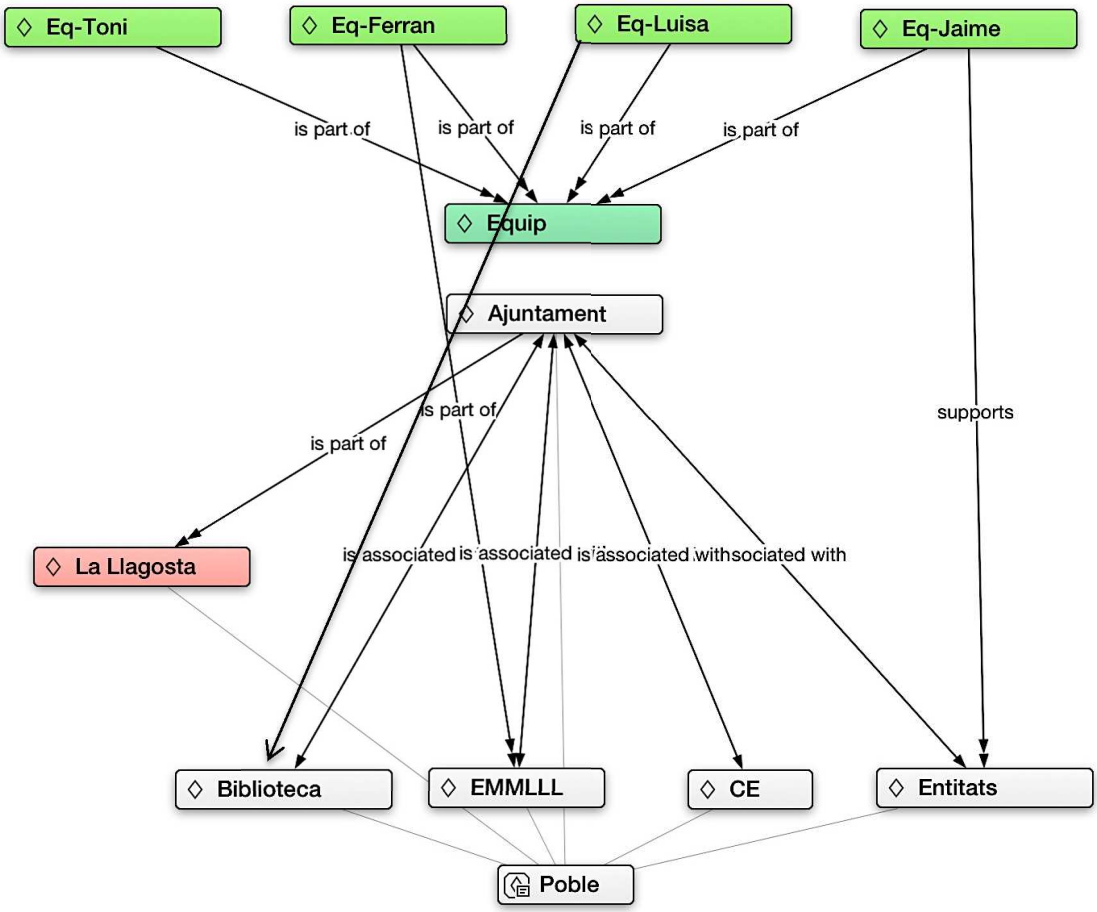
Des del primer dia, s'ha mostrat obert a intentar crear aquesta xarxa. Com que ha estat també la persona que ha vingut a totes les reunions i ha estat informat en tot moment, també és la persona que més compromís ha tingut alhora de fer plans estratègics, aportar reflexions, crear dinàmiques i buscar les millors interaccions entre totes les parts que s'han anat implicant en el TFG al llarg d'aquests mesos.

7.4. Anàlisi EE

Per a fer l'anàlisi de les entrevistes a l'equip de treball s'ha seguit una metodologia més deductiva, puix que els objectius d'aquestes entrevistes han estat cerca la valoració del procés per part dels membres implicats, la seva visió de l'equip i els seus coneixements en aspectes com la participació, la dinamització, la formació i el treball en xarxa. Aspectes relacionats dins el marc del projecte de Ciutat Educadora. Per a fer aquest procés deductiu s'han creat unes categories *a priori* i se les ha englobat dins de diferents famílies o grups. En el gràfic 27, es poden observar les codificacions i les seves famílies.

A continuació, es pot veure les preguntes enviades a l'equip per extreure'n informació sobre la dinamització, la participació, la formació i finalment el treball en xarxa. També se'ls demana unes reflexions sobre diferents aportacions del Projecte Ciutat Educadora de La Llagosta (Annex 1). De tot el document d'aquest projecte, he fet servir els punts que he cregut més convenients seguint els objectius d'aquest TFG.

Altrament, el gràfic 25 ens mostra les relacions que existeixen entre l'equip i l'ajuntmanent.



Gràfic 25. Network equip.

<u>Carta a l'equip. Propòsit de l'entrevista i preguntes</u>

Benvolgut equip,

La recollida de dades pel meu treball de fi de grau finalitza amb una entrevista amb vosaltres.

El propòsit d'aquesta entrevista és profunditzar més en el procés que vam engegar plegats el juliol de l'any passat. Com ja sabeu l'objectiu del treball no era l'espectacle en si que a poc a poc hem anat creant plegats, sinó aprendre i conèixer aspectes com, l'educació, la formació i l'auto-formació, el treball en xarxa i el treball en equip, i saber quin impacte ha tingut en vosaltres aquestes reunions que hem anat fent periòdicament i quin impacte creieu que tindrà en el municipi de La Llagosta en un futur.

Un aspecte important per a mi, és recollir les primeres impressions, sensacions i emocions que tindríeu si féssim l'entrevista directament sense passar-vos les preguntes primer, però la manca de temps que tinc i la necessitat de ser eficient m'ha portat a triar aquesta fórmula. És per això que us demano que anoteu en un full aquestes subtileses per a que me les pugueu explicar el dia que fem l'entrevista cara a cara.

