

L'ÉSSER HUMÀ COM A SISTEMA

El Coaching Educatiu i l'Educació Social:

Una proposta metodològica educativa inclusiva per al desenvolupament integral dels educands



“L’art d’ensenyar és ajudar a descobrir. Educar és ensenyar a aprendre a aprendre”

Carolina Martín Vidal

Grau en Educació Social

Itinerari d’especialització: Infància i Adolescència

Treball Final de Grau

Josep Arrandis Garcia

2016/2017

15/05/2017

L'èsser humà com a sistema. El Coaching Educatiu i l'Educació Social:

Una proposta metodològica educativa inclusiva per al desenvolupament integral dels educands

Resumen: Bajo la mirada de la educación inclusiva, entendiendo el ser humano como un ser social en cuanto a sistema, hay que repensar la educación para diseñar e implementar nuevas metodologías educativas, flexibles e integrales que se adecúen a la educación hacia las nuevas necesidades de los niños del siglo XXI. Nos encontramos con el reto actual de formar a las nuevas generaciones, además de un amplio y diversificado conjunto de conocimientos, en competencias que las capaciten para saber gestionar la incertidumbre y desarrollar la suficiente flexibilidad para ser capaces de adaptarse a las situaciones de cambio. Y a la vez, en habilidades emocionales y relacionales para que aprendan a comunicarse consigo mismos y con los otros.

Palabras clave: educación inclusiva, ser social, sistema, emociones, desarrollo integral.

Resum: Sota la mirada de l'educació inclusiva, entenent l'èsser humà com un ésser social, en tant que sistema, cal repensar l'educació per a dissenyar i implementar noves metodologies educatives, flexibles i integrals que s'adeqüin a l'educació envers les noves necessitats dels infants del segle XXI. Ens trobem amb el repte actual de formar a les noves generacions, a més d'un ampli i diversificat conjunt de coneixements, en competències que les capacitin per saber gestionar la incertesa i desenvolupar la suficient flexibilitat per ser capaces d'adaptar-se a les situacions de canvi. I alhora, en habilitats emocionals i relacionals per tal que aprenguin a comunicar-se amb si mateixes i amb els altres.

Paraules clau: educació inclusiva, ésser social, sistema, emocions, desenvolupament integral.

Abstract: Under the eye of inclusive education, understanding the human being as a social being, as well as system, education must be reconsidered as the way to design and apply new, flexible and comprehensive educational methodologies which are suitable to education in front of the XXI century children's new needs. We are now facing the challenge to train the new generations not only in a wide and diversified knowledge, but in personal skills in order to manage uncertainty, and develop their own flexibility in order to achieve change adaptation. Likewise, emotional and relational skills will be very important in the area of communication (with themselves and others).

Keywords: Inclusive education, social being, system, emotional skills, comprehensive development.

Índex

1. Introducció i Justificació	
1.1. Objectius	7
1.2. Metodologia	8
1.3. Temporalització (2016-2017)	9
2. Estat de la qüestió	
2.1 El concepte d'educació segons el desenvolupament integral d'un infant	10
2.2 El Coaching Educatiu	
2.2.1 Origen i objectius del Coaching Educatiu	12
2.2.2 Aplicació del coaching en la direcció dels centres educatius	13
2.2.3 Aplicació del coaching a l'aula	15
2.2.4 Procés de coaching a l'aula	16
2.2.5 Inici d'un procés de coaching a l'aula	17
2.2.6 Influència de les relacions familiars en les relacions socials i en el procés d'aprenentatge	19
2.3 Aportacions del Rol del Docent-Coach	
2.3.1 Variables a controlar pel docent-coach	22
2.3.2 Tipus d'autoritat que exerceix el docent-coach	23
2.3.3 Assignació de rols en els alumnes	24
2.3.4 Metodologia i objectius del docent-coach	25
2.3.5 Habilitats del docent-coach	26
2.3.6 Petits passos per a un gran canvi en el rol docent	29
2.3.7 Resultats de l'aplicació de la metodologia del docent-coach	33
2.4 De la integració a la inclusió	35
3. Anàlisi i discussió	
3.1 Desenvolupament integral i educació inclusiva en el context escolar	38
4. Conclusions	53
5. Bibliografia i Netgrafia	63
6. Annexes	
6.1 Parentalitat Positiva	68
6.2 Etapes del desenvolupament d'un infant en el dia a dia	88

1. Introducció i Justificació

L'ésser humà, en tant que sistema, neix com a un ésser social. No obstant això, ho esdevé realment a partir d'establir relacions socials amb els primers éssers humans amb els quals es relaciona. Aquests, són els grups o contextos socials anomenats agents de socialització, en els quals es produeixen els primers esdeveniments i processos significatius que fan possible la socialització d'aquest. Quan parlem de socialització, d'acord amb Peter Berger i Thomas Luckman (1986), ens referim al procés pel qual l'individu adquireix la cultura de la societat a la qual pertany, mitjançant l'aprenentatge i l'acceptació interna de les normes i els valors fonamentals d'aquesta.

A partir d'aquí, estructura la seva personalitat mitjançant la seva pròpia evolució i maduració en el seu procés d'adaptació, tot assumint els diferents rols que li pertocuen en cada etapa. Com Jorge Barudy (2005) afirma, els bons tractes són fonamentals per als nens, doncs, els nadons neixen immadurs, en tant que la seva vida i desenvolupament depenen de les competències parentals dels seus pares biològics i/o dels seus cuidadors. És per això, que el desenvolupament de les capacitats resilients està estretament lligat a factors que tenen a veure amb el suport que un infant rep del seu entorn.

En aquesta línia, l'autor afirma que els nens i nenes necessiten construir una identitat individual i social a partir de relats coherents, verídics i respectuosos dels drets humans, basats en l'equitat de sexes, la justícia, la pau i la solidaritat. Tenint en compte els diferents agents de socialització, em refereixo a dos d'aquests com als pilars bàsics de socialització, que influeixen significativament en el bon desenvolupament d'un infant. Aquests dos pilars, per Jorge Barudy (2005) són: la família i l'escola. Ambdós actualment, es troben en un context de canvis i alhora de crisis, que necessiten urgentment noves respostes educatives davant les noves necessitats que presenten els infants del segle XXI.

Es considera a la família, seguint a l'autor esmentat, com el primer agent de socialització per a l'infant, ja que, és l'entorn més proper a aquest, per mitjà del qual aprèn les primeres paraules i les pautes de conducta. Posteriorment, en una segona fase de la seva sociabilitat, intervindran altres agents socials que complementaran la responsabilitat familiar, esdevenint com a nous referents en major grau amb el temps, com són: l'escola, els companys i els mitjans de comunicació.

Per una banda, quant a la família, prenent com a referent José Ignacio Pichardo Galán (2009) el concepte en si, la seva dinàmica, estructura i composició ha anat canviant i adaptant-se als canvis socials, econòmics i geogràfics. Encara que el seu paper, segueix sent imprescindible en la societat, vers la promoció del desenvolupament de l'individu. Tal com apunta la Convenció dels Drets dels Infants (1989) es diu que és l'espai on l'individu comença a descobrir el món i a desenvolupar-se com a ésser social des de les primeres relacions amb les persones i l'entorn.

És per això que, la responsabilitat de promoure valors, actituds i comportaments saludables que afavoreixin el desenvolupament dels infants i adolescents, a més de proporcionar un context adequat de desenvolupament i educació, recau en la família. Per altra banda, en relació a l'escola, tal com exposen Coral López i Carmen Valls (2013), en el llibre "Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje", davant un context social d'importantes transformacions, el model educatiu està començant a apostar pel canvi, per a donar resposta a les noves demandes i necessitats socials dels infants.

Comencen a obrir-se interessants debats que estan revisant en primer lloc, la tasca docent, i en segon lloc, tractant de trobar la manera d'abordar el canvi de paradigma en l'educació, buscant la manera d'adaptar-la a les demandes del present i del futur pròxim. La majoria d'aquests debats assenyalen la incertesa com un dels elements diferenciadors dels nous temps. Cal destacar, que venim de generacions anteriors en les quals es considerava l'èxit acadèmic com a indicador d'èxit des de la infància fins a la joventut. Avui en dia però, està demostrat que l'èxit acadèmic no és garantia d'èxit en l'àmbit professional o personal.

Tenint en compte aquest supòsit, ens trobem amb alguns professors bloquejats, no per falta de coneixements tècnics, sinó, per no dominar altres habilitats necessàries per a una educació que tingui en compte les diferents àrees de l'educand. Això suposa que ens trobem en un context que exigeix repensar l'educació i formar-se (com a agents de socialització i referents) en competències que permetin dissenyar e implementar noves metodologies educatives, flexibles i integrals que s'adeqüin a l'educació envers les noves necessitats dels infants del segle XXI.

Per un costat integrals, en el sentit de ser capaços de gestionar la vessant emocional, alhora que impulsar l'aprenentatge de competències curriculars. I per l'altre costat, flexibles, davant la nova societat de la informació, molt condicionada pel fenomen de la globalització, en la qual es presencien un conjunt de canvis socials constants, tecnològics, formes de vida, pensament, treball, entre d'altres. Per la qual cosa, no és d'estranyar que els infants i adolescents actualment, estiguin habitualment desconnectats del seu propi aprenentatge a les aules. Com tampoc que els professors i equip directiu dels contextos escolars, continuïn amb aquest tipus de metodologia educativa.

Ens trobem amb alumnes que van perdent capacitats creatives al llarg de la vida escolar fruit del sistema educatiu imperant. Un sistema educatiu format per currículums basats en gran part per continguts acadèmics universals, històrics, estàtics i concrets. Mancat de continguts personalitzats, actuals, dinàmics i integrals per al desenvolupament de les capacitats i estratègies necessàries en la superació dels reptes del dia a dia i del seu futur pròxim. Com també, la relació professor-alumne continua essent jeràrquica, la qual situa a l'alumne en un rol de dependència a l'educand, en comptes de ser una relació horitzontal i situar-lo com a protagonista.

La conseqüència d'això és probablement, l'avorriment i la desmotivació d'aquests a les aules. Aquesta situació configura un important desafiament: la necessitat de formar a les noves generacions en competències emocionals que les capacitin per saber gestionar la incertesa i desenvolupar la suficient flexibilitat per ser capaces d'adaptar-se a les situacions de canvi. El repte, és formar infants que a més d'excel·lents coneixements, tinguin bones habilitats emocionals i de treball en equip, que sàpiguen comunicar-se i que desenvolupin un pensament crític i creatiu.

Els grups eficaços exigeixen líders que mantinguin a tots els seus membres en un rol actiu arribant a cooperar amb els seus companys i delegar en ells funcions, potenciant l'assumpció del seu protagonisme a les aules i posteriorment en els contextos en què es trobin. Sota aquest escenari, proposo el Coaching Educatiu com a una possible eina metodològica educativa que, per un costat, pot potenciar a generar un espai segur per potenciar l'exploració d'aquests plantejaments desconeguts. I per l'altre costat, generar noves propostes metodològiques educatives així com un currículum de continguts d'ensenyament més obert i adaptat a les noves necessitats d'aquests infants. Així és que, la representació d'ambdós models seria la següent:

MODEL TRADICIONAL	MODEL COACHING
Professor aïllat	Equip Docent
Professor com a instructor	Professor com a facilitador o mediador
Émfasis en l'ensenyament	Émfasis en l'aprenentatge
Metodologia didàctica unidireccional	Metodologia associativa i col·laborativa
Error com a fracàs	Error com aprenentatge
Restringeix l'autonomia de l'alumne	Forma alumnes autònoms i responsables
Competències Curriculars	Competències Curriculars + <ul style="list-style-type: none"> • Competències Intel·lectuals • Competències Relacionals • Competències Emocionals
No integració de les noves tecnologies	Integració de les TIC en l'aprenentatge
Centre Escolar	Context Educatiu (Centre Escolar+ Famílies + Institucions + Comunitat o Barri)

Font: Pròpia

Tal com es pot observar en l'anterior quadre, la proposta del model de Coaching Educatiu en l'àmbit escolar denota una especial atenció en com és el vincle que s'estableix entre el docent i els seus alumnes. En aquesta línia, cal tenir en compte que a diferència del model tradicional, apareix fruit del canvi de paradigma d'entre els diferents rols que el docent exerceix a l'aula, el rol de líder¹

¹ Líder entès com aquell que afavoreix la comunicació, la creativitat grupal, l'autonomia: que el grup sigui capaç de fer les activitats i mantenir un rendiment mitjà sense la presència constant de l'educador. La comunicació és oberta i flexible. La cooperació assoleix un nivell alt, i en conseqüència, la productivitat i la integració.

des d'una vessant positiva. Aquest rol es basa en dirigir el grup de classe mitjançant una estructura que afavoreixi l'aprenentatge experiencial a partir de facilitar processos emocionals i grupals per al **desenvolupament integral**. A més a més, s'entén el Coaching Educatiu per a Juan Fernando Bou (2013), com a una eina per transformar la societat a partir d'una nova metodologia didàctica associativa i col·laborativa, en tant que considera l'escola dins un context educatiu influït per altres contextos. Aquest, està compost per l'aula, les reunions amb els pares, l'acció tutorial, els processos de mediació, l'orientació acadèmica o professional, les reunions en els centres educatius, entre d'altres, a partir del qual aquesta nova metodologia, pretén a partir de l'abordatge del conjunt, millorar la qualitat educativa de la intervenció.

És per això, que com a futura Educadora Social, el que m'ha portat a fer el treball, és la necessitat actual d'incorporar per un costat, un conjunt de supòsits teòrics en relació al canvi de paradigma en l'educació i concepció dels educands, per a la incorporació posterior de noves eines educatives que tinguin en compte les diferents àrees de la persona. I per l'altre costat, la necessitat d'incorporar a la comunitat en el context Escolar, tenint en compte el rol de l'Educador Social.

En definitiva, el conjunt pretén ser una via indispensable per tal de donar pas a una educació que, partint de la integració social tradicional, fa un pas més enllà en direcció a la inclusió social dels individus. Per aquest fet, l'objectiu d'aquest treball parteix d'investigar si el conjunt pot arribar a ser pertinent, i contribuir en l'adquisició i/o l'increment de les competències i recursos necessaris, a fi de donar resposta a les problemàtiques i necessitats actuals, des d'una educació inclusiva per al desenvolupament integral dels infants i adolescents del segle XXI.

1.1 Objectius

- Objectiu general

- Analitzar la filosofia, l'aplicació i els resultats del Coaching Educatiu junt amb el rol de l'Educador Social entorn el pas d'una educació integral a una educació inclusiva

- Objectius específics

- Descriure les aportacions del Coaching Educatiu com a eina d'intervenció en el context escolar tenint present el desenvolupament integral
- Descriure com seria el rol del docent des de la metodologia del coaching
- Descriure que s'entén per inclusió social des dels seus inicis, fent referència a la integració social en el context escolar
- Analitzar el paper d'Educador Social com a professió adequada per a l'educació inclusiva
- Descriure la problemàtica actual en els Contextos Escolars
- Descriure i analitzar que s'entén per un bon desenvolupament integral en l'educand
- Analitzar la importància, influència i repercussions del treball de les emocions
- Analitzar i discutir sobre els possibles resultats que es poden obtenir amb l'aplicació del coaching educatiu a les escoles i l'educació inclusiva junt amb la figura de l'Educador Social.

1.2 Metodologia de treball

El següent treball consisteix a fer un aprofundiment teòric de com la metodologia del Coaching Educatiu i el paper de l'Educador Social poden contribuir a millorar la qualitat educativa en l'àmbit escolar, des d'una educació integral a una educació inclusiva enfocada al desenvolupament integral de l'educand. Cal dir, que la composició d'aquest no parteix de zero, sinó que forma part d'un conjunt de coneixements previs que al llarg de la meua vida he pogut desenvolupar. Tant és així, que vaig realitzar el Treball de Recerca respecte a aquesta metodologia d'intervenció, mantinc contacte freqüent amb diversos professionals que es dediquen al món del Coaching, així com, he assistit a diversos cursos de formació i conferències de la temàtica.

Encara més, el Grau en Educació Social, junt amb l'itinerari cursat "Infància i Adolescència", m'ha permès aprofundir significativament entorn el desenvolupament integral i inclusiu de l'educand. Pel que fa a la metodologia del treball, consta de la recerca de fonts secundàries quant a la lectura de diversos llibres, revistes i articles científics d'autors rellevants en l'àmbit social. Com també, visionats de vídeos i pel·lícules, assistència a conferències i formacions en relació a la temàtica. Les fases es caracteritzen per: la recerca, construcció d'un marc teòric i la proposta de treball des de l'anàlisi i la discussió.

En relació a la temporalització, a l'Octubre vaig definir el tema del treball i vaig realitzar la primera entrevista amb la tutora del treball. Seguidament, vaig iniciar la part de recerca començant per dues lectures, una referent al Coaching Educatiu i l'altre al bon desenvolupament d'un infant a partir de les quals, vaig extreure les idees principals. Al Novembre, vaig seguir fent recerca d'articles científics i llibres fins a principis de Desembre, que em vaig posar en contacte amb el nou tutor del treball i li vaig presentar la meua proposta. Durant aquest mes, vaig extreure la informació rellevant dels nous documents.

Tot seguit, a principis de Gener, vaig enraigar la primera part del treball per a presentar-la el 13 de Gener en la primera entrega obligatòria i vaig seguir fent recerca basant-me als punts del treball per tal d'extreure tot el contingut rellevant. En el mes de Febrer, vaig procedir a construir el marc teòric fins a mitjans de Març, per a iniciar l'apartat d'anàlisi i discussió fins a finals d'Abril. A partir de llavors, junt amb la primera setmana de Maig, vaig portar a terme les conclusions. I en darrer terme, vaig acabar de plasmar els continguts addicionals a annexes, vaig revisar que aparegués la Bibliografia i Webgrafia consultada i citada, i finalment vaig fer un repàs del treball escrit per a entregar-lo en la primera convocatòria, el Dilluns 15 de maig de 2017.

1.3 Temporalització (2016-2017)

Tasques	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig
Definir tema del treball	X							
Entrevista amb el tutor	X	X	X	X	X	X	X	X
Lectura de llibres, revistes científiques	X	X	X	X	X			
Extracció de les lectures			X	X	X			
Introducció				X			X	
Objectius				X			X	
Metodologia				X			X	
Temporalització				X			X	
Índex						X	X	
Marc Teòric				X	X	X	X	
Anàlisi i discussió							X	
Conclusions							X	X
Bibliografia i Netgrafia					X	X	X	X
Revisió del treball								X
Preparació de la presentació oral								X
Entrega del treball escrit								X

2. Estat de la qüestió

2.1 El concepte d'educació segons el desenvolupament integral d'un infant

“No existe nada en el intelecto que antes no pase por los sentidos” (Tomás de Aquino)

A diferència de la resta dels mamífers, naixem sense cap autonomia i les nostres capacitats motores són les més limitades de tots els mamífers en aquesta etapa inicial. Naixem en un estat d'extrema dependència i vulnerabilitat en el qual necessitem desenvolupar les nostres emocions, la capacitat d'establir vincles profunds amb els altres i l'estructura mental que assentarà els aprenentatges i ens permetrà créixer en autonomia.

Segons Wilfred Bion (1997) l'individu neix sense un pensament establert a partir del qual comença a desenvolupar en funció de les sensacions que experimenta i de les emocions a posteriori, és a dir, comença a organitzar la seva percepció envers el món en funció de les pròpies vivències de plaer i de tensió, incomoditat o dolor, com fred-calor, tou-dur, còmode-incòmode, etc. A partir d'aquí, forma una estructura que incidirà en com es va organitzant el seu pensament, la qual dependrà de la criança dels pares, segons la seva capacitat per comprendre, desxifrar, donar significat i resposta a aquestes diverses sensacions i emocions.

Si els pares han estat capaços de fer-ho, aquesta estructura li proporcionarà seguretat al nen per afrontar moments de tensió així com, serà capaç de comunicar als pares sense paraules l'aparència de diferents necessitats. Això suposa, que el nen haurà de ser comprès, recollit i calmat demostrant-lo que les diferents emocions que sent són manejables i superables amb la seva ajuda. De fet, les investigacions científiques han demostrat la importància de garantir un ambient d'acceptació, respecte, afectivitat i estimulació per un bon desenvolupament físic i mental.

En aquesta línia, Álvaro Bilbao (2015), neuropsicòleg i psicoterapeuta, afirma com els hàbits més importants per a la salut del cervell s'aprenen durant la infància. Fins al punt que, un cervell que no rep afecte sobretot durant els primers anys de vida, créixerà amb greus dificultats no solament emocionals sinó també intel·lectuals. En conseqüència, s'establirà un vincle de confiança i una comunicació beneficiosa entre ambdós, que permetrà al nen sentir-se contingut, comprès i desenvolupar a posteriori la seva confiança amb el món.

Aquesta confiança a llarg termini, es desenvoluparà en autoestima i passió per descobrir i endinsar-se al món sense por a deixar enrere als seus pares. Es tracta d'una estructura externa que es tornarà interna a causa del fet que la contenció dels pares passarà a ser pròpia en tant que calmar-se, tolerar l'espera, superar la frustració i desenvolupar la seva capacitat crítica. En cas contrari, el nen recourrà a mecanismes psicològics de defensa per poder eliminar les emocions de vulnerabilitat i ansietat que es poden donar si el seu entorn familiar no ha sabut, pogut o volgut assumir. Per la qual cosa, la seva capacitat de frustració i d'espera presentarà dificultats i formarà una cuirassa per protegir-se de les emocions de dolor, tot amagant la seva identitat i potencial

afectiu mitjançant mecanismes de desconexió emocional. Podem afirmar doncs, que els nens estan significativament influïts pel context en el qual viuen, especialment pel context familiar i escolar. Així és que, seguint a Wilfred Bion (1997), considerant que l'emoció marca l'aprenentatge, s'estableixen dues formes d'aprendre en funció del nivell d'implicació sensorial i emocional:

- Aprendre sobre l'experiència

Aprenentatge intel·lectual sense participació de l'emoció ni experimentació de la informació que rebem. Per exemple: llegir un llibre o assistir a una conferència.

- Aprendre des de l'experiència

Aprenentatge vivencial en el qual estan compromeses les pròpies emocions i sensacions a partir del qual es presenta una vivència autèntica de transformació. Consisteix a incorporar un nou aprenentatge a partir d'experimentar-lo i posteriorment revisar-lo, analitzar-lo i conceptualitzar-lo.

Aquest tipus d'aprenentatge, pot ajudar a fer veure a l'aprenent l'aplicació del coneixement a la realitat per veure la utilitat de l'aprenentatge. Com per exemple, explicant o preguntant pel canvi de monedes o bitllets quan s'està comprant. Des d'aquesta perspectiva, cal remarcar que el terme educació prové de dues paraules com són "educare": criar, alimentar, nodrir i "exducere": conduir, portar una persona cap a un estat diferent del que es troba, d'una situació a l'altra". (Prats; Vilafranca, Ferré i Solé, 2010)

Per tant, etimològicament parlant, l'educació és l'acció de treure alguna cosa de l'interior de la persona. Per a Paulo Freire (2006) és un procés integral que aspira a l'optimització, millora o perfeccionament en la persona al llarg de la vida, despertant en l'infant les seves sensacions, sentiments i idees per ajudar-lo a utilitzar-los, així doncs, la clau de tot procés educatiu rau en l'educabilitat (plasticitat) de la persona.

Així és que, l'educabilitat exigeix d'educativitat, doncs l'educabilitat comporta la capacitat de rebre influències per transformar-se i desenvolupar-se, i això, és la capacitat d'adquirir noves conductes, valors, aptituds i conceptes al llarg de l'existència, en tant que qualsevol individu és educable en la mesura que gaudeix de plasticitat. Per altra banda, l'educativitat s'entén com la capacitat de tot ésser humà per a influir en un altre i actuar respecte a un altre, de manera intencional o no intencional.

Recapitulant, la persona necessita els altres per a aprendre i integrar-se en una societat, per tal d'aprendre a interpretar el món que l'envolta, tot i que aquesta, també pot aprendre amb objectes que no són necessàriament persones (televisió, literatura, art, mitjans de comunicació...). Aprenem dins un procés comunicatiu entre educador- educand, de manera que el primer estimula en el segon el pensament autèntic que li permet la suficient llibertat per explorar el món i obtenir visions globals de la realitat i així establir connexions en aquesta.

2.2 El Coaching Educatiu

2.2.1 Origen i objectius del Coaching Educatiu

Tal com apunta John Whitmore (2011), la clau per educar infants feliços està a saber donar-los l'oportunitat de descobrir totes les seves capacitats personals, a fi de facilitar un creixement intern amb el qual construir el seu propi camí en llibertat i dignitat. Des d'aquest punt de vista, l'autor, va començar a referir-se al que posteriorment seria l'essència del coaching, com a una de les eines més recomanables per al creixement personal. D'entre els diferents àmbits que engloba el coaching, l'autor va fer referència al món educatiu com a un espai idoni per aplicar aquest tipus de metodologia, en tant que vetlla per un entorn més sensible a les particularitats de cada persona.

En aquesta línia, Beatriz Ariza (2015), va definir el Coaching com a un tipus de metodologia educativa, la qual no consisteix a ensenyar, sinó en crear les millors condicions per aprendre i per créixer. Aquest tipus de Coaching, anomenat Coaching Educatiu, partint d'impulsar l'aprenentatge autònom interpersonal prenent com a punt de referència el procés educatiu, es dirigeix a totes aquelles persones (famílies, docents i fills/as) implicades en el desenvolupament integral del nen/a, amb l'objectiu d'obtenir millors resultats en l'àmbit acadèmic i personal.

És per això, que el propòsit del Coaching Educatiu es basa a fer evident les capacitats i els talents dels agents implicats en el projecte educatiu (directius, el cos docent, els educands, la família, la comunitat) i buscar el seu alineament de manera que es pugui optimitzar el seu desenvolupament personal i professional. Per la qual cosa, ens referim a tres àmbits centrals dins d'aquest:

-L'àmbit familiar (coaching familiar): proporciona als pares o tutors responsables els recursos necessaris per ajudar-los en la seva missió com a educadors.

- L'àmbit escolar (coaching a l'aula): prepara al docent com a assessor en el procés de formació de l'alumne. Aquest procés no seria possible sense tenir en compte:

- L'àmbit personal de l'alumne, on se li ofereixen els recursos necessaris que li permeten dur a terme la concreció dels seus projectes o objectius.

De manera que, partint d'una nova concepció del desenvolupament de l'infant i de l'educació, necessària enfront les noves necessitats dels infants del segle XXI, m'agradaria aprofundir envers el canvi de rol de l'equip docent, com també de la integració de la comunitat en el Context Escolar a partir d'una educació inclusiva i integral. Prèviament però, a endinsar-me entorn el coaching a l'aula, faré referència al coaching executiu, el qual pertany al coaching en l'àmbit escolar, tenint en compte que el Context Escolar en la seva totalitat, en aquest cas, l'equip professional el qual acompanya a l'equip docent (qui s'ocupa de la intervenció educativa), és fonamental tenir-lo en compte a l'efecte de possibilitar i afavorir una metodologia educativa com aquesta.

2.2.2 Aplicació del coaching en la direcció dels centres educatius

Pel que fa a les característiques d'aquest tipus de metodologia, d'acord amb Coral López i Carmen Valls (2013) resulta primordial fer referència als valors i idees que cal que inspirin l'equip amb l'objectiu de desenvolupar aquest tipus de coaching:

- Proporcionar un aprenentatge des de l'experiència, a partir d'introduir noves maneres d'actuar en les organitzacions educatives
- Treballar l'aquí i l'ara com a font d'informació en els processos d'aprenentatge
- Aplicar el treball cooperatiu per transformar resultats i generar creixement en els equips docents i a l'aula
- Treballar la dimensió emocional amb la finalitat de fer tornar a emergir la motivació i creativitat dels educands
- Ser genuí, tot incrementant l'autenticitat en el docent i en els alumnes
- Desenvolupar la passió per l'aprenentatge per veure créixer als equips i a les persones

Tenint en compte el punt anterior, a nivell pràctic, la seva aplicació en el context escolar podria portar a pràctiques com aquestes:

- Crear equips de professors que es reuneixin entre ells per ajudar-se tot analitzant l'any
- Identificar aspectes que han donat resultats desitjables així com resultats no desitjables
- Exposar les sensacions del grup i les vivències des del rol de professor
- Proposar reptes per al següent curs
- Establir possibles maneres de resoldre o avançar en determinats conflictes actuals
- Traspasar feedbacks entre professors mitjançant l'observació directa amb l'objectiu de millorar i aprendre mútuament
- Proposar objectius de creixement o aprenentatge a partir de formar reptes entre alumnes i fer un seguiment d'aquests
- Fomentar que els directors reuneixin al claustre per compartir com van, com estan treballant, què volen revisar i quins aspectes necessiten treballar junts
- Seleccionar coordinadors que defineixin en equip la visió del que volen aconseguir amb un grup determinat

- Promoure claudres que donin lloc a la vessant emocional de l'equip i on es fan aflorar els conflictes per créixer com a grup
- Situar al docent en un lloc secundari i potenciar que els alumnes assumeixin de forma rotatòria diferents rols
- Desenvolupar cursos capaços de crear lligams emocionals entre alumnes i professors
- Enfocar les tutories a l'autoconeixement, el lideratge individual, el foment de l'esperit crític i el respecte a la diversitat
- Impulsar assignatures on s'exploren i es comparteixen les emocions que genera la mateixa assignatura, així com les relacions entre els integrants del grup
- Promoure l'aprenentatge experiencial com a individus i com a grup. Com per exemple, els professors no parlen de lideratge, sinó que fan analitzar als educands els diferents lideratges que es despleguen en el grup

Entorn aquesta línia, un exemple seria els 7 objectius bàsics que estableix Kilburg (2001) envers el coaching executiu:

Objectiu 1	Incrementar el rang, flexibilitat i efectivitat del repertori de comportaments de la persona.
Objectiu 2	Incrementar la capacitat del director, cap d'estudis, coordinador... de gestionar una organització en tots els seus aspectes.
Objectiu 3	Millorar les competències socials i psicològiques del director.
Objectiu 4	Millorar les habilitats dels directors per a gestionar-se a si mateixos i gestionar a altres en situacions i contextos de crisi, conflictes i turbulències.
Objectiu 5	Millorar l'habilitat del director per a gestionar la seva carrera i avançar professionalment.
Objectiu 6	Millorar la seva habilitat per a gestionar les tensions entre les demandes i necessitats personals, de l'organització, de la societat, de la família, etc.
Objectiu 7	Millorar l'efectivitat de l'organització/ de l'equip.

Font: Pròpia

Segons el coaching executiu, el directiu necessita desenvolupar la capacitat per poder afrontar les situacions complexes amb perspectiva, creativitat i entenent com està afectant emocionalment la dificultat de les seves decisions, relacions i resultats. Es tracta de crear un estil de lideratge positiu en el directiu, el qual ha de tenir com a objectiu últim el creixement del seu equip; el treball cooperatiu del claustre i la motivació i responsabilitat de cadascun dels professionals del centre que diri-

geix. Finalment, ser capaç de crear espais on la responsabilitat és compartida per tots els membres del centre educatiu en comprendre la realitat i crear noves respostes a les demandes i necessitats de cada moment.

2.2.3 Aplicació del coaching a l'aula

Un cop feta una petita introducció referent al que comportaria l'aplicació del coaching des de l'equip directiu, a continuació, tal com he dit anteriorment, m'endinsaré en una de les línies bàsiques del treball com és el coaching a l'aula. La importància de l'aplicació d'aquest tipus de coaching, parteix d'una idea fonamental, i és que està demostrat que un vincle emocional de qualitat entre mestre i alumne, és clau en un bon procés d'aprenentatge.

D'acord amb Coral López i Carmen Valls (2013), s'entén l'aula des d'aquesta metodologia, com aquell espai on els alumnes des de molt petits, es familiaritzen amb la capacitat de pensar respecte els seus valors; la forma en què gestionen les seves emocions; resolen els problemes; comparteixen les seves opinions; la seva manera de prendre decisions i relacionar-se amb els altres des del respecte, per finalment, introduir-los el lideratge.

Per tant, el factor clau en aquesta adaptació, consisteix a promoure en els educands l'obtenció d'un rol més actiu en la seva pròpia educació. Un rol que possibiliti un equilibri entre els camps cognitiu i emocional, així com un desenvolupament integral d'aquest en totes les seves facetes. En definitiva, un acompanyament grupal o individual dels educands en situacions significatives que els ajudi a comprendre millor la realitat i a créixer de forma conscient.

Cal destacar en aquest sentit, que els canvis, els reptes en l'adolescència, les dificultats acadèmiques, els conflictes, entre d'altres, són situacions en les quals el coaching pot ajudar a identificar i analitzar des d'una vessant més emocional. És a partir d'aquí, d'on sorgeix la importància de treballar sobre contextos i situacions reals que potenciïn la motivació dels educands.

Es tracta d'impulsar pràctiques tals com:

- Posar nom a les pròpies sensacions
- Obrir noves possibilitats cap al futur
- Desenvolupar la capacitat per connectar-se amb els seus somnis
- Saber gestionar emocions agradables o molestes
- Desenvolupar l'esperit crític, el respecte per la diversitat, la creativitat
- Desenvolupar el lideratge individual.

2.1.4 Procés de coaching a l'aula

La metodologia del coaching, en aquest sentit, en ser un procés d'aprenentatge i transformació personalitzada interna en les persones des de l'autorevisió i l'obertura interna, incideix per un costat, en el treball de les resistències habituals que poden sorgir en l'aprenentatge. I per l'altre costat, en les necessitats i expectatives específiques que una persona presenta enfront de qualsevol procés de desenvolupament o canvi, les quals poden determinar la seva motivació i intel·ligència emocional. És per això, que quan parlem d'un procés de coaching, ens referim a un procés educatiu i transformador experiencial, entenent l'experiència pròpia com a generadora d'emocions, sensacions i d'aprenentatge en profunditat.

D'acord amb Miguel Angel Santos Guerra (2006), aquest tipus de coaching tracta de crear a l'aula un clima en el qual sigui fàcil formular preguntes des de la confiança, la curiositat, l'interès i la solidaritat. Un clima en el qual qui formula preguntes una vegada i una altra no és vist ni pel professor ni pels companys com un impertinent. Tot i així, cal considerar que cada alumne és diferent dels altres i cal animar a qui no s'atreveix, a qui tem no saber prou i a qui alguna vegada va ser humiliat per preguntar i ha decidit no tornar a fer-ho.

Apareix però, tal com apunten Coral López i Carmen Valls (2013) en el fet de voler integrar el que és emocional i relacional amb el cognitiu, la por de perdre el control i l'autoritat. Es tracta de poder deixar de banda aquesta por i atrevir-se a abandonar el centre de l'aula tot cedint el protagonisme als alumnes. Per a això, sorgeix la necessitat dels professors per tal d'introduir aquest canvi de:

- Revisar i treballar la pròpia intel·ligència emocional
- Ser capaços d'escoltar activament i empatitzar
- Autoconeixer-se
- Tenir l'habilitat per conèixer als altres
- Identificar i potenciar les pròpies habilitats de lideratge

En aquesta línia, hi ha una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte, amb la finalitat de cobrir les necessitats de l'aprenentatge adult, en aquest cas del docent, des del punt de vista d'aquest com a referent educatiu. Per la qual cosa, és fonamental valorar la seva experiència com a punt de partida i com a element clau, per a la involucració emocional i la motivació en processos de transformació com el coaching.

Per un costat, és des de l'exploració de l'experiència de l'adult des d'on es podrà comprendre: la seva personalitat; les seves necessitats, els seus valors; les seves expectatives; la seva història; el seu context; el seu rol; els seus conflictes i els seus reptes i objectius. I per l'altre costat, aquest podrà autorevisar la seva pràctica professional en un futur, de cara a propers reptes i objectius. Permetent-lo així ser capaç d'acompanyar als educands per establir un diàleg intern entre aquella

part d'ells que vol créixer i aprendre junt amb aquella part que es resisteix a canviar per por de no saber, per falta d'habilitats o per moltes altres raons. Amb tot això, les autores esmentades conclouen que el que pot arribar a traslladar les habilitats del coaching al professorat, en relació a la finalitat de potenciar a l'aula el lideratge individual, l'esperit crític i la responsabilitat, és fonamental per al propi procés d'aprenentatge i en efecte, els dels educands.

2.2.5 Inici d'un procés de coaching

En parlar d'aquest procés, en aquest cas del coaching a l'aula, d'acord amb Coral López i Carmen Valls (2013), cal començar per fer referència als imputs a tenir en compte en l'inici d'aquest. Es parteix de què la manera en la qual comença un grup determina l'ambient amb el qual funcionarà després. És a dir, cada grup, tant els alumnes com el professor, porta amb ell mateix una sèrie d'expectatives i de necessitats, que en la mesura en què aquestes puguin ser exposades facilitaran els inicis.

És per això, que els professors tenen l'oportunitat d'aprofitar aquest moment únic, per començar a treballar el procés del grup des del qual establir les bases de confiança, les quals seran bàsiques per generar un espai positiu d'aprenentatge a l'aula. I és que quan es fa lloc a les emocions s'estableixen les bases per assegurar la motivació dels educands. Això suposa que, si a l'aula es parla d'ells mateixos, del que senten respecte a estar en el lloc en què estan i de l'aprenentatge, se'ls ajudarà a sentir-se implicats, tenint en compte que la implicació i la motivació són els dos millors aliats per aconseguir un bon aprenentatge en els educands.

En relació a això, distingim entre dos tipus de rol o tasques que el professor en la seva tasca diària professional cal que abordi mitjançant una bona direcció. Entenent per una bona direcció, l'establiment d'un conjunt de mecanismes o d'una certa metodologia a l'aula, capaç de promoure un tipus d'aprenentatge on s'estableixin les millors condicions possibles, per a un bon desenvolupament i creixement de l'educand.