I per últim us demano que reflexioneu i profunditzeu sobre les preguntes que us faig per a poder recollir el màxim d'informació possible i que plegats siguem el més eficients possibles.

Moltes gràcies!

Preguntes:

1. *Què és el primer que et ve al cap quan escoltes la paraula equip?*
2. *Què significa per a tu créixer com a persona dins d'un equip?*
3. *Què t'ha aportat formar part d'aquest equip de treball?*
4. *Quina imatge et ve al cap quan escoltes la paraula associació o entitat?*
5. *La Llagosta conté més de 100 entitats i/o associacions. Quina és la teva impressió respecte la feina que hem anat fent envers a elles?*
6. *De quina manera penses que el treball en xarxa pot millorar el municipi?*

Com ja sabeu, el meu Treball de Fi de Grau tenia per referència el Projecte Ciutat Educadora de La Llagosta. M'agradaria que reflexionéssiu sobre els següents aspectes sobre la realitat educativa de La Llagosta, extrets del mateix projecte Ciutat Educadora. Es tracta d'unes aproximacions de caràcter qualitatiu. Es fonamenten en les reflexions, les opinions i els debats generats durant el procés participatiu que es va fer el 2010. Entrevistes en profunditat a tècnics municipals i regidors de l'oposició i grups de debat a l'equip de govern, tècnics municipals i grup de ciutadans i ciutadanes. Entre molts aspectes he escollit els que hem semblen més adients pel meu propòsit. Reflexioneu i opineu sobre els següents punts i com relacioneu la feina que hem fet amb aquestes opinions de la ciutadania.

- Tot i que donada la dimensió del nucli històric de La Llagosta les relacions de veïnatge són freqüents, es valora que **la integració dels immigrants adults** és complicada. Es considera que no hi ha suficients **instruments i espais que facilitin la comunicació i la interacció** entre els diversos col·lectius.
- Tot i que la Llagosta compta amb un fort teixit associatiu, s'assenyala que s'ha produït un **relleu generacional insuficient**. Per altra banda, la **relació entre les entitats i Ajuntament** es considera que **no** és suficientment **àgil i flexible**.
- Es considera que la **dimensió de La Llagosta** afavoreix les possibilitats d'establir i consolidar unes **relacions de veïnatge,** que afavoreix la cohesió i la solidaritat comunitària. A més, es valora molt positivament que, ateses les característiques del municipi, **els infants i els i les joves puguin desenvolupar-se autònomament en l'espai públic**.
- Es considera que, tenint en compte la dimensió de La Llagosta, **les instal·lacions escolars estan desaprofitades** ja que se'n podria fer major ús fóra de l'horari escolar.
- Es detecta una certa **manca de participació ciutadana** en relació a la programació i activitats que es promouen al municipi.
- Es detecta un **excessiu aïllament entre centres d'ensenyament artístic** que es considera que no aprofiten la potencialitat i eficiència que suposaria el treball comú.

- **L'Escola Municipal de Música** constitueix una aposta important del municipi tot i que es detecten certs dèficits per treure'n tot el seu potencial rendiment.

Moltes gràcies!

Ferran Castanyer

Gràfic 26. Entrevista a l'equip.

atlas.ti report

Groups:(List(of(Code(Groups(and(their(Members

Code(Group	Codes
Autoidentitat	• auto-autoavaluació • auto-transformació de la identitat • auto-valor social • auto-Imatge d'un mateix
Avantprojecte	• Avant-Xarxa • Avant-Participació • Avant-Dinamització • Avant-Formació
Causes	• Ca-Causes • Ca-Conseqüències
Ciutat Educadora	• CE1 • CE • CE6 • CE4 • CE3 • CE7 • CE2 • CE5
Consens	• C-Conformitat • C-Uniformitat • C-Treball • C-Contractes • C-Conflicte • C-No conformitat • C-Acords
Equip	• E-Luisa • E-Toni • E-Jaime • E-Equip
Grau	• G-Probabilitat • G-Límit • G-Temps

	• G-Intensitat
Interaccions	• I-Comunicació • I-Interdependència • I-Dependència • I-Reciprocitat • I-Altruisme • I-Individualitat • I-Incomplert
Metes	• M-Propòsit • M-Finalitat • M-Eficiència • M-Quelcom nou
Percepció	• P-Percepció • P-Desconeixement • P-Igual • P-Feeling • P-Fàcil • P-Negatiu • P-Positiu • P-Difícil • P-Diferent
Poble	• LL-Espais/Distàncies • LL-Entitat • LL-Ajuntament • LL-La Llagosta
Preguntes	• Pregunta 1 • Pregunta 5 • Pregunta 3 • Pregunta 6 • Pregunta 2 • Pregunta 4
Punt de tall	• PT-Referència • PT-Dicotomia • PT-Punt de ruptura