Per un costat, des d'una vessant més formativa, a partir d'impartir continguts i per l'altre costat, des d'una vessant més social, dirigir al grup tant en conjunt com individualment. Així és que, tal com he comentat anteriorment, partir dels inicis possibilita prestar atenció a una de les dues bases fonamentals que constitueixen el grup. D'una banda, els anomenats continguts, currículums i aprenentatges que els alumnes han d'incorporar al llarg del curs. I d'altra banda, el procés del grup format per un conjunt de dinàmiques, emocions, relacions professor-alumne i relacions entre alumnes, que tindran lloc i influiran en el desenvolupament d'aquest aprenentatge. Considerant però, que l'ordre no podrà ser aleatori, prèviament a començar a treballar els continguts acadèmics caldrà treballar el procés grupal per assentar amb el grup-classe, l'estructura de la qual permetrà aconseguir un grup cohesionat i compromès amb l'aprenentatge.

Per a això, s'estableixen cinc fases en aquest procés (López i Valls, 2013):

1	Definir la tasca primària del curs
2	Establir una visió, una missió i uns valors
3	Constituir el conjunt de regles i procediments
4	Establir el contracte psicològic amb cada alumne i grup
5	Marcar els objectius per el curs

Font: Pròpia

1- Definir la tasca primària

Es tracta de definir conjuntament quina és la raó d'ésser del grup, que encara que pugui semblar estrany o irrellevant, pot ser l'inici d'un procés enfocat a contribuir en el desenvolupament de la intel·ligència emocional i lideratge del grup. Considerant la rellevància de la capacitat de pensar sobre els propis pensaments i processos que li correspon a un mateix. Es parteix de què créixer emocionalment, significa entre altres coses establir relacions de confiança, a partir de les quals, exposar les pròpies vivències, sentiments i emocions amb l'esperança de sentir-se recolzat i augmentar la consciència, tot ampliant la comprensió que es té de les experiències, del context i dels sistemes dels quals es forma part.

2. Definir una visió, una missió i establir uns valors per a l'aula

En aquesta fase, és fonamental definir què és el que fa i defineix a un grup. Per un costat, treballar la visió significa pensar grupalment a on es vol arribar com a classe en relació a l'aprenentatge, resultats, companyia i solidaritat respecte a altres grups. I per l'altre costat, quant als valors, es tracta d'establir els principis que els definiran com a grup i com a individus. Fomentant així, el lideratge propi de la vida i els estudis, com també, poder aconseguir els objectius proposats al llarg del curs. Concretament, aquesta fase es defineix en una sèrie de punts tals com:

- Desenvolupar l'autoconeixement (personalitat, somnis, talents, creences autolimitadores)
- Formar un grup de classe cohesionat en el qual els companys es coneguin de debò
- Ser alumnes compromesos i implicats en les tasques de l'aula
- Ser honestos i íntegres
- Recuperar la passió per aprendre
- Desenvolupar l'autonomia,

- Desenvolupar la capacitat per treballar en equip
- Desenvolupar la capacitat crítica
- Desenvolupar l'empatia i l'escolta activa
- Exercir lideratge (iniciativa, proactivitat i responsabilitat)

3. Revisar quins són els drets i deures que es tenen com a educands i quines són les normes del centre. Establir acords i compromisos així com construir regles i procediments.

El nivell de compromís dels alumnes tendeix a augmentar quan se'ls permet participar en l'elaboració de les normes que marcaran el dia a dia de la classe durant el curs. Així, és la manera en què no les sentin com a quelcom imposat des de fora, sinó fruit del qual ha sorgit des del treball de grup amb el professor. En conseqüència, un cop establertes les normes es podrà donar lloc al següent pas, el qual està enfocat a comunicar als alumnes quins són els procediments per tenir-los en compte.

4. Establir el contracte psicològic

L'elaboració del contracte psicològic és la base de la motivació en els grups i organitzacions, destinat a compartir de forma explícita les expectatives d'ambdós parts, a nivell individual i grupal. És a dir, per un costat, què espera el professor respecte als alumnes, i per l'altre costat, que esperen els alumnes del professor.

5- Marcar els objectius per al curs.

Pel que fa als objectius, individualment o grupalment els alumnes defineixen els objectius i metes per al curs que comença. A partir de secundària, les tutories són un bon espai per portar a terme aquesta tasca en la qual, cada professor i alumnes en les diferents assignatures pot adaptar-los, sense desviar-se de l'essència i la finalitat dels objectius generals marcats per a cada educand, tenint en compte la possibilitat de revisar-los i modificar-los en funció de les necessitats d'aquest al llarg del curs.

2.2.6 Influència de les relacions familiars en les relacions socials i en el procés d'aprenentatge

Tal com apunten Coral López i Carmen Valls (2013), saber-se manejar i construir un grup no és una tasca fàcil i immediata, sinó que requereix un conjunt d'habilitats, així com el seguiment d'una sèrie de passos tant per part del docent com de l'educand. És a partir d'aquí que un cop havent exposat en l'inici del procés de coaching a l'aula aquests passos per a la constitució del grup-classe, considero pertinent fer referència a la influència que poden tenir determinats aspectes en el context escolar i familiar en aquest procés, i en efecte, en el procés d'aprenentatge.

Aquest conjunt d'aspectes, es considera que segons la metodologia del Coaching Educatiu, tenir-los en compte pot ésser útil a l'hora de formar espais que afavoreixin la gestió i el desenvolupament individual i grupal. En primer lloc, conforme a les autores esmentades, pel que fa a la influència del grup en el procés d'aprenentatge és fonamental tenir en compte la quantitat de membres d'un grup, ja que, aquest determina el tipus de processos emocionals i dinàmiques que es donaran dins d'aquest.

És per això, que es recomana formar grups amb un nombre raonable d'alumnes per classe i/o reduir el grup-classe en diferents moments del curs. D'aquesta manera, possibilitar que tots els membres del grup trobin un lloc, o dit d'una altra manera un rol dins el grup. Per a les autores esmentades, un exemple podria ser el següent: dividir la classe en diferents grups petits, plantejar una activitat i a posteriori, per saber el que ha passat en cada grup petit, nomenar un portaveu que s'encarregui de recollir el que s'ha treballat i resumir-ho en el grup gran.

De manera que, el fet de treballar amb diferents grups dins de l'aula, trencarà la relació de dependència alumne-professor, al mateix temps, que estimularà el treball cooperatiu i en equip. Conseqüentment, el professor passarà a exercir un rol diferent del tradicional, en el qual deixarà de ser l'únic referent tot cedint el seu protagonisme animant-se a ocupar un segon pla. En fer-ho, estarà estimulant l'autonomia i el pensament independent en els seus educands. I el més important, estarà cedint o delegant el control i la responsabilitat a partir de compartir-ho amb el grup d'estudiants.

En aquesta línia, Wilfred Bion (1997), va desenvolupar una teoria en relació als grups, anomenada la "Teoria dels supòsits bàsics", en relació a les diferents maneres de funcionament que podem trobar en un grup: els anomenats diferents estats mentals dels grups. Segons aquesta teoria, el primer supòsit considera que un grup es mou repetidament a través de diferents estats al llarg d'una mateixa reunió. Per exemple, en els grups que s'ajunten amb la finalitat de realitzar una tasca determinada, hi ha un supòsit de dependència que consisteix a fer que els seus membres deleguin la capacitat de pensar en el líder i passin a dependre d'ell, considerant-lo més capaç. La conseqüència de què un grup operi sota aquest supòsit, pot portar que l'educand perdi el seu pensament crític i la seva creativitat.

El segon supòsit bàsic que es dóna en els grups, és el de lluita-escapoleix. Aquest, es dóna quan els seus membres identifiquen un enemic dins o fora del grup contra qui dirigir els seus atacs per responsabilitzar-lo de tots els fets negatius. El resultat porta a un clima emocional ple de desconfiança i recel. El tercer supòsit és el d'emparellament, que es dóna quan el grup evita prendre decisions en el present, tot esperant la suposada arribada d'un esdeveniment que ho solucioni tot.

Enfront d'aquests supòsits, Wilfred Bion (1997) va descriure el que va anomenar "la mentalitat de grup de treball". Segons aquesta teoria, si en un grup tots els integrants col·laboren des de la seva individualitat i el seu pensament independent vers l'acompliment d'una tasca, sense deixar-se influenciar per estats emocionals que els desviïn d'ella, difícilment podrà donar lloc a un grup cohesionat vers un desenvolupament, construcció i creixement conjunt.

En segon lloc, des del supòsit de què tot ésser humà parteix d'una àmplia experiència en formar part de grups, això pot ésser un condicionant favorable o desfavorable en l'establiment o pertinença en altres grups. Ens trobem amb la possibilitat d'imitar involuntàriament l'estil de comportament que hem après en el nostre primer grup, la família, i acabar-ho expressant en la resta de grups tot reproduint els diferents rols que ens han caracteritzat o ens caracteritzen en altres grups.

Tant és així, que depenent de com la família hagi gestionat el grup familiar, permetrà a l'individu disposar d'un conjunt de competències que l'afavoreixin, o tot al contrari, el perjudiquin en la seva pertinença a altres grups. Per una banda, ens trobem amb famílies que estimulen la comunicació en els nens tot obrint espais des de molt petits perquè expressin el que pensen i el que senten, així com, expliquin les seves opinions i els seus arguments.

Aquest tipus de família, ajudarà als seus fills a desenvolupar la capacitat, si es fa un lloc dins del grup familiar, que un cop desenvolupada, es traslladarà a la resta de grups als quals el nen forma i formarà part. Per altra banda, les famílies més controladores que acaparen l'espai i releguen als seus fills a un lloc d'obediència, en el qual, l'expectativa és que han d'acatar al que els majors diuen. Tot això, influeix en el fet d'assumir un paper més actiu o passiu de l'individu en els grups en els quals pertany, segons si ha desenvolupat determinades capacitats.

Com per exemple, la capacitat de parlar en grups grans, doncs, és una de les habilitats més importants que es necessiten quan es pensa en el futur professional dels educands, ja que casualment quan apareixen dificultats en aquesta línia, acostumen a ser d'ordre emocional. És per això, que per Coral López i Carmen Valls (2013) no es pot concebre a l'educand fóra del seu hàbitat social, i sobretot en relació a la família pel fet que aquesta té un paper clau en el desenvolupament de l'infant on la influència en el context escolar resulta, sens dubte, molt significativa.

En definitiva, tal com apunten les autores esmentades, és imprescindible que els educands disposin d'aquest tipus d'habilitats per tal que puguin, per un costat, gaudir del procés d'aprenentatge a l'escola sentint-se còmodes en el grup del qual formen part. I per l'altre costat, desenvolupar els recursos i les habilitats emocionals i socials necessàries per saber-se gestionar o moure's millor en els grups, i a la llarga en la societat actual.

2.3 Rol Docent-Coach

"Educar es narrar historias que merezcan la pena ser vividas". Ricardo Tonelli

Una vegada exposat el conjunt teòric del Coaching Educatiu, específicament del coaching a l'aula, considero fonamental concretar el que suposaria assumir el rol de docent-coach de manera explícita. És per això, que, a continuació, exposaré una sèrie de postulats pràctics amb l'objectiu de veure quina és la utilitat concreta de la metodologia del coaching en el context escolar.

2.3.1 Variables a controlar pel docent-coach

D'acord amb Coral López i Carmen Valls (2013), des del rol docent-coach, existeixen cinc variables que el professor haurà de tenir en compte pel fet que, estaran presents en la monitorització del procés d'aprenentatge dels educands:

- L'assignació de la tasca (T1)
- Els temps (T2)
- La demarcació de territoris (T3)
- La distribució de rols (R1)
- La preservació de les regles (R2)

Des d'aquest punt de vista, es considera que un grup es caracteritza pels límits que el defineixen, com per exemple: on comença i on acaba; qui està dins i qui està fora; quin nombre de persones ho componen; quina és la realitat que els aglutina, etc. Això suposa que és fonamental parlar de lideratges, quan ens referim a un grup, tenint en compte que en l'àmbit escolar, un dels lideratges principals és el del professor. Un tipus de lideratge caracteritzat per la diferència de rol entre alumne-professor des de l'autoritat o establiment de límits.

Font: (López i Valls, pàg 76, 2013)

Al incorporar estas herramientas, el profesor está rompiendo la posibilidad de que el grupo de alumnos se instale en una relación de dependencia respecto a él, que los paralice y desconecte de sus talentos y capacidades propias, o impidiendo una relación de enfrentamiento contra él, como tantas veces ocurre dentro de las aulas.

Desde su rol de docente-coach, existen cinco variables que el profesor cuida y que va a estar monitorizando en todo momento.

Estas variables son:

- La asignación de la tarea (T1)
- Los tiempos (T2)
- La demarcación de territorios (T3)
- La distribución de roles (R1)
- La preservación de las reglas (R2)

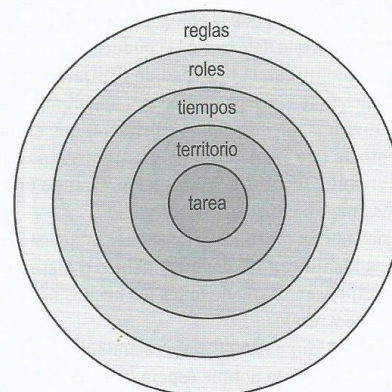


Gráfico 5.2.a - Variables del docente-coach.

Hemos resumido estas cinco variables en la fórmula siguiente: 3T+2R.



Gráfico 5.2.b - Fórmula 3T+2R.

2.3.2 Tipus d'autoritat que exerceix el docent-coach

Seguint a Coral López i Carmen Valls (2013) la manera en què es gestionen els límits d'un grup està en relació amb el tipus d'autoritat que s'exerceix en aquest. Aquesta autoritat del professor dins de l'aula, es podria classificar en tres nivells:

- Des de dalt (formal)
- Des de dins (emocional)
- Des d'abaix (reconeixement)

En primer lloc, un professor rep la seva autoritat des de dalt (des del centre educatiu) per exercir-la a l'aula, la qual està acompanyada d'un sistema de control i de sancions, a conseqüència d'un incompliment de les normes. No obstant això, aquesta autoritat mai és suficient, doncs, per completar-la cal que estigui relacionada amb l'autoritat que el professor té dins de si mateix, la qual parteix de les experiències relacionades amb l'autoritat que el professor ha tingut des de petit.

L'experiència del professor, serà la que el determinarà en com aquest se sentirà de segur o de còmode en el seu paper d'autoritat o de líder del grup de classe, fet que no podrà passar desapercebut en els educands. És en aquest punt, on els adolescents, fonamentalment, són autèntics experts a detectar i a posar a prova envers com el docent porta l'autoritat interna. Per la qual cosa, cal que l'autoritat des de dalt i l'autoritat des de dins vagin acompanyades del reconeixement dels alumnes (l'autoritat des d'abaix) a fi que aquesta es pugui valorar i respectar com també determinar si el líder té seguidors.

Convé tenir en compte però, que a més del líder-professor a l'aula, dins del propi grup d'estudiants sorgeixen també altres lideratges que es classifiquen en funció de la relació que el líder estableix amb el seu grup. Per un costat, estan els líders que, centrats en els resultats, s'obliden de les persones, les utilitzen o les tracten de tal manera que les impedeixen créixer. I per l'altre costat, estan els líders que ajuden a créixer perquè, no només vetllen pel compliment de la tasca, sinó que potencien el creixement en les persones que tenen al seu càrrec. És per això, que es considera aquest tipus de lideratge com a un líder positiu, en tant que reforça el sorgiment de diferents lideratges en els integrants del grup. Aquest nou rol encaixa plenament amb les característiques d'un tipus de lideratge consultiu o integrador entés com aquell que:

- No es col·loca per sobre del grup
- Té en compte les opinions dels seus alumnes
- Escolta les crítiques
- Quan alguna cosa surt malament, pregunta: "què hem fet malament"?
- Delega i potencia el lideratge en els educands

D'acord amb les autores esmentades, el resultat dels grups que són dirigits des de la creació d'una estructura clara, es cohesionen i funcionen com a grups d'alt rendiment, pel fet de que, quan els límits estan clarament definits, els grups poden utilitzar tot el talent i la capacitat de la qual disposen. A través d'aquesta estructura, els professors poden promoure estabilitat emocional mitjançant un clima positiu i segur. Aquest, animarà als estudiants a provar altres comportaments, rols diferents dels habituals i assumir riscos en el seu procés d'aprenentatge, tot abandonant les zones de confort que els limiten.

Cal tenir en compte, que tot i que a l'aula hi ha una tasca amb majúscules que és la tasca d'aprendre, existeixen d'altres que s'assignen cada dia en els grups. És per això, que una vegada definida la tasca, cal assignar una temporalització per portar-la a terme, essent recomanable que es combini des del monitoratge del temps pel professor alhora que aquest sigui capaç de delegar el control d'aquests temps en els grups.

Cal destacar que, encara que moltes vegades es consideri al revès, als grups els dona seguretat comprovar que es compleixen els límits, ja que això els transmet la sensació de formar part d'una estructura sòlida que sustenta al grup. En definitiva, quan un grup se sent en mans d'un bon capdavanter, experimenta seguretat i pot manifestar tot el seu potencial. De manera que, cada tasca requereix un espai específic, una distribució espacial o una disposició de les cadires o del mobiliari determinat. A més a més, la importància de l'espai físic en l'estat emocional del grup i en les dinàmiques que es generen dins d'ell, ens parla també de la necessitat de repensar els espais educatius des d'un punt de vista purament estructural.

2.3.3 Assignació de rols en els alumnes

Una altra de les variables clau que controla el docent-coach, és l'assignació de diferents rols als seus alumnes. Rols que es distribueixen sempre en funció de quins siguin els requisits de la tasca que es realitzarà. Entenent per exercir un rol, la selecció d'aquelles parts de la personalitat d'un individu, que millor serveixen per exercir la tasca que se li encomana dins de l'organització a la qual pertany. La importància d'això, rau en el fet que entrenar als alumnes per assumir diferents rols, entrant i sortint d'ells, suposa un exercici molt important de flexibilitat mental. Els docents ensenyant a prendre perspectiva i distància en les seves accions, estaran ajudant-los a discriminar entre el que ells són i els que són els diferents rols que poden exercir. (López i Valls, 2013)

Per a això, generar una relació que faciliti al grup en la contenció de les seves emocions, serà tan important com l'esforç del docent per tal de construir una estructura clara que ofereixi seguretat als alumnes, el que en el quadre està definit com a (3T+2R). Entenent per contenció, al contrari de controlar, subjectar o reprimir les emocions, es tracta d'oferir un espai per abordar les emocions sense jutjar-les o classificar-les en bones o dolentes des d'una relació de comprensió, basada en l'interès per donar un significat a les diferents emocions o conductes que van apareixent en el dia a dia. La clau està, en lloc de jutjar una situació o fet determinat com a mala conducta i buscar la manera d'extingir-la, tractar d'establir connexions que permetin donar un sentit emocional al què

està passant. I és que quan l'adult ho fa, l'infant o adolescent se sent comprès i aprèn a comprendre's per ell mateix alhora que amplia la seva capacitat de pensar sobre les seves emocions. Fins al punt que, el grup de classe es convertirà en un espai de contenció fonamental en la mesura en què es generin espais per parlar i pensar en les emocions. Cal tenir present que quan als nens se'ls dóna l'oportunitat de fer-ho, desenvolupen la seva intel·ligència emocional, fonamentalment la intel·ligència intrapersonal i interpersonal descrites per Howard Gardner (2011). Fins al punt que, està demostrat que els nens amb una intel·ligència emocional treballada seran capaços de desenvolupar l'habilitat o capacitat d'explicar als altres el que els passa.

Per això, si els adults exemplars es treballen la pròpia intel·ligència emocional, aprendran a no confondre's amb el sentiment que pot donar-se a l'aula, essent capaç de deixar un temps per raonar entre l'estímul i la pròpia resposta. És a dir, el docent tenint present que les emocions que expressen els educands pertanyen a si mateixos, ja que parlen d'ells i no del docent, aquest serà capaç de no respondre reactivament i escollir el tipus de resposta que vol oferir. Així mateix, ajudarà a l'educand a entendre el que li està ocorrent, a partir de contenir les seves emocions, així com possibilitar el retorn a aquest des de la sensació de sentir-se comprès. El resultat serà una disminució de la tensió i de l'ansietat que generarà calma, obertura a la comunicació i aprenentatge emocional.

2.3.4 Metodologia i objectius del docent-coach

Pel que fa a la metodologia d'aquest nou rol, docent-coach, tenint en compte que es convida a l'alumne a pensar amb ells i no per ells, López i Valls (2013) fan referència a tres pilars que recolzen aquest canvi com són:

1- Aprendre a treballar les emocions per mitjà d'un equilibri entre límits i contenció

2- Oferir a l'alumnat un marc segur que faciliti l'aprenentatge, a partir d'obrir espais d'expressió, comprensió i contenció de l'emocional i relacional sense judicis

L'objectiu és aprendre a donar autonomia, responsabilitat i espai als nens. És per això, que incloure enfocaments d'aprenentatge experiencial, suposa en molts casos, una gran transformació metodològica. L'exemplificació en la pràctica es traduiria d'aquesta manera:

- No se'ls ensenya el respecte per la diversitat, sinó que se'ls ofereix espais en el dia a dia, en els quals poder veure que són respectats entre la diversitat. És a dir, quan apareixen alumnes quan opinen diferent; porten diferents ritmes o provenen de diferents cultures, no es dóna lloc a cap tipus de judici ni atribució de superioritat o inferioritat
- No se'ls ensenya que no han d'enfadar-se, per exemple quan són criticats, sinó que cal que puguin conèixer com poden fer crítica o donar la seva opinió al seu professor, o qualsevol altra persona, sense que aquesta persona s'hagi de posar en una posició defensiva, s'enfadi o s'alteri

- No se'ls ensenya la importància d'escoltar, sinó que es vetlla perquè se sentin escoltats
- No se'ls dirà la importància de comprendre a uns altres, sinó que se sentiran compresos alhora que seran capaços d'entendre als altres, des de l'empatia

L'objectiu d'aquesta dinàmica de treball, pretén que els educands aprenguin de cada detall viscut durant el seu procés d'aprenentatge. I per tant, l'actitud del docent-coach i els seus mètodes didàctics, caldrà que siguin coherents amb el que el professional vol que desenvolupin. Aspectes tan rellevants com són, entre d'altres: l'esperit crític; la creativitat; el lideratge individual i el respecte per la diversitat.

3- Integrar habilitats i capacitats del coach en el rol docent

Considerant la importància de donar eines als nens perquè integrin en el seu desenvolupament aspectes relacionals i emocionals, és essencial que el professorat, en aquest cas, disposi també d'aquestes capacitats. Aleshores, el repte comença per desenvolupar noves habilitats en el professorat, a fi que aquest disposi d'estratègies i recursos. Assumint que els aspectes emocionals no s'han d'obviar o evitar per por de no saber treballar-ho, cal que es converteixin en una part essencial de l'aprenentatge i del creixement a l'aula.

2.3.5 Habilitats del docent-coach

Com s'ha comentat al llarg del treball, el rol de docent-coach té com a tasca l'aprenentatge i creixement de l'altre. Per la qual cosa, mitjançant l'ús d'un determinat conjunt d'habilitats, es pretén que l'educand es motivi, i en efecte es responsabilitzi del seu propi procés d'aprenentatge, alhora que desenvolupi el lideratge individual, l'esperit crític i la creativitat. És per això, que a continuació anomenaré una sèrie d'habilitats principals que, tal com diuen Coral López i Carmen Valls (2013) són imprescindibles per desenvolupar aquest tipus de rol:

1-No saber

L'habilitat del no saber, es basa en el pensament que el docent ja no és l'única referència quant a saviesa i coneixement o dit d'una altra manera, l'expert en continguts. Aquest canvi de paradigma, parteix que el saber del docent pot bloquejar la capacitat de pensar dels alumnes, col·locant-los així en un paper passiu i dependent que a la llarga pot anul·lar les capacitats i potencialitats per pensar, buscar i crear dels educands. Encara que al llarg del temps, els referents educatius s'han guanyat l'autoritat a l'aula per mitjà dels coneixements, actualment s'ha quedat curt i ja no és d'interès dels educands.

Ens trobem en una societat en la qual, la informació i el coneixement és tan accessible i ampli pels educands com pels educadors. On l'autoritat dels educadors del segle XXI pertany a la capacitat per establir i mantenir límits, a partir d'oferir espais segurs d'aprenentatge a l'alumnat, i de la capacitat de contenir i comprendre les emocions tant del docent com del grup. En relació a aquesta habilitat, si el docent creu en ella i fins i tot és capaç de transmetre-ho als educands, demostrarà la

seva honestetat, coherència i creença en ells, que els farà sentir-se protagonistes de la seva educació i desenvolupament, tenint en compte que el docent:

- No té per què saber sempre tot, fet que pot cometre errors i admetre'ls
- No té per què ser l'única referència de coneixement, per la qual cosa pot donar veu als nens i a altres agents de la societat
- No pot donar per fet el que senten i pensen els nens, perquè cadascun és un món i, sovint, un món complex i diferent del d'un mateix
- No sap, i per això escoltarà i preguntarà, és a dir, donarà espai a l'altre, doncs, el que sap i opina no és la veritat, sinó el resultat de la seva experiència pròpia, la qual no és més que l'experiència dels educands, altres docents o dels pares

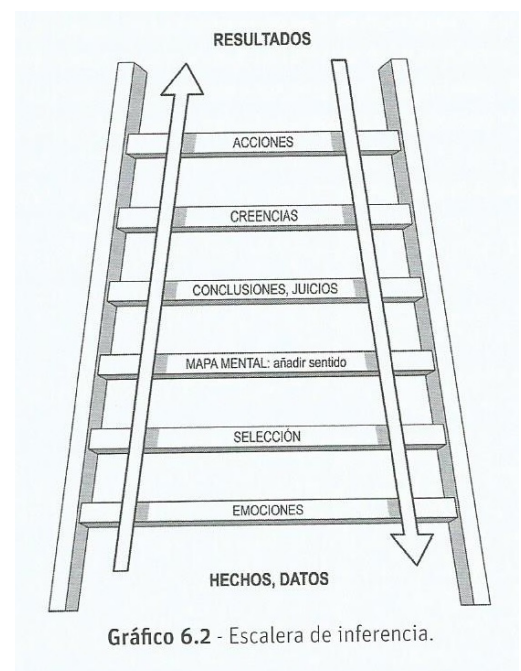
2. Aprendre a escoltar

Aquest no saber portat a l'acció, formaria part de l'essència de la segona habilitat, basada a donar veu i escoltar als educands. Per a això, serà necessari que el docent s'atreveixi a no parlar i aprendre a escoltar, amb la finalitat de donar espai a l'altre i poder comprendre'l. Entenent per una bona escolta, l'anomenada escolta activa, com l'habilitat de percebre el missatge de l'altre d'entre la variabilitat de matisos, sense interrupcions, manipulació, judicis i/o consells.

3. No jutjar

Una de les maneres a partir de les quals, l'altre pugui percebre un espai de confiança en el qual poder desenvolupar el seu lideratge individual i les seves diferències, és mantenint l'actitud de no jutjar.

No jutjar significa comprendre a l'altre des de l'altre, encara que el docent, en aquest cas, percebi pensaments, accions i emocions, que no coincideixin amb les seves. És a dir, no jutjar és poder escoltar distanciant-se dels propis pensaments, desitjos i opinions, per escoltar els de l'altre, comprendre'ls i ajudar-lo a explorar-los i pensar. Des d'aquesta perspectiva, una de les formes d'elevat el nivell de consciència del docent, pot ser aprendre a pensar de manera conscient davant d'una sèrie de fets, les accions que ha realitzat i els resultats que ha provocat.



Font: (López i Valls, pàg 93, 2013)

D'aquesta manera, el docent no tindrà dificultat per ajudar als educands a pensar en aquesta línia, entorn aquest procés de percepció i reacció, doncs, se'ls ajudarà a créixer i ampliar la seva capacitat de pensar en relació al que els ocorre internament o externament. Per a això, en coherència a l'habilitat exercida en la dinàmica de l'aula, serà pertinent avaluar als educands juntament amb els seus avanços acadèmics, partint d'una actitud de no jutjar, de comprendre i d'anar més enllà de les seves conductes, per tal d'arribar a la intenció positiva que les ha generat.

4. Recollir l'emoció per normalitzar-la i poder pensar en ella

Sota el supòsit que tendim a avaluar i jutjar les emocions pròpies i alienes en lloc de pensar en elles, recollir l'emoció parteix de nomenar l'emoció per ajudar als educands a comprendre el que els passa, o simplement perquè se sentin compresos en totes les diferents emocions que sentin amb totes les seves ambigüitats i ambivalències.

Contenir les emocions, al contrari de controlar-les, suposa donar espai als educands per identificar-les, normalitzar-les i pensar en elles, ja que, tenint en compte que el procés d'aprenentatge en si pot generar multitud d'emocions ambivalents i confuses, si els educands no han pogut expressar i/o pensar respecte les emocions que senten, es podran tornar a la llarga en accions, sovint incomprensibles tant per l'educand com per el docent. És per això, que a partir de normalitzar i expressar el que senten, serà més fàcil desenvolupar l'aprenentatge dels educands.

5. No reaccionar

Si el docent és capaç d'exercir la pròpia llibertat, podrà escollir quina resposta vol oferir davant del comportament dels educands, és a dir, exercirà la pròpia capacitat de pensar. El resultat serà que oferirà un espai en el qual poder parlar sobre el que està ocorrent i exposar-ho, tot donant lloc a pensar-hi. L'habilitat de no reaccionar, ajudarà al docent a posar el seu pensament en situacions en les quals se senti atacat, qüestionat i ignorat per alumnes, companys o pares. Així com, serà capaç d'explorar que li està passant a l'altre, sense percebre les seves emocions com si fossin pròpies.

6. Reenquadrar la realitat

En relació a aquesta habilitat, el docent ha de ser capaç de reformular la realitat de l'educand i reenquadrar-la amb l'objectiu que aquest pugui afrontar els reptes i els dilemes d'una forma més creativa. El docent ajudarà a l'educand a observar, pensar i sentir des de les pròpies perspectives, fomentant en l'educand mitjançant preguntes, la formulació de noves possibilitats des de perspectives diferents. En efecte, l'educand, no només crearà opcions noves per a les situacions presents, sinó que anirà generant l'hàbit creatiu per a situacions futures, revisant la seva percepció, les seves emocions, els seus pensaments i les seves accions com a forma de créixer.

2.3.6 Petits passos per a un gran canvi en el rol docent

Un cop vist quines són les habilitats necessàries per desenvolupar el rol-docent coach, per a la seva integració, Coral López i Carmen Valls (2013) proposen un conjunt de principis bàsics representats en una “escala de canvi” formada per cinc esglaons, tal com es pot veure en el Gràfic 7.1, a partir de la qual el docent anirà incorporant, junt amb les habilitats comentades anteriorment, per a l'exercici del seu rol des d'una metodologia diferent de la tradicional.

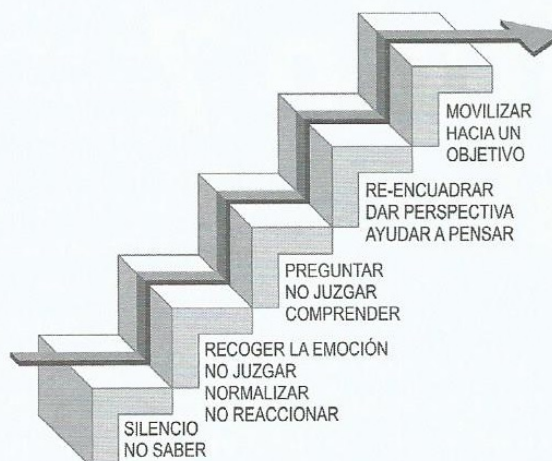


Gráfico 7.1 - Escalera de cambio para asumir el rol del docente-coach.

Font: (López i Valls, pàg 104, 2013)

1. El silenci. No saber. Aprendre a escoltar

- Donar espai a l'altre per expressar-se, pensar, associar i imaginar.
- No intervenir ni interrompre. Escoltar fins que gairebé sigui incòmode el silenci.
- Tenir en compte i respectar el ritme de l'altre
- Potenciar la responsabilitat de l'altre
- Crear i mantenir una relació càlida d'acompanyament i escolta
- Donar lloc al pensament, l'explicació, l'aprofundiment i aclariment de l'altre

Treballar tenint en compte aquest principi, portarà al docent a escoltar fins al final, i quan l'altra persona acabi de parlar, preguntarà: “i que més”? A partir d'aquí, no només estarà cedint l'espai a l'altra persona, actitud clau en coaching, sinó que a més eliminarà la tendència a jutjar, avaluar i opinar tot creant un espai de confiança.

Guardar silenci, donarà espai a l'educand perquè exerceixi la llibertat d'explicar-li al docent segons quines coses vulgui dir i quines vulgui ometre i per on vulgui seguir. Així doncs, l'escolta caldrà que sigui sense interrupcions, curiositats, interpretacions, consells i solucions immediates curiositats, ja que, és una forma d'ampliar la capacitat del docent a l'hora de percebre informació d'alt nivell. Conseqüentment, el docent augmentarà la seva capacitat de percepció en cinc nivells, a partir de:

- "El que li expliquen"

El docent caldrà que identifiqui la informació d'alt valor, fixant-se en:

- Dades, fets rellevants i objectius vs opinions e interpretacions.
- Paraules repetides en nombroses ocasions en una conversa
- Apareixen dues opcions A i B, sovint separades per la conjunció "o". Es percep la realitat en dos grans blocs excloents.

A. Contradiccions. En una mateixa conversa es poden trobar afirmacions e interpretacions contradictòries.

B. Dilemes



Font: (López i Valls, pàg 105 , 2013)

- "Com li expliquen"

En aquesta forma d'expressar-se més simbòlica, apareixerà l'aspecte emocional i relacional de l'individu enfront de la realitat, a partir del qual el docent caldrà que ajudi a l'educand a comprendre com se sent i com percep la realitat, des de metàfores i imatges mentals i/o emocions explícites i implícites.

- "El que no li expliquen"

Tenint en compte que el llenguatge no verbal es tracta de percebre'l sense jutjar-lo, el docent caldrà que es fixi en:

- Gestos que li criden l'atenció: ulls, boca, mans, etc.
- Moviments de braços, cames i cap
- Postures de tot el cos
- Presència
- Distància que marca amb les persones
- Emocions i sensacions que transmeten els gestos, els moviments i la postura

- Canvis significatius relacionats amb el llenguatge no verbal
- Absències

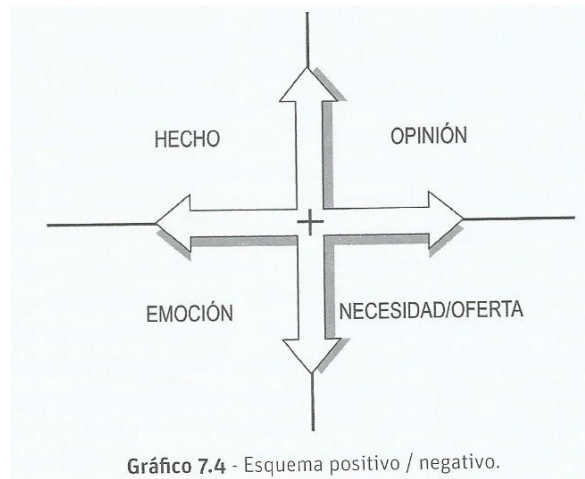
“Per a què li expliquen”

Identificar l'objectiu, necessitat i/o demanda explícita i implícita que fa l'educand al docent.

“El que pensa i sent mentre li expliquen”

Aquest nivell consistirà en prestar atenció als propis diàlegs interns tot connectant amb les pròpies emocions i sensacions, fet que podrà ajudar al docent a comprendre realment el que sent l'educand.

En definitiva, segons com els docents hagin utilitzat el silenci, alhora que si han estat capaços de recollir els matisos i la informació d'alt valor, els educands se sentiran escoltats i compresos amb major intensitat. A més a més, aprendran a fer ús del silenci i l'escolta activa per a la seva posterior aplicació en qualsevol espai en el qual es trobin.



Font: (López i Valls, pàg 106 , 2013)

2. Recollir l'emoció

Partint que les emocions i les relacions juguen un paper molt rellevant en el procés d'aprenentatge, quan l'emoció no es conté o no es recull, és molt probable que s'actui o es somatitzi, fet que probablement, ens trobarem amb conductes disruptives, actituds passives, etc. És per això, que l'objectiu de recollir l'emoció, es basa a donar espai a l'emocional i relacional, considerant la importància de les accions professionals i resultats. Per aquest fet, em refereixo a recollir l'emoció, des de la mirada dels professionals com si fossin un mirall, què reflecteix les emocions de l'altra persona sense judicis, manipulacions, avaluacions o simplement donant-li nom:

- “Estàs enfadada”
- “T'espanta”
- “T'alegres molt”
- “Veig que estàs plorant”
- “Què tranquil·la et veig”

Sovint, es basarà a elaborar hipòtesis per ajudar a l'altra persona a anar acostant-se al que realment sent, no controlant aquestes emocions, sinó donant l'espai per poder expressar-les i pensar en elles. Donant lloc al dret de sentir-se d'una determinada manera, tant en relació a emocions agradables com desagradables, per raons imaginàries o reals. Tenint en compte que sempre hi ha una raó imaginària o real per la qual les persones sentim el que sentim, recollir l'emoció comportarà que el docent sigui capaç de reconèixer el dret a les persones a sentir-se com se senten.

3. Preguntar

En relació al tercer principi, aquest fa referència a l'habilitat per preguntar partint del "no saber", on es situa al professional en un estat mental en el qual, la seva curiositat, les seves necessitats i l'experiència no ho expliquen. La pregunta clau és la següent: *¿Per a què?* A través d'aquesta pregunta, el docent ajudarà a l'educand a pensar per si mateix abans d'actuar, alhora que es generarà en ell mateix l'hàbit de comprendre abans de donar respostes o solucions immediates, tot situant-se en un rol de facilitador del pensament.

Les preguntes hauran de ser:

- Lliures de judici i enfocades a comprendre la situació o a provocar el pensament en l'altre
- Curtes
- Obertes, generant imatges que provoquen reflexió i creativitat.
- Tancades, la resposta de les quals, és "sí" o "no". Aquest tipus de preguntes, serveix per a altres objectius com tancar acords; confirmar les pròpies opinions o comprendre l'escollat; demanar quelcom i aconseguir dades concretes, entre d'altres, però no generen creativitat ni pensament.