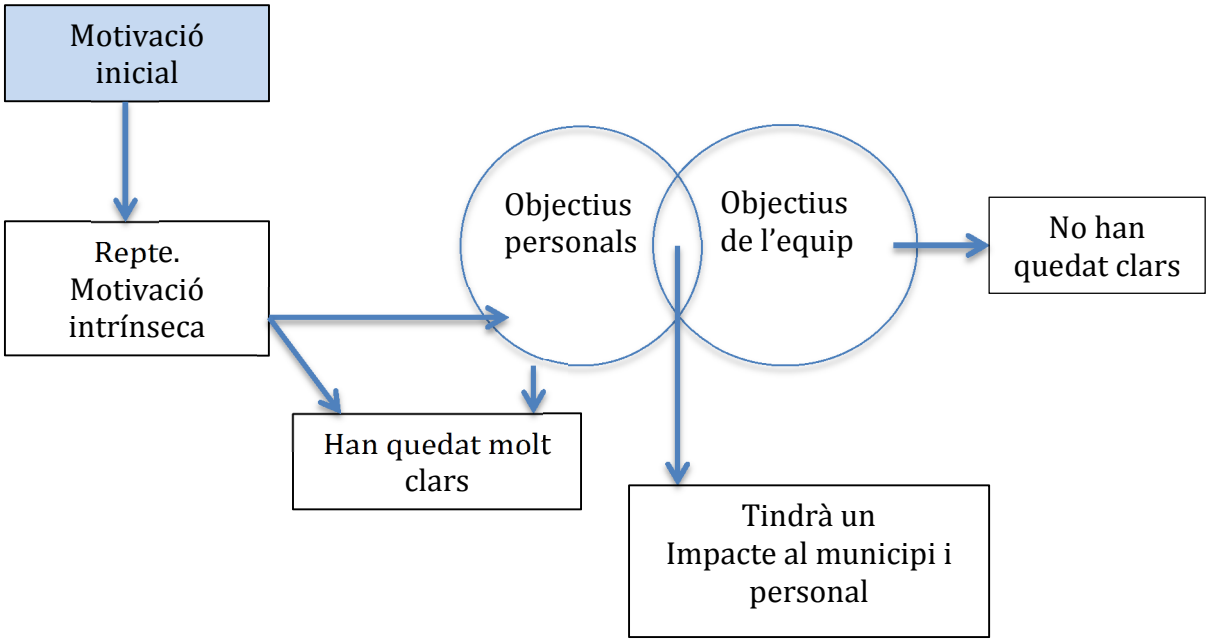
Gràfic 27. Llistat de codis i famílies.

D'aquestes agrupacions es comencen a extreure les següents reflexions. La informació de l'equip sobre l'equip ha estat que la participació dels tres membres alhora de formar part en el TFG va ser que era un repte personal i quelcom nou en les seves vides, de les quals podrien extreure'n una formació, una experiència i uns coneixements nous. Per tant, entenem que d'entrada per a fer un equip eficient ens cal una motivació especial i

ganes d'aprendre de la situació dels membres que en formin part. Tenim doncs que la participació i la formació són dos eixos importants dins l'equip.

Altrament, tots estan d'acord que per ser equip cal arribar a uns objectius comuns, anar tots a l'una com diu en Jaime. Cal posar-hi passió, treball, energia i cooperar plegats. Cal que tots depenguem de tots i que les feines individuals es sustentin amb l'objectiu grupal.

També és interessant l'aportació del Jaime, *"el que recordes a la llarga en els grups, és més el grup que no pas les persones"* (Annex 7).



Gràfic 28. Objectius equip.

El gràfic 28 és un mapa conceptual de l'anàlisi que s'ha fet de les entrevistes. Les motivacions inicials, els objectius personals i d'equip i les seves conseqüències al municipi.

L'equip durant el procés de treball s'ha focalitzat molt en conèixer i extreure informació del poble i el seu teixit associatiu. Tots, menys el Jaime, estan d'acord amb la gran quantitat d'entitats del municipi i el gran nombre d'activitats que es fan al respecte. Tot i així hi ha diferents matisos al respecte. El Jaime creu moltes d'aquestes entitats estan parades pels conflictes amb l'Ajuntament. També hi ha un cert consens de que existeix un cert individualisme entre totes les entitats, la qual pot ser causat perquè només participen de les activitats que aquestes proposen al municipi les persones directament implicades en elles, per tant un certa actuació gremial al respecte. Hi ha moltes accions però manca participació. La Luisa aquesta manca de participació és una percepció personal puix que el poble és petit i no hi ha prou gent per a totes les propostes que es fan al municipi. En canvi, el Toni creu que aquesta manca de participació és deguda a la

reduïda informació al respecte vers els habitants i la mandra generalitzada dels mateixos per sortir de casa.

Aquest últim punt xoca bastant amb el consens que hi ha entre els tres que la planificació urbanística del municipi i les seves reduïdes dimensions hauria d'afavorir moltíssim aquestes interrelacions entre els llagostencs. El Toni també fa un apunt interessant respecte la continuïtat de les associacions al llarg del temps si la xarxa fóra sòlida, evitant així interessos individualistes i promovent la capacitat de mobilitat de les persones, afavorint l'ajuda mútua si hi hagués més teixit i més col·laboracions. Segons la Luisa, la manca de renovació generacional de les entitats, justificada per la llei de vida d'aquestes i la manca de tradició provocada per la innovació exagerada envers la dinàmica de les activitats que promouen les associacions i per tant, també de participació, provoca el desconeixement dels llagostencs. Per conseqüència, aquesta innovació i falta de relleu generacional crea confusió, coherència i continuïtat de les activitats. Entre tot plegat hi ha una sensació de baixa participació. El Jaime va una mica més enllà i tempteja l'obligatorietat dels que ens dediquem a l'educació estem, en certa manera, compromesos en crear una xarxa artística i educativa al respecte. Per tant, dinamitzar proactivament el context educatiu a través de la xarxa, afavorint la participació i de retruc la formació.

En general, hi ha poca reflexió envers la identitat i orientacions personals dels membres de l'equip. Només el Jaime fa un parell d'aportacions al respecte. El que sí trobem són certs aspectes de coneixement i valoració social respecte a la acció feta per l'equip al respecte. Un coneixement més profund del municipi i una reflexió més acurada dels papers de les entitats envers el municipi i la nostra aportació cap a elles.

S'han tractat també temes referents al diagnòstic de la Ciutat Educadora. Hi ha consens entre les diferents afirmacions del PEC però divergeixen sobretot en l'últim, el que parla de l'escola de música. El Toni està en contra totalment de que l'EMMLLL fos una aposta important pel municipi ara fa 5 anys arrel de que era conegut per tothom la voluntat del govern del moment de tancar l'escola. En canvi, la Luisa comenta que sí era i és una aposta important per La Llagosta però que és cert que l'escola estava altament tancada en ella mateixa.