4. Re-enquadrar

De vegades ens quedem amb una sola visió d'una situació, quan realment hi ha moltes maneres de veure les coses. Reenquadrar, entès com aquella tècnica que permet al docent obrir-se a una realitat més àmplia, a partir de canviar els pensaments negatius per uns altres més positius. És per això, que si el docent a poc a poc va aprenent a reenquadrar els pensaments, crearà una realitat molt més transitable o molt més fàcil de portar. En conseqüència, si canvia els propis pensaments, les seves emocions també canviaran, i el conjunt repercutirà en l'educand.

5. Mobilitzar cap a un objectiu

Sota aquest principi, quan el docent pregunta, a més de preguntar per recollir informació d'alt valor, si les preguntes han estat les correctes i pertinents en el moment adequat, el docent contribuirà a generar un canvi i/o mobilitzar cap a un objectiu envers l'educand a partir de la pròpia consciència i reconeixement de la seva situació cap allà on vol arribar.

2.3.7 Resultats de l'aplicació de la metodologia del docent-coach

“La intervenció social debe poseer un carácter pedagógico, sin renunciar a su intervención crítica transformadora” (A. Petrus)

Tenint en compte la cita, el coaching educatiu seguint a Coral López i Carmen Valls (2013) parteix de l'auto descobriment, el docent-coach en aquest cas, haurà de ser capaç de fer connectar a l'individu amb el seu jo més profund. D'aquesta forma, l'individu obtindrà un alt nivell d'autoconeixement, que d'entre altres guanys, l'ajudarà a enfrontar-se als conflictes interrelacionats que li puguin sorgir dins d'un grup, un aspecte rellevant en el Context Escolar, tal com he comentat anteriorment. És per això, que resulta imprescindible iniciar aquest tipus de processos en el context escolar, ja que el grup classe és un exemple on els educands estan influïts i condicionats significativament, i en el qual el desenvolupament emocional i relacional de cada membre del grup juga un paper fonamental.

A més a més, individualment, el paper del docent al contrari d'ensenyar ni aconsellar, caldrà que ajudi a explorar a l'educand, “coachee”, qui haurà d'aprendre per si mateix. El docent haurà d'evocar descobriment, presa de consciència, compromís i aprenentatge, el que coneixem com “Aprendre a aprendre” que juntament amb l'assoliment d'objectius, serà la clau de l'èxit dels educands en el seu procés d'aprenentatge i creixement personal. Així mateix, caldrà que assessori, inspiri i orienti a l'alumne perquè aquest busqui les seves pròpies respostes, tot obrint espai perquè sigui ell el protagonista per aconseguir els seus propis objectius i propòsits. Des d'aquesta metodologia educativa, es considera que no n'hi ha prou amb ensenyar, es tracta de motivar a l'alumne vist que, la motivació és el motor en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest sentit, el docent a més de transmetre coneixements, haurà de ser capaç de transmetre valors i actituds positives en la tasca educativa atès que l'objectiu d'aquest és el desenvolupament de l'alumne en tots els àmbits de la vida. Per a això, l'educador haurà de ser capaç de dominar un conjunt de tècniques i estratègies per al desenvolupament personal, el maneig d'habilitats en la comunicació, facilitar la solució de conflictes i dominar l'aspecte emocional dels educands.

Així doncs, cal destacar la importància vers el desenvolupament d'habilitats del coaching en els rols directius i docents per tal d'aconseguir aquest nou enfocament en els centres educatius. Ja que, mitjançant la seva formació, es donarà lloc a la creació d'espais per observar i comprendre la realitat conjuntament des de noves perspectives en direcció al progrés en la qualitat educativa. De manera que seran capaços d'afrontar els seus reptes en la tasca educativa, de forma més eficient, eficaç i efectiva, a causa que el coaching no solament genera un canvi positiu en les persones, sinó que transcendeix a cada individu i arriba a canviar equips i organitzacions. (López i Valls, 2013)

Així és que no s'ha de perdre l'esperança, la il·lusió, la vocació docent i les ganes d'aprendre, així com tenir en compte els diferents ritmes i temps de cada individu. Sense necessitat de fer coses addicionals, tan sols es tracta de complir amb les programacions d'una forma diferent. Dotar als

directius d'eines per poder exercir la seva funció de rol de líder-coach, enfocat al creixement del seu equip. Així com en el docent-coach, enfocat al creixement integral de l'alumnat tant de forma individual com grupal. En definitiva, aquest tipus de metodologia consisteix a incloure la dimensió emocional i relacional a l'hora de percebre els reptes i dificultats amb què s'enfronta un centre, un grup o els mateixos alumnes a curt i a llarg termini. Fins al punt que, en la pràctica es fa necessari que paral·lelament als continguts acadèmics, el centre educatiu es transformi en un espai capaç de donar lloc a processos emocionals que tradicionalment han tendit a deixar-se de banda.

És per això que, oferir una formació integral, que abasti tant a la dimensió cognitiva com la dimensió emocional i relacional, i que possibiliti el desenvolupament de les diferents intel·ligències dels éssers humans. (Goleman, 2010). Aquestes respostes que hauran rebut, en el futur els influirà en la capacitat de manejar-se amb assertivitat i aprendre a marcar límits. Tant és així, que si des de petits se'ls ha acostumat a nomenar; identificar; reconèixer i posar límits a les emocions, creixeran sent ells mateixos i desenvoluparan la seva veritable identitat. (Barudy, 2005). En aquest sentit, és molt important la coherència entre el que se sent, es fa i es diu, predicant amb l'exemple dels adults, per posteriorment fomentar espais en els quals ho desenvolupin i ho portin a terme cap a ells mateixos. El fet de proporcionar un espai com l'exposat, els facilitarà assumir aquest rol actiu en la seva educació, proporcionant-los un aprenentatge útil per a la resta de la seva vida donant-los espai a:

- Pensar per si mateixos
- Discrepar i diferenciar-se del grup
- Tolerar i respectar als altres
- Desenvolupar lideratge
- Assumir un rol més actiu en els grups
- Buscar solucions enginyoses als desafiaments

Aquesta metodologia és un "win-win" per ambdós costats, l'educador i l'educand, doncs, qui també aprèn és el professor. Ja que, a través de les preguntes descobreix, per un costat, d'on parteix l'educand (tant les seves potencialitats i mancances com la seva manera de ser) per dissenyar intervencions a mida, fins a on vol arribar (objectius o metes) a curt i llarg termini. I per altre costat, respecte el seu rol com a educador, les dificultats de comprensió que pot estar generant; els errors o aspectes que pot millorar, entre d'altres, fins a trobar noves respostes o propostes didàctiques per optimitzar la seva tasca educativa. En conseqüència, el professor adquirirà una major comprensió a partir de la informació que els missatges transmesos pels educands li proporcionaran.- L'absència d'aquest tipus de dinàmiques portarà que si el professor comet un error i ningú pot preguntar, l'error s'instal·larà en totes les situacions. I lògicament, quan no es poden fer preguntes, les persones atribueixen el seu fracàs a qui impedeix fer-les. En conclusió, els beneficis de l'ús d'aquesta metodologia contribuiran a potenciar i desenvolupar la seguretat i confiança en detriment de l'agressivitat, passivitat i inseguretat dels educands. (López i Valls, 2013)

2.4 De la integració a la inclusió

La integració a les escoles va sorgir, sota la mirada fonamentalment d'un conjunt de professionals d'enfocaments clínics basats en diagnòstics i etiquetatge dels alumnes i professionals d'especialització (professors de pedagogia terapèutica, compensatòria, especialistes...) que van considerar la necessitat d'acollir un conjunt d'alumnes que a causa de l'aplicació de la lògica de l'homogeneïtat a la societat, es trobaven fora del sistema. Aquests professionals van anomenar a aquests alumnes com "diversos, diagnosticats o categoritzats", tot englobant aquells alumnes provinents de cultures i llengües diferents o amb determinades característiques físiques, sensorials, emocionals o cognitives. (Muntaner, 2010)

Sota aquesta perspectiva, partint que la integració considerava que el problema es trobava en l'alumne, qui necessitava actuacions especials i la seva adaptació al sistema, amb l'objectiu d'acomodar a aquests alumnes considerats especials en un sistema escolar tradicional i inalterat, es van portar a terme un conjunt de reformes addicionals en el context escolar. D'entre aquestes reformes, es van dissenyar programes específics per atendre a "les diferències", mitjançant una adaptació curricular individual o en grups reduïts durant un temps variable i en un espai a determinat (fora o dins de l'aula) amb un conjunt de recursos específics.

La institució escolar pretenent donar una resposta a la diversitat, no es va parar a pensar que en un context de canvis on l'increment de la diversitat en diferents àmbits era cada cop major, aquests grups diferenciats amb un component segregador anirien en augment. Com tampoc, van considerar els processos desencadenants de "l'exclusió educativa" així com, el replantejament de les polítiques educatives per als denominats "col·lectius diversos". En conseqüència, aquesta realitat a les escoles va demostrar la seva ineficàcia i les seves limitacions, que provocava a més a més, la discriminació i categorització innecessària de l'alumnat.

És per això, que es va començar a considerar que aquest model integrador començava a tenir importants limitacions en un model de promoció dels drets bàsics, alhora que eren insuficients les propostes de promoció de les persones, les quals havien de ser molt més individualitzades, integrals en la singularitat de cada cas i contextualitzades al territori. Davant d'aquesta situació, el pensament científic, pedagògic i social va modificar els seus referents i el seu model d'interpretar la realitat, considerant que la qüestió no era tant si el nen podia integrar-se a l'escola, sinó en com havia de modificar-se aquesta per respondre a les necessitats d'una població de nens concreta.

Conseqüentment, en el context Escolar es va començar a plantejar deixar de banda els principis i les pràctiques de la integració per introduir-se en un model diferent, com la inclusió, basada en l'acceptació de la diversitat i del sistema, per respondre de manera adequada a les necessitats de tots els alumnes. En aquesta línia, Javier Calvo de Mora (2006), defineix el terme com la consideració del dret de tot alumne a adquirir un aprenentatge profund, mitjançant l'aproximació a la comprensió de la realitat. A més del dret de cada alumne a rebre una educació d'acord amb les seves necessitats i potencialitats individuals envers l'aprenentatge.

Sota aquesta mirada, l'autor esmentat considera la inclusió com a un concepte que transcendeix dels seus inicis més tradicionals, com el concepte d'integració escolar, el qual va sorgir en resposta a les necessitats educatives especials, l'educació compensatòria i l'atenció a la diversitat. Sota el seu punt de vista, no solament és l'alumne qui ha d'integrar-se adaptant-se al centre sinó que els centres i el sistema educatiu en el seu conjunt han d'entrar en un procés de transformació profunda de manera que possibilités una "escola per a tots".

Per Cristina Laorden; Carmen Prado i Pilar Royo (2006), el terme "educació inclusiva" refereix a un concepte genèric que engloba les característiques comunes dels moviments educatius que estan sorgint recentment a nivell mundial. L'objectiu d'aquests parteix d'aconseguir que l'educació escolar contribueixi a reduir els processos d'exclusió social, en els quals es veuen afectats diversos alumnes. Ja sigui perquè es troben en una situació de desavantatge sociocultural o per les seves característiques pròpies (capacitat, gènere, idioma, etc...).

Fins al punt que, l'educació inclusiva representa, segons els autors esmentats, l'aspiració d'una educació de qualitat per a tots els alumnes, equiparant les seves oportunitats i buscant la igualtat d'expectatives i de resultats. Per Gerardo Echeita i Marta Sandoval (2002) es tracta de trobar l'equilibri entre la comprensibilitat i la diversitat, considerant una part comuna per a tots, alhora que una part d'atenció a la diversitat de les necessitats educatives derivades de la singularitat de cada alumne, sense generar desigualtat i/o exclusió.

Tanmateix, Cristina Pulido i Oriol Rios (2006), afegixen que l'educació inclusiva, parteix del principi que l'educació no es cenyeix només a l'escola pel fet que és molt més que les activitats que es realitzen a les aules i en ella estan implicats tots els agents socials dins i fora de l'escola (famílies, barri, mitjans de comunicació...). Cal tenir en compte, tal com apunta Sarai Menacho (2013), que l'escola no és una institució exempta dels canvis socials que es produeixen fóra d'aquesta, ja que forma part d'una comunitat en la qual apareixen necessitats i problemes en la societat que arriben a l'escola. Un cop això s'ha anat fent més evident, sota la mirada de la inclusió social, s'ha començat a plantejar la necessitat de fer un pas més enllà davant la complexitat social. Per la qual cosa, considerant que l'educació afecta a la comunitat en el seu conjunt, s'ha començat a posar en qüestió la separació que tradicionalment s'havia fet entre l'educació formal, no formal i informal.

És en aquest moment que, tenint en compte la relació entre les noves necessitats socials i les noves competències que ha anat adquirint l'Educador Social, es comença a considerar que aquest, en tant que professional especialitzat en l'educació no formal, resulta imprescindible incorporar-lo per donar lloc a la inclusió social. Per a això, cal deixar de banda l'entremat de professionals que s'havien ocupat d'aquest vessant en el context escolar des de la integració, com també les funcions que ocupava l'Educador Social en aquest context, si és que hi era present. Es considera pertinent que tal professional estigui present en l'àmbit formal de l'educació des de nous propòsits i funcions. Per un costat, mediant dins i fóra de l'escola entre l'alumnat, les famílies, els docents i l'entorn. I per l'altre, portant a terme accions de prevenció, reducció i/o propostes d'abordatge envers les diverses situacions o problemàtiques en el Context Escolar. Per la qual cosa, d'acord amb

l'autora esmentada, l'educador social mitjançant un conjunt de funcions serà capaç d'obrir els centres educatius a la seva comunitat a partir de:

- L'estudi de les característiques de la comunitat i dels diferents grups que la componen: informació vital sobre el territori; estils de vida; dinàmiques entre joves; dificultats i expectatives que aquests tenen en referència al seu futur.
- Traçar ponts entre la cultura escolar i les formes culturals de les comunitats i territoris en els quals se situen els centres
- Actuacions de mediació per a facilitar la trobada entre professionals, famílies i alumnes
- Actuacions formatives i instructives amb persones o grups que compleixin la formació que ofereix el centre educatiu

Podem afirmar doncs, que l'educació no depèn únicament del que ocorre a l'aula, sinó que cada vegada depèn més dels estímuls que provenen dels contextos que inclouen els educands. En efecte, l'entorn, es concep com a un agent educatiu clau on la seva coordinació amb l'escola resulta una necessitat primordial. I per aquest fet, tal com apunta Sarai Menacho (2013) les funcions de l'educador social denoten la seva capacitat per intervenir dins i amb l'escola, en tant que les seves accions es troben en la línia dels objectius de l'educació inclusiva.

Segons l'autora esmentada, es tracta d'accions imprescindibles per aconseguir la transformació social i cultural dels centres educatius, tot obrint les escoles a la comunitat i contribuint a la dinamització social i cultural de la societat. En aquesta línia, Gisela Riberas i Jesús Vilar (2014) consideren que l'educació cal que passi d'una mirada centrada en la intervenció resolutiva i parcial, a una mirada centrada en la promoció integral de la persona. Aquesta nova mirada concep l'activitat professional de l'Educador Social com a un exercici de responsabilitat moral que respon al compromís adquirit amb la societat de la qual forma part.

Partint que l'espai natural de treball del professional es caracteritza, actualment, per un entorn significativament complex i sovint difús, en tant que no hi ha respostes preestablertes, es requereix crear respostes per a cada situació. És per això, que és fonamental assegurar el respecte als processos complexos i els temps de les persones ateses, però alhora fer un ús adequat dels recursos disponibles de manera eficaç i eficient. Això suposa, crear coneixement, deixant de banda l'oposició teoria-pràctica cap a una integració entre la reflexió i l'acció. Finalment, per assegurar una correcta atenció a les persones, és imprescindible un treball cooperatiu de caràcter interdisciplinari que eviti caure en contradiccions entre els professionals que intervenen en una mateixa realitat social.

3. Anàlisi i discussió

3.1 *Desenvolupament integral i educació inclusiva*

Molts són els problemes, necessitats, dificultats i obstacles que planteja l'educació actualment, així com, cada vegada són més els professionals que veuen que el model d'ensenyament tradicional que se segueix implementant a les escoles és incapaç de fer-hi front. Els centres educatius actuals es troben que han de donar respostes a necessitats socioeducatives significativament complexes, per les quals no estan preparats.

A més a més, apareixen noves realitats emergents tals com: migracions; urbanització; diferents manifestacions de violència (fonamentalment violència de gènere i assetjament escolar); situacions d'exclusió social; problemes relacionats amb l'atenció a la diversitat i l'accessibilitat; noves realitats familiars; augment de l'absentisme i fracàs escolar; problemes en la convivència, etc. Envers aquest escenari, la societat exigeix un encàrrec institucional encara més exigent del que poden proporcionar els professionals actuals. (Laorden; Prado i Royo, 2006)

En conseqüència, en el Context Escolar cada cop més es fa necessari assegurar el desenvolupament integral dels alumnes tot contemplant en el procés educatiu un conjunt d'aptituds, actituds i valors, per tal d'adaptar-se a una realitat complexa i d'entre aquesta atendre a la diversitat. És en la reflexió entorn aquest context, que podem afirmar que hi ha una qüestió significativa a tenir en compte, i és que l'escola no viu aïllada dels carrers i dels barris que l'envolten.

En aquest apartat del treball, serà a partir d'aquest context social que faré referència als postulats teòrics exposats per diferents autors en el Marc Teòric, que considero que tot interrelacionant-los i integrant-los amb la meua pròpia reflexió, podrien ajudar a abordar aquesta nova realitat social. Serà a partir de concebre l'ésser humà com a un ésser social, en tant que sistema, on el Coaching Educatiu i el rol de l'Educador Social resultaran possibles eines a integrar en el Context Escolar, en tant que estan enfocades al desenvolupament integral i l'educació inclusiva dels infants i adolescents del segle XXI.

D'entrada, tal com s'ha pogut veure en el Marc Teòric, en el primer punt "El concepte d'educació segons el desenvolupament integral d'un infant", d'acord amb Wilfred Bion (1997), tenint en compte que el nostre pensament està íntimament lligat a la nostra vida emocional, cal considerar el paper fonamental que exerceixen les emocions en el nostre desenvolupament. Els vincles afectius que es creen en els primers anys de vida són essencials en la construcció de la pròpia identitat, la qual defineix qui som, i del nostre desenvolupament afectiu, mitjançant el qual, interpretem les relacions i resollem els problemes. (Manciaux M., Vanistendael S., Lecomte J., Cyrulnik ,B, 2011)

Des de petits, el nostre vincle afectiu amb els nostres pares o cuidadors funciona a manera de mirall, de manera que tota la informació que rebem en els primers anys de vida, és la que "aquests miralls", les persones que tenen vincles afectius amb nosaltres, ens ofereixen.