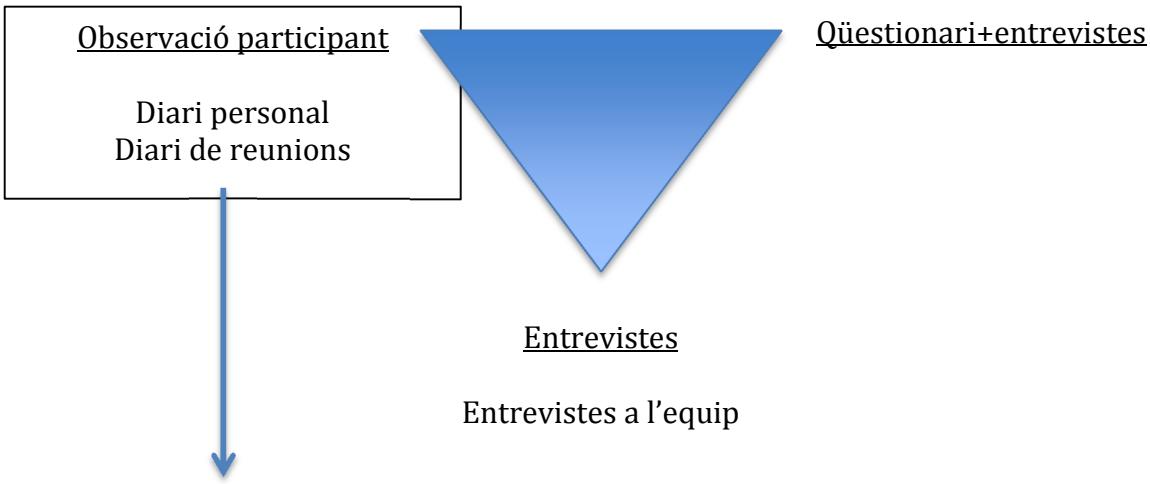
Sobre el tema de l'entorn urbanístic pròpiament dit, hi ha consens sobre aprofitar aquesta qualitat del municipi per potenciar molt més les relacions entre les diferents institucions.

7.5. Triangulació i resultats.

La triangulació de l'anàlisi de les dades obtingudes i la seva interpretació serà l'eina per la qual poder donar validesa a les meves interpretacions ja que ens permet contrastar la informació obtinguda i extreure'n una descripció més detallada i profunda de la investigació.

A continuació es mostra les diferents valoracions que han sorgit del procés d'anàlisi i les seves relacions amb el tot. La triangulació es recolzarà amb l'anàlisi fet de l'observació participant i les dades que s'han obtingut al respecte. En segon terme, els qüestionaris a les entitats i les diferents entrevistes que se'n van derivar. Per acabar, la informació

extreta de les entrevistes semiestructurades i les transcripcions que se'n van fer de les mateixes als tres membres de l'equip, el Toni, la Luisa i el Jaime.

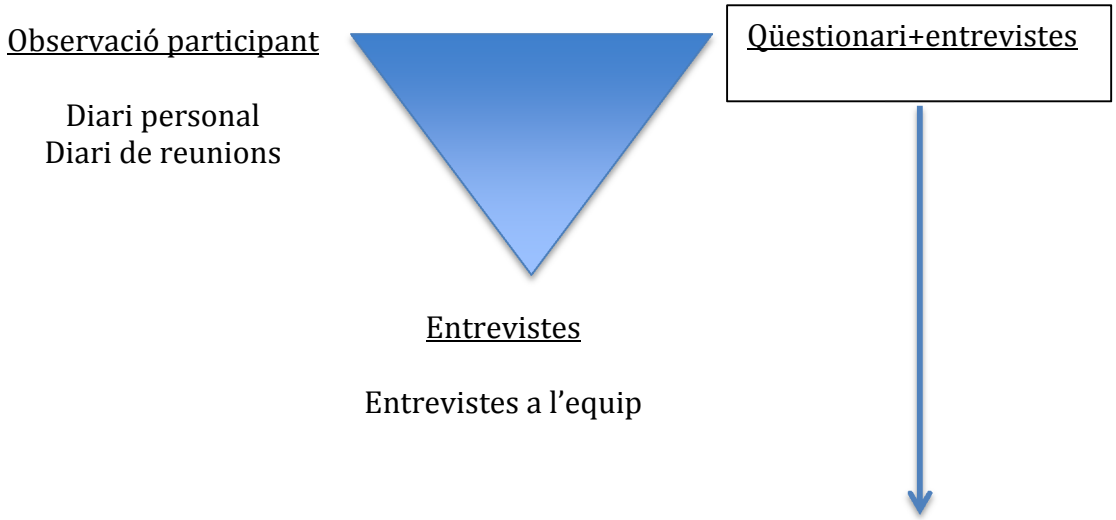


Dels diaris personals i les anotacions, transcripcions i enregistraments de l'observació participant en faig la valoració següent. La relació entre jo com a observador i participant i les diferents persones de l'equip sembla estar en intentar combinar adequadament els estímuls personals i els incentius grupals cap a l'objectiu inicial del procés. D'una ciutat compromesa amb l'educació, amb un projecte municipal de suport a la dinamització del teixit associatiu i per tant, la creació d'un espectacle per a fer possible aquest fet, a la saturació de l'equip i d'un mateix durant al procés fa reflexionar atentament sobre el mateix i prendre mesures per a millorar la pràctica i per tant la següent intervenció. La meva valoració al respecte ha estat que des d'un principi hi havia un objectiu molt clar que era la creació d'un espectacle i per tant, l'enfoc i les energies tant meves com dels membres han anat dirigides cap aquesta meta. Una innocència principiant de pensar que això es podia dur a terme ha fet dedicar moltes hores de treball cap aquest camí. Les pors pròpies i les successives evidències han portat a poc a poc a fer un gir d'estratègia cap a la meitat del camí. Aquest canvi ha estat enfocar l'atenció més cap al procés que cap a l'espectacle. Així doncs es fa un anàlisi de l'equip que ens demostra els interessos de cada membre durant aquests mesos, el seu grau de compromís i la seva aportació del coneixement de l'entorn, les seves persones i les diferents relacions entre tots.