Els vincles afectius determinen com veiem el món i com interpretem les relacions, a partir del qual es forma el desenvolupament cognitiu. D'aquest dependrà la nostra actitud davant les situacions que se'ns presenten en la vida i la nostra interacció amb els altres, la qual determinarà el nostre desenvolupament social. Tant és així, que si els vincles afectius són els adequats, generaran seguretat, i al mateix temps, ajudaran al fet que puguem sentir-nos autònoms i lliures en les relacions. Tant la seguretat com l'autonomia que es donen en un vincle afectiu adequat, són necessàries per desenvolupar una alta autoestima i en efecte, el ple desenvolupament d'un individu. En cas contrari, ens trobem un individu lligat a una dependència destructiva. Aquesta dependència el pot portar a l'anul·lació del seu criteri personal o de la seva pròpia capacitat de prendre decisions de manera autònoma. (Barudy, 2005)

Segons Wilfred Bion (1997) l'individu neix sense un pensament establert, a partir del qual comença a desenvolupar en funció de les sensacions que experimenta i de les emocions que sent a posteriori. A partir d'aquí, forma una estructura que incidirà en com es va organitzant el seu pensament, la qual dependrà de la criança dels pares, segons la seva capacitat per comprendre, desxifrar, donar significat i resposta a aquestes diverses sensacions i emocions. Si els pares han estat capaços de fer-ho, aquesta estructura li proporcionarà seguretat al nen per afrontar moments de tensió, alhora que serà capaç de comunicar als pares sense paraules l'aparença de diferents necessitats. Per a això, el nen haurà de ser comprès, recollit i calmat demostrant-lo que les diferents emocions que sent són manejables i superables amb la seva ajuda. Aquesta confiança a llarg termini, es desenvoluparà en autoestima i passió per descobrir i endinsar-se al món, sense por a deixar enrere als seus pares. Es tracta d'una estructura externa que es tornarà interna atès que, la contenció dels pares passarà a ser pròpia quant a calmar-se, tolerar l'espera, superar la frustració i desenvolupar la seva capacitat crítica.

Seguint amb l'autor esmentat, la urgència present en les nostres vides des que naixem, ens presenta amb una certa vulnerabilitat que ens fa incapaços d'esperar on l'emoció i l'aprenentatge s'interrelacionen. Tenint en compte això, la capacitat d'espera i de tolerància a la frustració d'un infant (si ens referim al context escolar) determinaran l'aprenentatge d'aquest, considerant que es tracta d'un procés llarg i continu a través del qual cal anar incorporant coneixements. Entenent per la capacitat d'espera, l'espai entre una necessitat i la satisfacció d'aquesta en el desenvolupament del pensament. Serà a partir d'ampliar el coneixement i control de l'espai, que l'individu desenvoluparà la pròpia autoconsciència i responsabilitat envers l'aprenentatge. En efecte, el conjunt afavorirà la seva capacitat per tolerar la frustració, la qual li farà persistir quan els aprenentatges o els reptes siguin complexos. En cas contrari, aquest nen probablement mostrarà desinterès en aprendre, fent que a mesura que vagi passant el temps, li provocarà més dificultats per comprendre i incorporar nous aprenentatges, habilitats i competències, ja que, el fet d'aprendre li generarà ràbia i rebuig en tant que li connectarà amb el dolor i la percepció de què les coses costen esforç.

Per la qual cosa, podem afirmar que quan un nen no avança a l'escola, pot estar relacionat amb la presència de frustracions pròpies; preocupacions o problemes en altres contextos de la seva vida i/o conflictes interpersonals o intrapersonals no resolts. No obstant, en virtut de Daniel Goleman

(2010), el món acadèmic ha estat sempre centrat en les capacitats intel·lectuals i de raonament, on l'emoció s'ha considerat una interferència o quelcom innecessari per a la comprensió dels continguts acadèmics. Tot i així, s'ha demostrat que els nens desenvolupen la intel·ligència emocional en la vida real. Per això, cada cop resulta més evident que el fet de no incidir en les emocions és una percepció antiquada vist que, com millor entenem com funciona el cervell, més informació obtenim per corroborar que l'estat de les nostres emocions és, en realitat, el que determina la nostra capacitat per raonar i aprendre. És en aquest sentit, que es fa necessari oferir una formació integral, que abasti tant la dimensió cognitiva com la dimensió emocional i relacional, i que possibiliti el desenvolupament de les diferents intel·ligències dels éssers humans.

Considerant que tot aquest conjunt engloba dimensions que ni el centre educatiu ni el docent estan preparats per assumir, un cop vist el Coaching Educatiu en el Marc Teòric considero que aquest pot ésser considerat com un procés fonamental per, entre altres coses, dotar d'eines al docent per poder abraçar totes les dimensions de l'individu. Conseqüentment, el docent obtindrà un conjunt de capacitats i habilitats que li permetran atendre a cadascun dels educands per detectar, i si és possible, abordar les necessitats o dificultats emocionals que apareguin en el dia a dia, entre d'altres, amb la finalitat que no perjudiquin el seu procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, el docent contribuirà d'una banda, que els educands siguin capaços de discriminar les diferents emocions i els seus diferents nivells d'intensitat. I d'altra banda, que aprenguin a modular les seves emocions perquè tinguin un efecte positiu. Per exemple, transformant la ràbia en assertivitat, doncs, la ràbia no és dolenta, ja que si es modula, es converteix en una capacitat vital, com per exemple en la defensa enfront d'un perill.

Evitar anticipar-se serà probablement un dels requisits bàsics per a poder fer un bon acompanyament, atès que, els agents socialitzadors tendeixen a intervenir abans d'hora, i amb aquesta anticipació bloquegen les capacitats dels infants tot interrompent els processos de vida que li són naturals. És per això, que introduir a l'aula l'expressió d'emocions des dels primers cursos i fer d'això un hàbit des del respecte, l'acompanyament i l'escolta significativa, ajudarà al docent a conèixer les característiques dels infants i les dels seus processos. Sovint, s'obvia l'experiència dels nens, la qual encara que sigui breu, pot arribar a ser la millor forma o vehicle a fi de connectar-los amb el procés d'aprenentatge. Ja que, si el nen se sent valorat i escoltat tal qual és en la seva experiència, podrà desenvolupar emocions que afavoreixin el seu procés d'aprenentatge.

D'aquesta manera, es vetllarà per l'aprenentatge vivencial, tal com defineix Wilfred Bion (1997), tot incorporant nous aprenentatges a partir d'experimentar-los, analitzar-los i conceptualitzar-los, des de les pròpies emocions i sensacions, fent que el conjunt doni lloc a una vivència autèntica de transformació en l'aprenentatge. Cal tenir en compte que la seva experiència explica, els involucra i els connecta amb la seva passió natural per aprendre. En conseqüència, si la connexió amb contextos i situacions reals és altament motivadora per a un adult, per descomptat, també ho serà per als nens. En definitiva, considerant que l'emoció marca l'aprenentatge, Melanie Klein (1982) en la línia de l'aprenentatge vivencial, partint de la curiositat activa del nen des que neix fa referència a aquest donant-li el nom d'aprenentatge experiencial. En aquest, a l'igual que en l'aprenentatge

vivencial, el nen realitza els seus propis descobriments basant-se en la seva experiència personal, des de l'acompanyament d'adults que l'estimulen a pensar per si mateix. Encara que el pensament vagi en contra d'aquests o de les idees preestablertes per la societat. Així doncs, traslladant els principis de l'aprenentatge experiencial a la docència en el context Escolar, cal ensenyar als nens a desenvolupar el pensament independent, la sensibilització emocional i la capacitat de reflexió que els permeti aprofitar el seu potencial en la vida adulta.

En virtut de Peter Senge (1990), el professor del segle XXI ha d'ensenyar el que no sap, ja que, per innovar en educació cal crear un model pedagògic en el qual docent i alumne aprenguin alhora. Segons l'autor el principal problema del sistema educatiu és que es basa en el model de la revolució industrial fet que els col·legis en diferents parts del món continuen replicant un model d'aprenentatge passiu, en el qual els docents parlen i els estudiants es mantenen asseguts i callats, "com si se'ls estigués entrenant per treballar en una fàbrica".

L'escola, es manté aferrada a unes pràctiques que no es corresponen amb el moment actual. Una cultura escolar que, de forma molt més suau i emmascarada, encara és deutora d'alguns principis sustentats en la "pedagogia negra", o dits com que "la lletra amb sang entra", o que "per sobre de tot ha de prevaler l'esforç, el sacrifici, la memorització i l'acumulació del coneixement", a més de la consideració que s'han de preservar, per a l'estabilitat institucional, els binomis "autoritat-saviesa del professor-instructor". La fórmula sempre és la mateixa: els professors tenen el control i els alumnes no són proactius. Ningú sap amb certesa com hauria de ser, no hi ha un model únic, però sí un principi clar: adults i nens aprenent alhora. Cal considerar que la idea que els professors tenen les respostes i en conseqüència lideren l'aprenentatge ja no serveix, doncs ningú sap com es resoldran els problemes que ja ens afecten avui, com, per exemple, el canvi climàtic. Els nens ho saben i per això no s'enganxen a l'escola, a causa que el professor actua com si tingués totes les respostes.

Tanmateix, l'aprenentatge se centra a evitar cometre errors, per la qual cosa, el context autoritari dins de l'escola és tal que els nois solament volen complaure al mestre. És a partir d'aquí que en el context actual cal que els docents creïn noves fórmules pedagògiques perquè els nens aprenguin coses sobre les quals no hi ha respostes clares. Solem dir que el professor del segle XXI ha d'ensenyar el que no sap, és aquí on comença la innovació. I per tant, el primer que cal fer és desaprendre, oblidar els mètodes pedagògics tradicionals, encara que sigui complex en tant que formen part d'una identitat molt forta alhora que els fa als professors sentir-se orgullosos d'estar al capdavant de la classe. Creuen que mantenir l'ordre i l'atenció en el seu discurs és el que els fa bons professors, com també que les lliçons magistrals són brillants.

El més pertinent ja no és que els infants tinguin molta informació i sàpiguen moltes coses, sinó que tinguin la capacitat de saber on poden trobar aquesta informació, i els recursos necessaris per interrelacionar-los. I especialment, que tinguin la capacitat d'afrontar els reptes dels conflictes amb els quals es trobaran, sense dependre excessivament dels adults. Aprenent a assumir el repte

d'equivocar-se i d'haver de cercar alternatives ajustades a les diferents situacions amb les quals aniran ensopegant. És necessari que desenvolupin coneixement, però un coneixement carregat de sentit, útil per a la seva vida quotidiana i per interrogar-se més enllà del que resulta evident. Com per exemple aconseguir que un nen de 12 anys entengui per què hi ha problemes de drogadocció al seu barri. El sentit que li atorga el seu coneixement esdevé quelcom més ampli i li permet trobar també un sentit més global a la seva vida, que és la porta a la transcendència.

En aquest sentit, el paper del professor, tal com he dit anteriorment, és fonamental que es basi en un mètode d'aprenentatge experiencial basat en la transmissió de coneixements nous alhora que extregui i potenciï les habilitats i competències pròpies dels educands. D'aquesta manera, iniciarà processos de creixement i millora a llarg termini tot considerant les seves individualitats durant el procés d'aprenentatge. Això farà que el docent, mitjançant el domini d'alts nivells de diverses competències, estimularà la capacitat de reflexió dels infants fent-los preguntes clau, tal com la metodologia del Coaching utilitza en els seus processos. Un tipus de preguntes enfocades a promoure l'autoconsciència del nen sobre la seva forma de pensar i de sentir, a més de desvetllar la manera en què l'autoconsciència està relacionada amb la tasca en qüestió, amb els altres components del grup i amb el professor. Els nens són i han de sentir-se capaços d'aprendre, experimentar, pensar, opinar i crear. És, en aquest moment, on el docent hauria de vetllar perquè aquests desenvolupin certes capacitats que li permetin expressar el que els passa, comprendre's a si mateixos i finalment entendre la realitat que els envolta.

I és que com més deixem espai a les seves capacitats en lloc de fer un desplegament de les capacitats del professor, més potenciarem el seu autoconcepte fent que la seva sensació de sentir-se capaços pugui ser major. Es tracta de motivar als educands perquè puguin expressar i desenvolupar la seva passió, curiositat per explorar i ampliar el seu món, inspirant en ells les ganes d'anar una mica més enllà. És per aquest fet que considero que dins del gran canvi educatiu pel qual cal aspirar, el canvi de rol en el docent, l'anomenat docent-coach, pot ésser de gran utilitat. En definitiva, el que això suposa és una gran transformació on el docent és vist com a catalitzador o facilitador d'espais en els quals l'alumne és qui pensa i es coneix a si mateix. La revolució i el gran repte es tracta doncs, d'un docent que en determinats moments, ha d'aprendre a "no saber", "no jutjar", "no ensenyar" i "no reaccionar" perquè els educands assumeixin la responsabilitat del seu propi aprenentatge. Fomentant així, que els educands connectin amb aquest, i compreguin que gran part d'aquest aprenentatge ve d'ells mateixos i no sempre d'una figura "gairebé omnipotent"; per donar cabuda no solament a coneixements, sinó també al desenvolupament d'habilitats com l'empatia, el lideratge, el judici crític, la col·laboració, l'autoconeixement, etc.

És per això, que d'acord amb Carles Parellada (1999), cal ajustar la formació, tant la inicial com la permanent, en relació a les necessitats reals dels educands. Aquesta formació ha de contemplar, com a mínim, tres vessants:

- La vessant teòrica, que doni sentit a la pròpia pràctica

- La vessant pràctica, que li permeti experimentar, faciliti eines i situacions per dur-la a terme, que potenciï l'observació i la reflexió, que comporti el repte d'arriscar-se i equivocar-se, que faciliti la posada en marxa d'una forma descentralitzada i autònoma dels coneixements, sabers i experiències
- La vessant personal, que abasti els àmbits de la persona, des de les càrregues emocionals, cultures contextuais, valors i rutines actitudinals i relacionals pròpies.

L'autor tenint present la perspectiva psicopedagògica esmentada, proposa un model d'intervenció educativa centrat en el "diàleg pedagògic". Entenent aquest diàleg, com una interacció entre el docent i els alumnes que se sustenta en la forma i intenció amb la qual el docent pretén aproximar-se als coneixements i idees prèvies d'aquests, considerant que el conjunt està format per diverses experiències, intuïcions, fracassos, èxits i expectatives diverses segons cada individu. A partir d'aquesta actitud de recollida significativa de les seves motivacions, aquestes s'enllaçaran amb nous nivells d'elaboració dels continguts d'aprenentatge. Els alumnes deixarien de ser mers receptors d'informació o taules rases que cal omplir de contingut, tenint en compte que si no es crea un clima comunicatiu a l'aula, en el qual tots els participants puguin expressar abundantment els seus coneixements i inquietuds, difícilment es podrà pensar en avenços en els aprenentatges individuals que es puguin considerar significatius. L'objectiu d'aquesta metodologia és que cadascun construeixi el seu aprenentatge considerant els diferents llenguatges per desenvolupar diferents tipus d'aprenentatge.

Tal com apunta Ken Robinson (2006) sovint es parla de la importància del llenguatge en el desenvolupament cognitiu, però poques vegades es parla de la seva significativitat i de la necessitat que tenim de complementar-ho amb altres tipus de llenguatges. Com per exemple el llenguatge corporal, el qual és la base de l'experiència dels nens des que neixen, hauria d'acompanyar-los al llarg de tota la seva escolarització. El llenguatge plàstic i artístic és aquell que permet alts nivells d'expressió i creativitat. Pel que fa al llenguatge simbòlic i dramàtic és el que permet expressar i elaborar la vida interior que constantment està alterant les relacions entre les persones. I finalment, altres possibles llenguatges que permeten enriquir i afavorir les capacitats expressives i comunicatives en els processos educatius dels educands. Com també, l'autor destaca la importància de l'avaluació inicial, formativa i sumatòria, doncs, l'anàlisi referent a l'avaluació des de la perspectiva de la regulació i l'autoregulació dels processos d'ensenyament-aprenentatge és un abordatge que permet estratègies molt potents per a la participació de l'alumnat en la presa de decisions respecte el que s'aprèn. Així mateix, permet compartir amb el professorat el control sobre el procés d'aprenentatge: ajust, escolta significativa, delegació als alumnes de parts assumibles de les competències dels adults, capacitat d'observació, regulació dels temps i ritmes i reconeixement de les pròpies capacitats i dels seus coneixements previs.

Quant a la part metodològica, Carles Parellada (1999) recalca el fet de treballar en els centres educatius d'una forma potent, mitjançant la qual els alumnes puguin desenvolupar les seves potencialitats a través de les capacitats que els són inherents, partint dels seus coneixements previs

i dels seus interessos. En definitiva, ells podran ser realment els protagonistes, i fins i tot les activitats giraran al voltant de les seves característiques més peculiars. A més a més, la seva "veu" serà escoltada significativament perquè se sentin acollits i motivats per continuar experimentant. Des d'aquesta metodologia, segons l'autor veuríem com poden apassionar-se els nens i nenes en el desenvolupament de les seves accions d'aprenentatge, on joc i treball es barregen d'una forma tan natural i espontània, que parlar de motivació deixa de ser significatiu perquè aquesta es dona pel plaer que senten els propis educands en les diferents tasques que se'ls encomana. La tasca de l'educador es converteix en una activitat especialment apassionant en la qual el docent també pot aprendre mentre ensenya.

Finalment, pel que fa a la part afectiva, si parlem de comunicació i d'escoltar la veu dels alumnes, no només ens referim a continguts, conceptes i idees, sinó que serà necessari aprendre a parlar de sentiments, emocions i del que ocorre quan les persones ens relacionem, sigui per comentar el temps que fa o per reflexionar sobre el que s'està aprenent, és a dir, caldrà posar paraules no solament als coneixements de tipus intel·lectual, sinó també al que se sent en el procés de conèixer i el que es pensa que significa aquest conèixer per a les pròpies experiències més personals.

És per això que, caldrà a més de dedicar temps a planificar els processos d'ensenyament i aprenentatge i preparar els materials necessaris per a la realització de les activitats, entre altres tasques, oferir la possibilitat d'entrar en un tipus de relació que realment acosti a l'educador als alumnes de manera que es pugui produir aquesta "escolta", aquest reconeixement autèntic de l'altre. El que busca el nen en l'educador no és tant que li ensenyi el que no sap o que l'escolti, més aviat que li mostri amb la seva actitud que és capaç de suportar el nivell de dolor i/o desgrat que pot sentir en aquest procés d'aprendre i retornar-li-ho transformat en acceptació, això vol dir, alliberar-lo de la càrrega emocional que conté en un llenguatge clar des de la dimensió afectiva que li permetrà deixar de banda les inseguretats.

Es tracta d'afavorir que els nens i nenes adquireixin la confiança i la seguretat en si mateixos necessària per continuar avançant, gràcies a la contenció que senten per part dels adults amb els quals conviuen i interactuen. Però per potenciar aquesta confiança, és indispensable que els educadors la sentin en si mateixos i en efecte, no es quedin atrapats en les ressonàncies que els arriben dels nens, ja que, aquestes els parlen d'ells mateixos com a nens i com a adults, de les seves pròpies històries, pors i inquietuds, situació que fàcilment es pot produir en entrar en aquest tipus d'interacció més personalitzada. D'alguna manera, el docent estarà acceptant els múltiples riscos de perdre el poder en diferents àmbits, substituint els protocols que sustenten aquest poder pels del reconeixement i acceptant un fet rellevant com és el fet que per fer aquest procés no és suficient un canvi en l'àmbit pedagògic, caldrà també un canvi en la conceptualització de la pròpia pedagogia, del sentit de l'educació i en l'àmbit personal.

De manera que, conforme aquests supòsits teòrics, tal com diu l'Informe Delors per a la UNESCO, els quatre pilars en els quals ha de sostenir-se l'educació del segle XXI són: aprendre a ser, aprendre a conviure, aprendre a fer i aprendre a pensar. En definitiva, tal com apunta Juan Fer-

nando Bou (2013), ens referim a una educació inclusiva com aquella educació que engloba més enllà de les competències acadèmiques intel·lectuals, les competències relacionals/conversacionals, comunicacionals (verbal i no verbal) i emocionals (autoconeixement). En aquesta línia, cal recordar que el Coaching en el Context Escolar, en el qual s'ha centrat el treball, pretén que el professorat desenvolupi les habilitats necessàries per poder facilitar que els seus alumnes creixin i **es desenvolupin d'una forma integral per a una educació inclusiva.**

Un cop exposat el model educatiu integral de l'ésser humà tenint en compte la dimensió emocional i l'aprenentatge experiencial de l'educand, a continuació aprofundiré respecte a la importància de treballar la **dimensió relacional** (les competències conversacionals i comunicacionals de l'individu) la qual es troba dins de la dimensió emocional. De manera que, ambdues estan interrelacionades, tal com diu Wilfred Bion (1997), segons com hagi estat gestionat en la infància el reconeixement i la gestió d'aquestes emocions, seran capaços de fer-ho amb si mateixos i a l'inrevés des de l'empatia. Entenent per gestió, la introducció del pensament enmig de l'emoció transformant una acció impulsiva en una conducta controlada sabent expressar amb paraules l'impuls i l'emoció.

El resultat final serà l'autoconeixement que els permetrà portar les regnes de la seva pròpia vida, alhora que triar la posició des de la qual relacionar-se amb els altres i amb el món en tots els seus àmbits i nivells. En aquest sentit, podem afirmar que ens trobem que les relacions socials a l'aula, què es troben implícitament en l'intercanvi educatiu, parteixen de si mateixos i de la seva confiança envers la capacitat relacional. Aquestes, formen un conjunt de rols, agrupaments, conflictes, entre altres factors socials, els quals són especialment rellevants, ja que parlen d'una opció pedagògica i política. En aquesta línia, cal tenir en compte la importància de la gestió emocional en les relacions socials, en tant que els éssers humans som éssers socials vinculats a grups caracteritzats per persones diferents.

No obstant, la societat de la qual formem part, inconscientment tendeix a limitar al màxim l'emergència de possibles diferències, fet que, si no s'han treballat en clau del respecte, poden provocar enfrontaments. Davant d'això, la pressió que el grup exerceix sobre la persona perquè s'acomodi a les necessitats del grup és o pot arribar a ser molt significativa, doncs, en el context escolar a l'aula apareixen conflictes al voltant d'aquesta realitat. Resulta aleshores, un element bàsic a tenir en compte, el fet de no obviar aquests conflictes i aprofitar-los com a una oportunitat. Una oportunitat per tal d'enfortir i desenvolupar adequadament el valor del respecte com també la capacitat de lideratge, empatia i autocontrol en els educands. És per això, que és imprescindible donar eines des de les aules per enfrontar-se a aquests conflictes, al mateix temps que potenciar la seva capacitat emocional i relacional.

El còmput d'això, fa que sigui una eina essencial per al seu dia a dia i pensant en un futur pròxim, una resposta a la demanda actual que dona un plus quant a rigor i qualitat en la pertinença, desenvolupament i gestió dels grups. Tenint en compte que desenvolupar la consciència i el coneixement en relació a les emocions depèn de l'habilitat per parlar del que sentim i per què ho

sentim, serà fonamental crear espais en els quals poder parlar sobre els propis sentiments. És en aquest escenari, que l'horitzó d'aquesta nova educació, pretén fer de l'escola un lloc de vida, de contradiccions i de paradoxes que es converteixin en possibilitats, mitjançant pràctiques educatives que responguin a les necessitats actuals i al desig d'ensenyar tenint en compte les relacions socials.

Així doncs, conforme Carles Parellada (1999), considerant que l'acció pedagògica està plena de trobades, resulta imprescindible afavorir l'intercanvi, el debat, la creació col·lectiva i les reflexions compartides donat que, és en aquest compartir on es podria generar un aprenentatge a través de l'experiència lligat a les formes relacionals. Es pot dir que en la didàctica això representa el fet que "algú ensenya alguna cosa a algú". Però això no es dona en el buit, sinó en un context polític-social, econòmic, cultural i ideològic determinat, que actua com a condicionant de l'activitat educativa.

El fet d'aportar en la vida dels altres exigeix un compromís referent al tipus d'escolta que els docents, en aquest cas, manifesten cap a si mateixos i cap als estudiants. Fins al punt que, donar l'espai per parlar de coses importants des d'un "nosaltres", ofereix un espai per l'imprevist i per tractar algun tema que sorgeix més enllà dels llibres o de la teoria curricular que cal aprendre. El fet de no possibilitar aquests espais, deixa la classe sense sentit com si la vida fugís de l'aula. En definitiva, es tracta de generar un espai perquè es manifesti la inquietud, el dolor, el sofriment, però també la felicitat, la curiositat i la capacitat creativa. El fet de treballar-ho en grup és imprescindible i té un sentit, doncs vivim en societat, envoltats de diferents grups als quals pertanyem (familiar, d'amistat, de treball...) a partir dels quals es forma la nostra identitat i som capaços d'equilibrar les necessitats dels altres i les pròpies, les quals ens possibiliten ser el millor de nosaltres mateixos.

Partim llavors, de què iniciar aquest tipus de processos des del centre educatiu té un sentit i és, entrenar el coneixement de les pròpies emocions. Tant per aprendre a gestionar-les assertivament, com per desenvolupar el lideratge propi per diferenciar-se de la resta alhora que l'empatia per saber comprendre i posar-se en el lloc dels altres. Fins al punt que, si els educands desenvolupen la intel·ligència emocional els ajudarà a ser resilents, empàtics i saber-se gestionar en les relacions socials, a partir de l'autoconeixement (limitacions i punts forts). En virtut de Howard Gardner (2011), el docent estarà treballant així l'anomenada intel·ligència intrapersonal a través de desenvolupar la intel·ligència emocional a l'aula, tot entrenant la gestió de les emocions en els diferents grups i la intel·ligència interpersonal.

Per la qual cosa, considerant l'ésser humà, fruit de la seva interacció amb el seu entorn social, entenc el grup com a element imprescindible pel desenvolupament integral d'aquest mitjançant el creixement grupal, tant en l'àmbit aptitudinal com actitudinal, en tots els àmbits (cultural, social, emocional...) de l'ésser humà, ja que, el grup ajudarà als educands a relacionar-se des del punt de vista de la interdependència, reconeixent quin impacte produeixen als altres, quin és el seu impacte en el sistema i com el sistema els impacta a ells mateixos.

Per Carles Parellada (2007), aquest nou paradigma pedagògic basat en la inclusió social, introdueix una mirada d'acord amb una de les perspectives més actuals del món en el qual vivim: la mirada sistèmica, la qual concep els col·lectius i els grups humans, i fins i tot les institucions, no només com la suma simple de membres que pertanyen a ells. Els entén com a sistemes complexos que funcionen tenint en compte unes dinàmiques que segueixen certs patrons. I és que existeix un ordre en les relacions que haurà de respectar-se perquè els sistemes s'organitzin des del que podríem denominar «un equilibri dinàmic». Sota aquesta mirada, caldrà considerar el context des del respecte a la diversitat, amb les peculiaritats de cada alumne i abordar aquestes peculiaritats sense descuidar el seu context específic (espai-territori, temps-història, i el resultat de la combinació de tot això: coneixements previs, creences, cultura, consciència...).

Actuant en aquesta línia, es partirà de la base que cadascun d'aquests contextos té una raó de ser, que no hi ha uns millors que uns altres. En efecte, segons aquesta concepció pedagògica, els majors esforços de les institucions educatives hauran d'anar en la direcció de potenciar aquest sentiment de pertinença tot afavorint tots aquells processos que permetin la inclusivitat. Com bé diu Valeska Cabrera (2012), l'aula és un sistema complex i singular integrat per elements que mantenen diverses formes de relació entre si. Cada sistema-aula parteix d'una estructura i d'una dinàmica que li són pròpies, fet que no permeten una fàcil generalització en relació al seu funcionament i la seva evolució. Cal considerar en aquest dinamisme, que el pensament dels alumnes i de l'estructura semàntica particular de cadascun, especialment el conjunt de les seves idees i creences sobre la realitat en general, estan influïts per les seves característiques afectives i experiencials.

De manera que, entenent **l'ésser humà com a un ésser social, en tant que sistema**, pel que fa a la manera de concebre l'educació, en tant que inclusiva, tal com diu la teoria sistèmica de Bronfenbrenner (1987) no només es pot considerar el microsistema escolar tal com està configurat, sinó que l'educació formal haurà de tenir en compte totes les influències que reben els educands a nivell de mesosistema (com la relació família- escola), a nivell d'exosistema (característiques del barri, mitjans de comunicació, etc.) i a nivell de macrosistema (sistemes polític, legal, econòmic, etc.).

És per això que, tal com apunta Magister (2016), sota la mirada de la realitat educativa com un sistema, és a dir, com una realitat formada per diversos elements interrelacionats entre si, cal primerament, concebre l'educació com un sistema obert, en tant que estableix interaccions amb l'exterior (cultura, ideologia, societat...) i com un sistema de comunicació, per tota la dinàmica informativa i comunicativa que desenvolupa tant en el seu interior com en les seves relacions amb l'exterior. Per aquest fet, el sistema educatiu, en tant que sistema obert, forma part del subsistema del sistema cultural i social. Aquest, parteix d'una funció fonamentalment educativa, en tant que pretén millorar la condició personal dels educands, a partir de la interiorització i la recreació dels valors ètics, morals i socials de la cultura.

En aquest sentit, les aportacions del sistema social i cultural al sistema educatiu són, segons Magister (2016):

- El coneixement acumulat i la cultura
- Les metes i els objectius de l'educació
- Els continguts dels programes educatius i dels programes escolars
- Els recursos humans (alumnes, professors i altres especialistes)
- Els recursos econòmics i materials

És per això, que podem dir que el sistema educatiu forma part d'un sistema més ampli com és el social, trobant en ell altres subsistemes o elements, que poden ser classificats, conforme a l'autor esmentat, de la següent manera:

- **De tipus cultural i pedagògic:**

- Valors educatius
- Metes i objectius de l'educació
- Polítiques, plans i programes d'educació
- Principis pedagògics (tals com: la personalització, la diferenciació, la integració educativa, l'adaptació dels programes a les necessitats dels alumnes, entre d'altres)
- Tècniques i recursos didàctics
- Recursos materials (econòmics, instal·lacions)
- Normes tècnic-pedagògiques per a l'acció educativa

- **De tipus personal:**

- Alumnes
- Professors
- Assessors (orientadors, tutors, psicopedagogs, directius, inspectors, pares d'alumnes, etc.)

- **3) De tipus organitzatiu:**

- Equip directiu
- Departaments i equips de cicle

- Equips de professors
- Associacions de pares
- Consells escolars
- Equips psicopedagògics

D'acord amb l'autor, tots aquests elements es troben en contínua interacció, però no únicament entre si, també amb altres subsistemes socials. Els centres escolars, directament o indirectament, volent-ho o no, són receptors de problemàtiques socials, emocionals i psicològiques, i ho són a més des d'una responsabilitat educativa de primer ordre. Per diferents raons podem pensar que l'escola (com a institució) ha de continuar canviant, no obstant això, cal considerar que la transformació de la societat ineludiblement transformarà també l'escola. Ens trobem amb un conjunt de docents que no han rebut la formació necessària per a resoldre conflictes i educar en un vessant més social, sinó tan sols en les diferents didàctiques de les matèries.

És per això, que se segueixen aplicant uns objectius d'àmbit general i curricular, ignorant moltes vegades la realitat concreta i la necessitat d'adaptacions cada vegada més profundes. El centre escolar entès com a una comunitat educativa reflexe de la societat en la qual vivim, canviant i en contínua evolució, es troba amb la necessitat actual d'adaptar-se a la societat i als seus canvis entorn les noves inquietuds, preguntes i necessitats. Situacions com la incorporació del col·lectiu d'immigrants, les noves tendències i models familiars, l'avanç vertiginós de les tecnologies, la convivència amb el consum de substàncies, entre altres fets, exigeixen que l'escola sigui capaç de donar respostes socioeducatives a les problemàtiques que sorgeixen en el context escolar.

Els canvis polítics, socials, culturals i científic-tecnològics, han donat lloc a societats globals i locals plurals, amb fortes diferències culturals i econòmiques, en tant que emergeixen com a primeres necessitats educatives el respecte, la convivència i el sentit de pertinença. Degut als canvis significatius i diversos en l'actualitat, cada cop més arriben alumnes provinents de diversos tipus de famílies, orígens i zones de l'entorn amb diferents problemàtiques físiques i psíquiques, entre d'altres. Enfront d'això, l'escola es troba sobrecarregada d'encàrrecs, demandes i exigències de tot tipus: formatives, de responsabilitats, de conciliació, delegació de funcions socialitzadores que no pertocquen, educació sexual, viària, ciutadania, etc. En efecte, podem afirmar que els problemes socials existents a la societat, influeixen a la institució escolar mentre els docents no estan preparats per abordar tot aquest tipus de problemes que arriben a les aules.

Envers aquest escenari, el paper del professor es veu qüestionat, doncs, aquests nous problemes i noves necessitats no poden ser solucionats a través d'una classe magistral, sinó que es necessiten la creació d'altres espais, moments i formes d'intervenció. Per aquest fet, com bé afirma Sarai Menacho (2013), l'educació no pot ser feta des de missions solitàries, ja que, aquesta es troba, indubtablement, en relació amb la influència conjunta de l'entorn (família, comunitat, mitjans de comunicació, educació no formal, no formal, informal...).

Tant és així que, davant la superació de les capacitats reals del sistema educatiu, conforme a l'autora esmentada és prioritari deixar enrere l'escola tradicional i donar entrada a la funció socialitzadora de l'escola, la prevenció de l'exclusió, la inserció laboral i la intervenció de la comunitat i la família. Per a això, resulta imprescindible obrir les portes a la comunitat per tal d'establir aliances cooperatives que donin peu i sentit a un treball d'aprenentatge, i a l'inrevés possibilitant que el conjunt de la societat pugui sentir-se ciutadà de la societat o concretament de l'entorn en el qual viu.

Es fan necessàries accions de col·laboració que possibilitin un treball integral, donada l'estreta connexió entre l'escola, la família, la comunitat i la societat en general. Accions que no només vagin destinades als alumnes, també a les famílies i a les comunitats. Per la qual cosa, segons aquest pensament, tot allò que succeeix a les aules, ha de tenir nexes d'unió amb el context territorial, pel qual cal un projecte global que acabi esdevenint un gran projecte educatiu transversal en els aprenentatges de les classes.

Tenint en compte això, en virtut dels postulats teòrics exposats anteriorment, es fa evident la necessitat d'un gir en l'educació considerant que per un costat, cal que tingui en compte les diferents **àrees de la persona** per al desenvolupament integral de l'infant, tenint en compte la vessant emocional i social. I per l'altre costat, vetllar a l'efecte d'aquesta vessant social no només es treballi amb les relacions socials a l'aula si no en tots els **àmbits o contextos** que envolten a l'educand. I a partir d'aquí, serà quan podrem parlar d'una educació inclusiva. En definitiva, un cop exposada la nova concepció de l'ésser humà, i en efecte de l'educació, es fa necessari afegir quelcom més en la metodologia educativa tenint present **l'educació inclusiva**, com a valor i objectiu principal, i la possible incorporació de la metodologia educativa del **Coaching Educatiu**.

L'educació ha deixat de ser patrimoni de l'escola, en tant que es considera com una característica de l'existència humana que engloba més enllà de l'etapa i la institució escolar. És per això, que ambdós conceptes resulten significativament útils i pertinents, en tant que no diferencien entre l'educació formal i no formal, sinó que es preocupen de l'educació integral dels educands independentment del context (formal o no formal) en el qual es situa el procés educatiu. En efecte, podem assenyalar que un cop exposats ambdós conceptes, la complementarietat d'aquests contextos resulta fonamental per al compliment de les competències socials de tots els agents implicats i, especialment, per a una adequada intervenció educativa que afavoreixi el desenvolupament integral dels infants. En definitiva, es tracta de trencar amb una falsa (o no adequada) separació entre educació formal, no formal i informal, i ara com ara encara és més necessari.

Sota aquest canvi de concepció envers l'infant i els canvis que s'han produït en el sistema educatiu, del model tradicional de la integració a la inclusió social, s'impulsa als membres del sistema educatiu a buscar noves estratègies, mètodes, tècniques i recursos per adaptar-se a les necessitats de cadascun dels alumnes. Així doncs, i sense descuidar que el context formal i informal es troben implícitament interrelacionats, apareix la possibilitat d'incorporar l'educador/a social com aquell professional que a més a més de ser expert en la intervenció no formal i especialitzada,

avui dia és competent i capaç de fer aportacions significatives en l'educació formal, i més encara en aquest escenari exposat anteriorment. És per això, que per Sarai Menacho (2013), l'educador/a social, des del seu paper de transmissor de cultura i de mediador en el sentit educatiu i animador de la paraula, es considera que pot fer intervencions destacades en aquest àmbit. Els educadors socials, en tant que professionals amb intencionalitat educativa, més enllà de la transmissió de coneixements i de l'atenció exclusiva de les situacions de marginalitat, poden ajudar a l'escola a superar el seu caràcter més disciplinari i institucional.

I això suposa, aprofitar el potencial humà propi, dels docents, alumnes i pares, tot convertint-se en un dinamitzador social capaç de formar un espai comunitari que construeixi a escala local una realitat més educativa. No podem entendre la institució escolar al marge d'un barri, poble o territori i la seva gent, doncs, quan parlem de l'àmbit social, partim de la necessitat de portar a terme anàlisis multidimensionals i complexes de les situacions i dels contextos educatius en aquest cas. En virtut de l'autora esmentada les funcions de l'educador social denoten la seva capacitat per intervenir dins i amb l'escola, en tant que les seves accions es troben en la línia dels objectius de l'educació inclusiva. Accions imprescindibles per aconseguir la transformació social i cultural dels centres educatius, tot obrint les escoles a la comunitat i contribuint a la dinamització social i cultural de la societat.

En aquesta línia, David Galán (2008) afegeix que l'entrada de professionals de l'educació social a l'escola suposa contemplar l'educació en un sentit ampli per permetre una educació integral de l'individu, una perspectiva educativa global que abasti una realitat socioeducativa complexa permetent la integració al centre dels diferents contextos que intervenen en la comunitat escolar. Es vincula el treball de l'educador social amb la necessitat d'entendre l'educació al llarg de tota la vida tenint en compte dues vessants dels quatre pilars bàsics a l'educació, tal com s'ha entès en els últims quaranta anys: aprendre a viure i aprendre a ser. Entenem aquesta especificitat com a valor al servei de la comunitat educativa en sentit ampli on podem aportar la capacitat de re-llegir els currículums des de l'acció socioeducativa, re-pensar l'organització institucional i en definitiva desenvolupar la inclusivitat.