L'equip sap que calen objectius comuns per arribar a l'èxit però no ha estat el cas en alguns casos. La meva valoració en cada un d'ells és la següent. Jaime ha aportat molt entusiasme, passió, molt coneixement de l'entorn i motivació però poc compromís. La Luisa en canvi, mostra molt compromís, dóna poca informació sobre l'entorn també perquè no se li ha preguntat explícitament però també mostra un entusiasme moderat quan no es tracten temes pròpiament relacionats amb l'espectacle. El Toni ha aportat regularitat al procés, continuïtat i perseverança, en canvi és una persona tenaç i prudent en els passos a seguir. El coneixement aportat de l'entorn ha estat igual o superior que el del Jaime, tot i que la seva diplomàcia de vegades porta a la confusió.

Tots tres han estat unes persones fidels al projecte i en conseqüència a aquest TFG. Per la meva part, jo els he fallat com a líder o portaveu. L'objectiu s'ha centrat en que jo feia l'espectacle i organitzava l'esdeveniment i no pas en que érem un equip amb un objectiu

comú. Tot i els interessos diferents alhora de participar al projecte, no s'ha posat l'atenció en un treball més cooperatiu. Hagués calgut que tots fóssim conscients que la nostra feina recau en la de l'altre i que el treball individual sustenta l'objectiu global. La manca de compromís ha estat el taló d'Aquil·les del procés i la manca per poder a dur l'espectacle a bon port, una comunicació poc fluïda amb les entitats i esperar molt d'elles sense conèixer primer les seves realitats. L'equip ha de ser conscient que un treball més coordinat i realista portarà més satisfacció i formació personal.

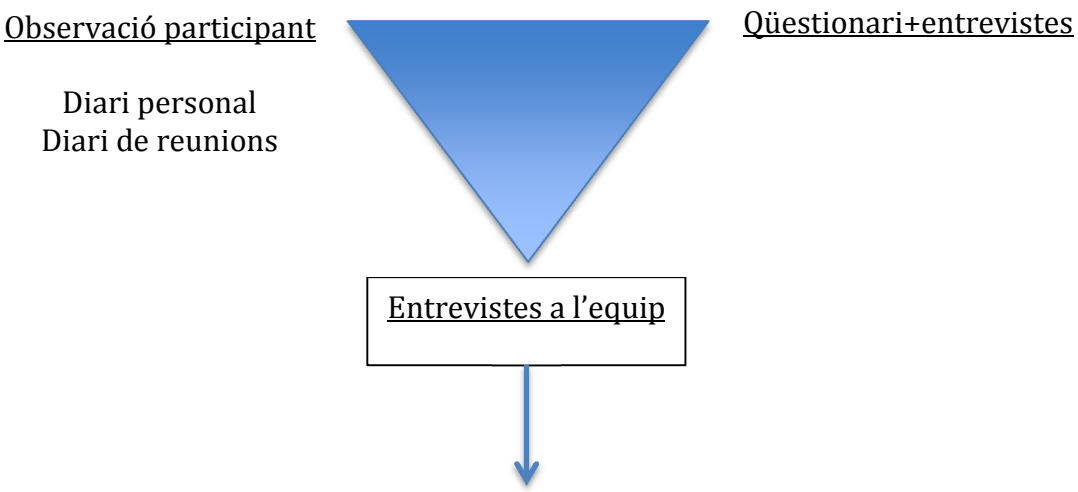


Del qüestionari i les entrevistes al les diferents entitats se'n pot fer la valoració següent. Les entitats d'entrada mostren un interès, no es tanquen portes en un primer moment i deixen oberta la possibilitat de participar i col·laborar en esdeveniments. Pregunten i són curioses amb el que succeeix a l'entorn local. Tot i això, es connota un interès superficial i una distància prudent. De l'anàlisi d'aquest punt he notat en general una manca de coherència, un cert individualisme i una saturació envers l'administració i el poble. Mantenen un compromís relatiu i fràgil, per tant la seva paraula és poc significativa.

Per un bon tracte amb elles cal estar-hi molt a sobre i requereixen una enorme quantitat d'energia que l'equip ha de ser conscient que cal donar. Tenir una bona predisposició global i una bona planificació del temps que ajudi a seguir un ritme coherent, evitar el desgast i arribar a uns objectius comuns que demostrin un treball eficient i motivador. Així doncs, el tracte que ha de ser constant i justificat. Cal recordar-los que l'esforç serà recompensat d'una manera o altre, que tots hi guanyem si cooperem plegats. La xarxa ens donarà a tots plegats més recursos i participació ciutadana.

Les entitats però, són porugues i prefereixen moure's en la parcel·la de terreny on es senten còmodes. La majoria entre elles es coneixen però acaben treballant bàsicament d'una manera personal. Si col·laboren plegades és per amiguisme i tenen una manera de treballar amb uns perfils multidisciplinaris, sense la possibilitat d'un intercanvi real de coneixements i font de recursos. Per conseqüència, existeix una petita xarxa però aquesta és poc sòlida per aquesta manca d'interaccionar entre elles. A més a més, al tractar-se d'un municipi petit tot s'acaba sabent i d'aquesta situació, tot i que juga bàsicament a favor, en algunes ocasions és una arma de doble fil puix que provoca rivalitat o desconfiança en alguns casos.

Les entitats es coneixen entre elles però desconeixen en gran mesura qui hi ha darrera, és a dir, les persones amb els seus defectes i virtuts.



La valoració que en trec de les entrevistes amb l'equip de treball són les següents. A l'equip li ha mancat trobar aquell punt de cooperació i compromís que hagués fet del procés una història totalment diferent. Aquesta situació ha vingut donada perquè els objectius no han estat clars des d'un principi i també, i per conseqüència i causa del primer punt, pel canvi de rumb que ha anat patint el TFG al llarg dels mesos. En general s'intueix que hi ha moltes ganes per avançar en aquesta línia, sobretot pel que fa referència a la Luisa i el Jaime que han estat els menys implicats en el treball. El Toni en canvi, se li pot notar un cert aire de saturació.

En general, puc notar poca reflexió sobretot pel que fa referència al marc de la Ciutat Educadora, al teixit associatiu del municipi i al treball en xarxa, tot i que això no significa que no hagin emergit aspectes molt rellevants de l'anàlisi per la comparació de les diferents respostes del grup. Crec que aquesta manca de reflexió ha vingut donada per la manca de lideratge del procés, la magnitud del que es volia portar a terme i no deixar clares les intencions des d'un bon principi. No tenir bons canals de comunicació per informar dels canvis i progressos que s'anaven fent, ha dut a no tenir unes decisions fermes i una actitud decidida per portar a terme certs objectius.

Tot i aquests aspectes més negatius de l'equip, cal anotar que l'equip ha extret molta i variada informació del context de La Llagosta. Aquesta ha estat la seva funció bàsica durant tots aquests mesos. Coneixem les relacions, les persones, maneres d'entendre el treball i les interrelacions que s'han creat al llarg del temps. Tanmateix, també s'han creat uns vincles de confiança degut a aquest caràcter més suau, sense estrès, i en definitiva sense tenir unes responsabilitats envers el procés. Ara per ara, tenim una visió més global que fa un any endarrere, més coneixement i formació. Sabem més com és l'altre i hem fet un pas endavant respecte al poble. Se'ns coneix i moltes entitats saben que tard o d'hora quelcom canviarà. Estan a l'expectativa per saber quan farem el proper pas en el projecte que tenim entre mans.

Per tant, les meves conclusions després d'aquesta triangulació són.

CONCLUSIONS I RECOMENACIONS

Els objectius d'aquest TFG es basaven en dos eixos fonamentals. L'afany personal de conèixer de primera mà la investigació en educació i aprofundir en la declaració d'intencions del projecte Ciutats Educadores del qual La Llagosta en forma part. D'aquest darrer punt en sortien les necessitats de conèixer amb més profunditat l'entorn de La Llagosta per a poder entendre i crear un pla de desenvolupament i millora del centre. També la creació d'un grup nuclear de participants on la motivació i les actituds dels membres del grup per atacar els temes d'interès siguin la part més important, abans que l'experiència o les titulacions. Un equip de treball que forgés, a poc a poc, una manera de treballar cooperativa que ajudés a obrir les portes al camí de la creació d'una xarxa eficient i enriquidora pel municipi.

Així doncs, podem arribar a les següents conclusions sobre els diferents objectius.

L'aproximació que he tingut sobre com fer una investigació qualitativa, li ha mancat les habilitats i destreses d'un bon professional en la matèria. El factor de creació i imaginació que proposa la inducció va més enllà de la mera descripció dels fets i s'intenta fer alguna afirmació i interpretació dels resultats. El mar de dades que hom maneja durant el procés m'ha cobert literalment en algun moment de l'anàlisi i la interpretació, i encara que hi ha moments de lucidesa, d'idees brillants, normalment regna la incoherència. Ha estat aquesta la gran feina final, donar sentit a tota la investigació. Ha estat el gran problema, per mi, si més no.

De totes maneres, puc afirmar que he après de primera mà què significa una observació participant, la recollida de dades, la metodologia, l'ús de la deducció o la inducció, les diferències fonamentals de la investigació qualitativa i quantitativa i finalment, el manejament del programa informàtic Atlas.ti que m'ha aportat llum sobre aspectes com codificació, saturació, les famílies, els *memos*, les cites, les xarxes semàntiques i conceptuals o la interpretació de les dades, per posar alguns exemples. En resum, puc afirmar que queda sadollada plenament la meva passió investigadora i amb ganes de seguir formant-me en aquest camp de l'educació que crec vital pel desenvolupament i millora de la professió.

Sobre el coneixement de l'entorn de La Llagosta i la posició que té l'Escola Municipal de Música dins aquest encadellat de relacions, interessos, motivacions i significats diversos tot just ha començat amb aquest TFG. L'equip de treball ha ajudat a donar llum, posar noms i cares a les entitats, conèixer relacions i sobretot posar de manifest que el temps, la planificació i el compromís són factors imprescindibles els quals cal tractar amb la cura i el respecte que es mereixen.

La creació d'una xarxa i tenir un camp ampli de visió per a prendre decisions és un fet inqüestionable per les escoles d'avui en dia, aquests elements no vindran donats per si sols i cal un canvi previ de l'estructura política dels diferents agents del municipi i una reestructuració de valors. Es pot arribar a la conclusió que la cultura de les entitats és per naturalesa conservadora. Per tant, per evitar fracassos i no caure en el buit, aquest treball ha albirat que existeix un grau de dissonància amb la cultura del poble. Cal doncs, intentar internalitzar els significats que la investigació ens ha aportat. Els valors i els significats profunds de les entitats. Uns significats que es resisteixen als compromisos i a

les implicacions per què al final, la cultura es poruga al canvi, a les ordres, i a les regulacions externes. Per tant, caldrà cercar la manera d'orquestrar les millors condicions favorables per originar aquest canvi que ens portarà cap una nova cultura de la participació, la xarxa i l'educació com un valor compartit per a tota la comunitat. Arribem a les conclusions que la barrera que ocasiona la cultura associativa del municipi és el millor pont per a la millora de la mateixa, és a dir, si no provoca un sentit de hesitació, reserva o desconfiança significa que el canvi no ha existit. Cal remarcar però, que un excés de reticència portaria al fracàs. És per això que cal moure bé els mitjans i les eines perquè el canvi sigui progressiu.

De totes les decisions que s'han anat prenent al llarg d'aquests mesos, n'hi ha hagut una que ha ocasionat un punt d'inflexió que m'agradaria destacar. D'entrada es donava més importància a l'espectacle, a la creació de l'obra vertebradora, però a poc a poc s'ha anat centrant l'atenció en l'equip com a l'eix a investigar per aquest TFG. Això ha provocat una deixadesa en l'objectiu final amb les qual les entitats dipositaven la seva confiança. Caldrà tenir present aquest aspecte perquè tot i que l'espectacle és el mitjà per la creació de relacions, aquest s'ha de materialitzar per tenir la satisfacció que la feina s'ha fet.

És per això que considero oportú plantejar les noves línies que serien pertinents a seguir perquè la continuïtat del treball pugui suposar una autèntica millora.

Tenir en compte l'estructura gremial que segueixen algunes entitats, ser conscients d'aquest fet i no deixar-se encomanar per aquesta manera d'obrar i caure en el mateixa manera d'actuar, per això crec que s'ha de poder demostrar a les entitats sense complexes els nostres valors de participació i treball en xarxa en la seva màxima esplendor. Cal buscar els millors canals de comunicació entre les entitats i l'equip i entre el mateix equip per fluir en la transparència. S'ha de remarcar que a les entitats que se'ls hi va fer el qüestionari i l'entrevista, han tingut una relació més sòlida al llarg del procés que amb aquelles que només se'ls va passar el qüestionari. Per tant, tot i els canals de comunicació, la conversa i el cara a cara són les millors eines per crear confiança. Altrament, no ofuscar-se per la incoherència que poden mostrar en certs moments les entitats o el mateix equip, i sobretot no deixar-se arrossegar per la manca de respostes o comunicació, causa comuna que fa que sovint hom estigui pendent d'una resposta i atura i frena la temporització de l'acció planejada des d'un principi. S'ha de pensar que la majoria d'elles, les persones que hi treballen ho fan de manera altruista i durant el seu temps lliure.

Cal obrir-se com a equip al poble i donar exemple de cooperació i responsabilitat, no deixar que els mals entesos del passat seguin excusa per no entendre's en el futur. Deixar de banda l'ego i tenir una visió més holística del context. Un compromís irrefutable per la millora. Cal centrar el "jo" en la investigació i aquest "jo" és l'equip. És per això que caldrà deixar molt clars els objectius a seguir. Unes accions informades, compromeses i intencionades. Que han de mantenir un equilibri entre la motivació intrínseca i l'extrínseca. Una recomanació és delimitar el projecte a les entitats i institucions que incideixin en àmbits més educatius i artístics. Seguint la cultura popular *"Quien mucho abarca poco aprieta".* També seria bo aprofitar-se de la planificació urbanística que té el municipi puix que permet i facilita la relació i interacció entre els diferents agents.

El treball futur ha de impulsar la creació per una banda del pla d'acció estructurat i raonat per a millorar les condicions plantejades al llarg del TFG i per altra les condicions necessàries per dur-se a terme, controlar el procés, les incidències i conseqüències i analitzar contínuament els resultats avaluant-los amb uns indicadors clars i establerts a priori.

LÍMITS I LÍNIES DE FUTUR

Els límits que he trobat en aquest TFG ha estat la falta de temps. La recollida de dades ha durat prop de 8 mesos i al tractar-se d'una investigació qualitativa on el disseny és flexible i es va construint, obert a canvis i reconstruccions a mida que avança el procés ha provocat, com a investigador principiant, moltes hores de reflexió i moments de pèrdua total de control sobre el punt en el qual em trobava de la investigació o notar que la investigació et portava cap un atzucac.

De totes maneres, crec que s'ha posat una petita llavor al municipi i a l'Escola Municipal de Música de La Llagosta que no acaba amb aquest TFG. El procés de l'espectacle continua, altrament defugiria del meu compromís inicial amb l'equip, les entitats i el poble. És per aquesta raó que cal crear un segon cicle d'investigació envers el municipi i perquè el coneixement avanci, aquest treball es compartirà no només amb l'ESMUC sinó amb l'equip i l'investigador que guiarà el segon cicle, el Gerard Araiz. Només s'avança compartint.

Cal per tant, informar als participants també i fer-los partícips de la teorització d'aquesta investigació perquè els permeti realment sentir-se socis de la comunicació en termes d'igualtat i una participació que impliqui la col·laboració en el discurs del següent cicle. Jo no temo al fracàs de la meva investigació i per tant, no em prendré una crítica com un atac personal. L'actitud és similar a dir: "Bé, jo tenia una idea i no va funcionar. De totes maneres, pensava que era una bona idea i per tant la vaig posar a prova". El treball reflexiu no avança amb una hipòtesi com si aquesta fóra correcte, sinó com una hipòtesi que val la pena examinar empíricament.

La idea de l'ensenyament com a una activitat investigadora va prenent força en l'àmbit educatiu, es basa en que la teoria es desenvolupa a través de la pràctica, i es modifica mitjançant noves accions. Aquestes noves accions queden, a part de la meva convinença ferma en el seguiment d'aquest projecte, també en mans de futurs pedagogs compromesos amb la transformació i la millora de l'entorn. D'aquesta manera proposo les següents línies a seguir en el futur.

- Donar a conèixer aquest TFG a l'equip per fer-los partícips.
- Deixar clars els objectius de l'equip i el grau de compromís en el mateix, creant un pla estratègic i una temporització realista tenint en compte que es tracta d'una feina voluntària per a molts agents implicats.
- L'Escola Municipal de Música de La Llagosta en el seu conjunt, hauria de liderar aquest projecte juntament amb la resta d'institucions educatives i artístiques del poble.
- Delimitar el número d'entitats que participaran pel tipus de metodologia a seguir, la multidisciplinària i la interdisciplinària.

- Crear el segon cicle per aquesta investigació, definint els problemes que s'han anat esbossant en aquest TFG i fer-ne un diagnòstic per a crear una segona hipòtesi d'acció, portar-les a terme, observar-les i analitzar-les. Reflexionar sobre les dades per poder-les interpretar i conèixer així el grau de millora de la realitat que hi ha hagut durant l'acció del segon cicle.

> "La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente"
>
> (Morin, 2001)

Bibliografia

AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M.Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de investigación educativa , 26* (2).

AJUNTAMENT DE LA LLAGOSTA. (2010). *Projecte Educatiu de La Llagosta. Diagnòstic.*

ANTÚNEZ, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: Horsori.

ARENDT, H. (2005). *¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna.* Madrid: Caparrós.

ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa.* Barcelona: UOC.

BAYLON, C., & Mignot, X. (1996). *La comunicación.* Madrid: Cátedra.

BARCELÓ, E. P. (1997). *Models d'acció didàctica.* Barcelona: S.L. Editorial UOC.

BARCELONA, A. d. (3 de 12 de 2004). *edcities*. Recuperado el 6 de 9 de 2014, de www.bcn.cat: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/catala/sec_charter.html

BARCELONA, A. d. (1999). *Per una ciutat compromesa amb l'educació* (Vol. II). Barcelona: Institut d'Educació.

BARCELONA, A. d. (1999). *Per una ciutat compromesa amb l'educació* (Vol. I). Barcelona: Institut d'Educació.

BLAXTER, L., HUGHES, C., & TIGHT, M. (2008). *Cómo se investiga.* Barcelona: Graó.

BLAXTER, L., HUGHES, C., & TIGHT, M. (2000). *Cómo se hace una investigación.* Barcelona: Gedisa.

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrir: Síntesis, S.A.

CARRERA, V., & ROSA Mª SORIANO, A. T. (2006). *Teoria Fundamentada. Grounded Theory. .* Madrid: CIS.

CONTRERAS, J., & LARA, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata, S.L.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo des de la investigación acción.* Madrid: Morata.

EMMLLL. (15 de juliol de 2014). Memòria Escola Municipal de Música de La Llagosta 2013-2014. La Llagosta, Barcelona, Catalunya.

FUNDACIÓ PERIODISME PLURAL. (s.f.). *El diari de l'educació*. Obtenido de http://diarieducacio.cat: http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2014/11/05/ciutats-educadores/

FERMOSO, P. (1988). El modelo fenomenológico en investigación en pedagogía social. UAB.

FERRERES, V., & PÍO, Á. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes.* Madrid: Wolters Kluwer.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata, S.L.

GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.

GIROUX, S., & TREMBLAY, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas.* México: Fondo de Cultura Económica.

GLASER, B., & STRAUSS, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New Jersey: Transaction Publishers.

HUSSERL, E. (1999). *Fenomenologia.* (F. P. Blasi, Trad.) Barcelona: Edicions 62 s/a.

HAMMOND, L. D. (2001). *El derecho de aprender.* Barcelona: Ariel, S.A.

JORBA, J., CASELLAS, E., PRAT, À., & QUINQUER, D. (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge.* Barcelona: ICE de la UAB.

KUCKARTZ, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computer-Unterstützung.* Weinheim i Basel: Beltz Juventa.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata, S.L.

KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción.* Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura.* México: Fondo de Cultura Ecomómica.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.

LATORRE, A., IGEA, D. D., & ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia Ediciones.

LÉVANO, A. C. (21 de setembre de 2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del rigor metodológico y retos. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.

MUCCHIELLI, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales.* Madrid: Síntesis S.A.

MAYKUT, P., & MOREHOUSE, R. (1994). *Beginnig qualitative research.* London: Tylor & Francis e-Library.

MATA, M. (1997). *La educación pública.* Barcelona: Destino, S.A.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum.* Madrid: Morata, S.L.

MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa, S.A.

OLABUÉNGA, R., & ISPIZUA, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Duesto.

PUIG, I. D. (2005). *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela.* Barcelona: Eumo-Octaedro.

SACRISTÁN, J. G., & GÓMEZ, Á. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza* (novena edició ed.). Madrid: Morata S.L.

STENHOUSE, L. (1983). *Authority, education, and emancipation.* London: Heinemann Educational Books.

ROS, R. M., & MARTÍNEZ, F. L. (2007). *La organización del centro educativo.* Alicante: Club Universitario.

TRINIDAD, A., CARRERO, V., & SORIANO, R. M. (2006). *Teoría fundamentada.* Madrid: CIS.

URIA, M. E. (1998). *Estrategias didactico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea.

ZARAGOZÁ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria.* Barcelona: Editorial Graó, d'IRIF, SL.

VALLES, M. S. (2014). *Entrevistas Cualitativas.* Madrid: CIS.

VALLES, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis, S.A.

Annexos

- EN EL CD ADJUNT -

- Annex 1: Projecte Ciutat Educadora de La Llagosta

- Annex 2: Carta Ciutats Educadores

- Annex 3: Arxiu històric de l'Escola Municipal de Música de La Llagosta

- Annex 4: Documents 2a Mostra d'Entitats de La Llagosta

- Annex 5: Subvencions entitats

- Annex 6: Qüestionaris i buidatges

- Annex 7: Eines
    1. Diaris personals
    2. Actes de les reunions
    3. Enregistraments de les reunions i les entrevistes.
    4. Transcripcions

- Annex : Arxius Atlas.ti