Enfront d'això, els professionals socials, fonamentalment l'**Educador Social** ha anat desenvolupant tot un seguit d'experiències de caire educatiu i comunitari amb voluntat integradora, per intentar donar resposta als actuals reptes socioeducatius. En aquesta línia, Gisela Riberas i Jesús Vilar (2014) consideren que l'educació cal que passi d'una mirada centrada en la intervenció resolutiva i parcial, a una mirada centrada en la promoció integral de la persona.

Per Jesús Vilar; Gisela Riberas i Rosa Genoveva (2014), en l'actualitat les professions socioeducatives es troben immerses en el pas d'un model "actuador-aplicacionista", a un model "reflexiu-creador", que respon al paradigma de la complexitat. Mentre que el primer viu la novetat com un problema perquè consisteix a disposar d'estratègies tancades per solucionar problemes en una realitat predictable. El segon viu la novetat i el desconegut amb naturalitat. El supòsit del qual par-teix és que la realitat (els problemes i les solucions que se'ls donen) sempre és una construcció

que cal elaborar a través de la recerca mitjançant la participació integrada de diverses disciplines. Per aquest fet, les funcions assignades a l'educador/a social en el marc escolar, cal que compleixin dues condicions. D'una banda ser coherents amb una determinada línia d'intervenció educativa com també de programació d'accions amb criteris de continuïtat i claredat d'actuació. I per altra banda, estar permanentment integrades i reconegudes respecte a la resta d'actuacions i funcions del personal docent. No obstant, encara queda molt camí per recórrer, doncs, en conclusió podem afirmar que la societat afronta avui el repte de construir un model que parteixi de l'arrel i el context d'on neixen els problemes educatius.

És per això que, tenir en compte la família, l'escola i la comunitat per tal de dissenyar i portar a terme intervencions educatives conjuntes i pertinents que responguin a les **noves necessitats dels infants i adolescents del segle XXI**. En definitiva, es tracta d'una **proposta educativa global** que des de la complexitat dels fets i dels processos aconsegueixi vetllar per a la inclusió de tots els agents socioeducatius i membres de la comunitat en un **model ampli, holístic i complex d'educació** envers els educands.

"El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en tener nuevos ojos". Marcel Proust

4. Conclusions

“Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo. Enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño. Enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida. Sin embargo... en cada vuelo, en cada vida, en cada sueño, perdurará siempre la huella del camino enseñado”. Madre de Teresa de Calcuta

Sovint les dinàmiques que es donen a les aules no desperten en els alumnes cap interès, no potencien la seva intel·ligència, ni estan connectades amb quelcom que els mogui. S'exerceix un discurs lineal que només serveix per respondre a uns exercicis o per realitzar un examen amb èxit, entenent l'èxit com l'acció de memoritzar i repetir el més exactament possible el que se'ls diu o el que prèviament han llegit en algun llibre. Venim de generacions anteriors en les quals es considerava l'èxit acadèmic com a indicador d'èxit des de la infància fins a la joventut. Avui en dia però, està demostrat que l'èxit acadèmic no és garantia d'èxit en l'àmbit professional o personal.

No obstant això, se segueixen complint els cànons tradicionals sense dimensionar que aquest espai, és ric en noves experiències que van més enllà de les disciplines que s'intenten ensenyar. Aquests cànons estan formats per pràctiques educatives poc integradores, interactives, participatives i motivadores. Pràctiques, en les quals els docents acostumen a portar a terme classes magistrals dirigides amb l'objectiu d'ensenyar conceptes teòrics focalitzats en augmentar les competències intel·lectuals dels educands. En absència així, de la consideració d'altres competències o dimensions de l'educand en les diferents àrees d'aquest, com tampoc la influència dels diferents contextos que l'envolten. (Cunillera, 2011)

Es tracta d'un tipus d'educació que es caracteritza per una projecció constant, en un món que no existeix i que separa als educands d'estar presents i viure en el dia a dia, com de percebre quines són les seves necessitats i en definitiva d'ocupar-se d'allò que els dóna sentit en el moment en què es troben, i pròximament en el seu futur incert i canviant. S'obliga als educands a aprendre multitud d'informacions sense poder viure-les ni descobrir-les per ells mateixos, ni tan sols reconstruir-les sinó que simplement són assimilades per imposició. I l'explicació que es dóna a tot això és que els agents educatius ho fan teòricament perquè toca, perquè algú en algun moment ha decidit que és el que toca, perquè suposadament això els prepara millor per al futur. Però la pregunta és la següent: “Com es pot preparar bé per al futur si es descuiden les necessitats del present”?

I és que ens trobem amb un conjunt d'individus que es troben desmotivats i/o fora del sistema educatiu, envers una educació que no es correspon respon amb les seves necessitats educatives tenint en compte totes les dimensions de l'ésser humà, com tampoc s'adequa a les seves particularitats. És per això, que no hi ha dubte de què aquestes dinàmiques no poden transformar ni als educands ni als docents.

Tal com s'ha pogut veure al llarg del treball, l'ésser humà, en tant que sistema, neix com a un ésser social tot i que ho esdevé en el moment en què estableix relacions socials. Tot això, permet

reflexionar sobre l'evolució en la concepció del rol del docent i de l'alumne fins el dia d'avui. Els canvis en la concepció de l'ésser humà i en l'educació han portat a un canvi de paradigma, el qual ha donat pas a la consideració del procés educatiu com a una construcció personal i d'interacció.

Tal com apunta Sarai Menacho (2013) el desenvolupament de l'educand engloba tant l'adquisició de coneixements per entendre la pròpia vida, com l'adquisició de competències que l'ajudin a saber com viure-la. La finalitat última és que l'individu aprengui a ser una persona crítica i íntegra, capaç d'actuar i viure amb maduresa i responsabilitat en el conjunt de la societat d'entre els diversos àmbits d'aquesta, tenint en compte que l'educació és una oportunitat per conèixer, descobrir i comprendre, en part, "el món".

Aquesta situació configura un important repte i és la necessitat de formar a les noves generacions en competències emocionals que les capacitin per saber gestionar la incertesa i desenvolupar la suficient flexibilitat per ser capaces d'adaptar-se a les situacions de canvi. El repte és per tant, formar individus que a més d'excel·lents coneixements, tinguin bones habilitats emocionals i relacionals per aprendre a comunicar-se amb si mateixos i amb els altres i que finalment desenvolupin un pensament crític i creatiu.

Sota aquesta premissa, la intervenció educativa del docent és cada cop més complexa en tant que la seva tasca cal que es basi a impulsar l'acció de l'alumne, com també assessorar, mediar, descobrir conjuntament i potenciar al màxim els seus aprenentatges. Un tipus d'intervenció que enforteix a l'individu, partint de la base que permet que aquest mobilitzi els seus propis recursos per aprendre i per autogestionar-se. I el més important de tot, viure d'acord amb les seves emocions i desitjos en cada etapa de la seva vida i en conseqüència, poder satisfer les seves necessitats vitals.

És per això, que com a agents socialitzadors o educadors, el que és pertinent en aquest sentit és "no fer res que el nen pugui fer per si mateix". I amb això no vull dir que el paper de l'educador es consideri innecessari per al desenvolupament de l'individu. Sinó que, en aquest rol, el que destaca és l'acompanyament i compartir un espai de descobrir, construir i créixer junts des de l'aportació mútua. Sota aquesta idea, es parteix que l'educació ha de ser alguna cosa que es viu, no un pla que s'aplica. Es tracta de fer de l'escola un lloc de vida, de trobada, de creació social. Un espai que considera les singularitats, una cerca del teu lloc al món.

I per aquest fet, un supòsit clau per a la creació d'aquest espai de relació entre docent i alumne és fonamental establir una connexió entre ambdues parts. Una connexió que es caracteritzi per una dinàmica constant enfocada a reflexionar sobre la pròpia pràctica a partir d'organitzar i reorganitzar les accions i les observacions, per concloure amb una reflexió crítica amb referència a allà on es vol arribar i de quina manera s'arribarà.

Així és que la reflexió de la pràctica pedagògica és una tasca imprescindible en tant que parteix de l'aprenentatge, de trobades, de revisió, de tornar a pensar la pràctica de manera creativa, innovadora, transformadora i adequada en cada moment de manera conjunta. Cal però, tenir en compte que no només és important per a la mobilització de l'activitat didàctica de "com ensenyar", sinó també, per convertir a l'educador i a l'alumne en subjectes actius del procés educatiu que en definitiva, està format per la interacció, el respecte, la solidaritat i l'interès mutu de conèixer-se. Fins al punt de comprendre, que l'espai d'aprenentatge és una oportunitat per al creixement multidimensional de les persones en el qual, en aquest cas, es relacionen mestres i alumnes. No obstant això, l'educació d'avui no correspon a aquesta concepció de l'ésser humà i de l'educació.

És per això, que més que mai ens trobem amb la necessitat de fer una parada llarga i profunda per canviar el discurs i sobretot les actituds i, consegüentment, les maneres d'enfocar l'educació. Cal aprendre a adaptar-se a les exigències que la vida planteja en totes les etapes de la vida i no hi ha experiència en aquest sentit que marqui les pautes o estableixi orientacions per a fer-ho adequadament. I és en aquest sentit, que donat que la situació i els canvis que es donen en la societat afecten a tota la comunitat, cal que el conjunt d'aquesta es faci responsable del repte actual.

Tenint en compte aquesta nova concepció de l'ésser humà i de l'educació, considero que el Coaching Educatiu efectivament, pot ser una eina fonamental per a poder abraçar aquesta nova realitat social. Tal com he exposat al llarg del treball, s'entén el coaching per Juan Fernando Bou (2013) com una manera de gestionar, tractar a les persones, pensar, ser i estar, on el Coaching Educatiu pretén transformar la societat a partir d'una nova metodologia didàctica associativa i col·laborativa, en tant que considera l'escola dins un context educatiu influït per altres contextos. Ja que, tal metodologia, proposa un procés de canvi educatiu des del treball conjunt entre dos àmbits centrals:

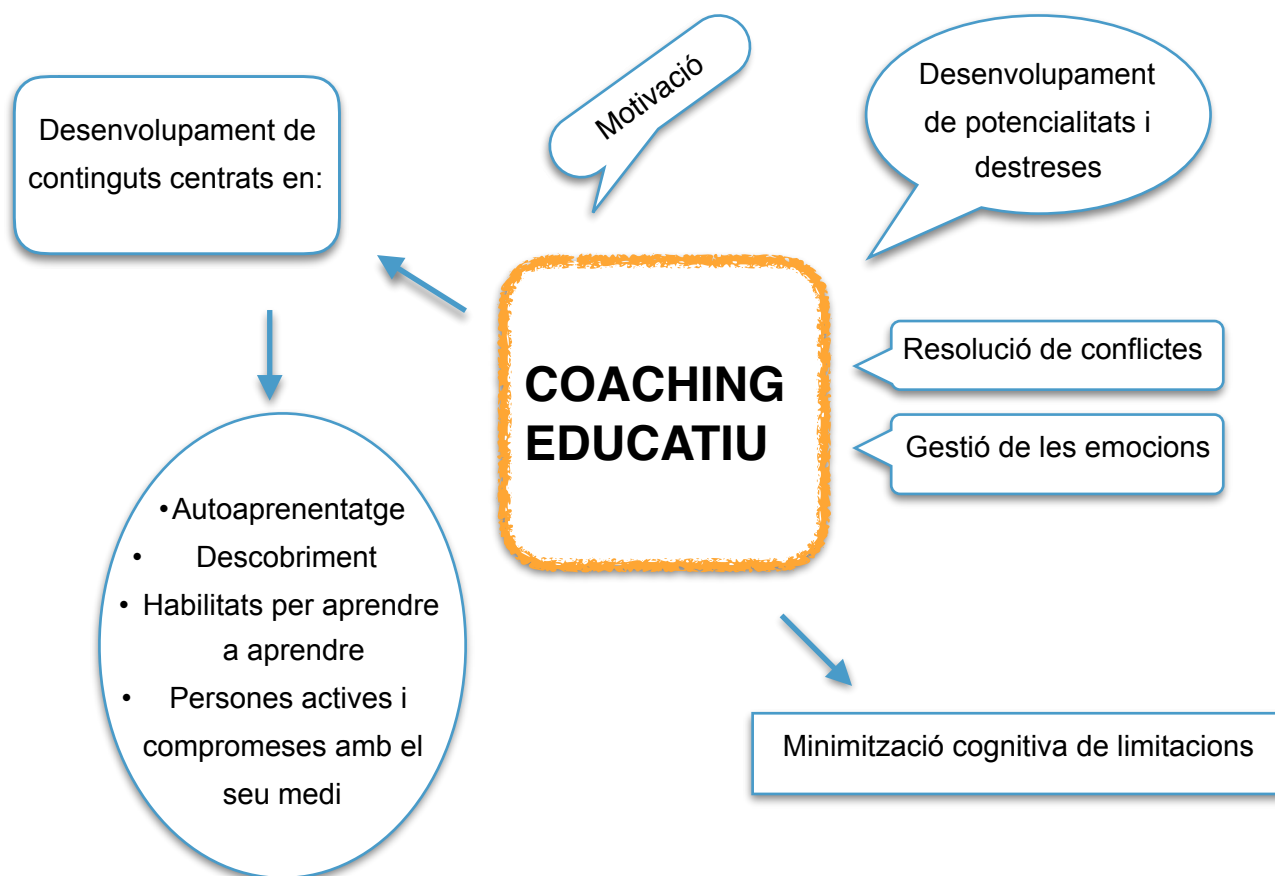
- L'àmbit escolar

- Coaching a l'aula
- Coaching personal
- Coaching Corporatiu

- L'àmbit familiar

- (Coaching Familiar)

Tal com s'ha pogut veure en el conjunt del treball i com bé apunta David Sánchez (2013), els beneficis d'implementar aquesta metodologia en l'àmbit escolar són significatius i diversos:



A més a més també s'identifiquen beneficis en el docent, com la confiança entre el docent-alumne i, sens dubte, el desenvolupament d'organitzacions educatives més centrades en el canvi i adaptació al capital humà. La proposta del model de Coaching Educatiu en l'àmbit escolar denota una especial atenció en com és el vincle que s'estableix entre el docent i els alumnes, puix que a diferència del model tradicional, el docent exerceix a l'aula un rol de líder des d'una vessant positiva. Aquest rol es basa a dirigir el grup de classe, mitjançant una estructura que afavoreixi l'aprenentatge experiencial a partir de facilitar processos emocionals i grupals per al desenvolupament integral. Cal considerar que això suposa formar i dotar d'eines als mestres perquè aprenguin a focalitzar el seu interès, no tant en els continguts curriculars, sinó més aviat en aquells altres que puguin resultar útils per als alumnes. Aquells que es corresponguin amb les necessitats en l'educand tenint present el context actual en el qual es troben per a produir veritables transformacions.

En aquesta línia, apareix un concepte clau que fa un pas més enllà respecte al Coaching Educatiu, tenint en compte el desenvolupament integral de l'individu, com és l'educació inclusiva. Sota la mirada de l'educació inclusiva, entenent l'ésser humà com un ésser social, en tant que sistema, aquest tipus d'educació vetlla per la unió de les accions dels professionals de l'educació formal i no formal. L'objectiu del qual parteix dels problemes educatius des de l'arrel i el context on neixen,

família, escola i comunitat amb la finalitat d'elaborar programes i projectes per ser aplicats als centres educatius. Fins al punt d'obtenir canvis positius des de projectes comuns a través d'equips més interprofessionals i multidisciplinaris. Tal com he comentat al llarg del treball, és aquí on apareix la figura de l'Educador Social com a un suport clau. Encara que tradicionalment l'educador social ha treballat en el context no formal i s'ha coordinat amb els centres escolars, aquesta coordinació, tot i necessària, no ha estat la suficient per minimitzar la desigualtat educativa i el fracàs escolar.

Tal com apunta David Galán (2008) l'entrada de professionals de l'educació social a l'escola suposa contemplar l'educació en un sentit ampli per permetre una educació integral de l'individu, una perspectiva educativa global que abasti una realitat socioeducativa complexa permetent en la integració al centre dels diferents contextos que intervenen en la comunitat escolar. És per això que, un cop exposats el conjunt de supòsits teòrics en relació al canvi de paradigma en l'educació i concepció dels educands, per a la incorporació posterior de noves eines educatives que tinguin en compte les diferents àrees de la persona. I per l'altre costat, la necessitat d'incorporar la comunitat en el context Escolar, on el paper de l'Educador Social pot ésser indispensable per tal de donar pas a una educació, que partint de la integració social tradicional, fa un pas més enllà en direcció a la inclusió social dels individus.

Des del meu punt de vista, el conjunt del treball compleix amb els objectius proposats, en tant que exposa clarament el context actual, els canvis que l'han configurat respecte a l'educació fonamentalment i les propostes o reptes envers els quals ens enfrontem el conjunt de la comunitat. Per la qual cosa, considero que la teoria demostra com el Coaching Educatiu i l'Educació Social poden arribar a ser pertinents i contribuir en l'adquisició i/o l'increment de les competències i recursos necessaris, per a donar resposta a les problemàtiques i necessitats actuals, des d'una educació inclusiva per al desenvolupament integral dels infants i adolescents del segle XXI.

A continuació, m'agradaria exposar un conjunt d'idees com a futures línies d'investigació donat que he considerat que aprofundir-ne em desviaria dels objectius del treball i de les línies bàsiques del treball. Encara i així, he fet referència a elles, ja que, sens dubte, són essencials per afrontar aquesta nova realitat social. L'una és com hauria de ser el paper dels agents de socialització primaris, els pares o cuidadors, tant en l'àmbit informal quant a l'educació des de la família tot formant una parentalitat positiva, com en "l'educació formal" en el Context Escolar. I l'altre com fer de l'educació, un espai que integri el conjunt de la societat d'entre els diferents contextos socials, tant la família com la comunitat, per a fer d'aquest un espai de relació, intercanvi, aprenentatge, creació col·lectiva i reflexions compartides. I sobretot, comú, digne, íntegre i potenciador en les diferents àrees de l'ésser humà.

De manera que, a continuació m'agradaria destacar un exemple d'un tipus de pràctica educativa que s'està portant a terme actualment en aquesta línia, la qual ha demostrat ser un exemple significativament potent i transformador. Aquest és el cas de les Comunitats d'Aprenentatge a Espanya

dissenyades pel Centre de Recerca Social i Educativa (CREA) de la Universitat de Barcelona. Com defineixen Pulido y Ríos (2006) les Comunitats d'Aprenentatge estan fonamentades per un projecte de transformació social i cultural del centre educatiu i del seu entorn, la finalitat de la qual és aconseguir una societat de la informació per tots i totes les persones basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula.

És en aquest sentit, que el pilar fonamental de les comunitats d'aprenentatge és l'aprenentatge dialògic, ja que, permet l'educació i la formació de l'alumnat en continguts que el faran competitiu en aquest nou context social. Alhora que estableix un marc per a la interacció orientat cap a la solidaritat, la igualtat i la transformació social mitjançant un clima de convivència que ajuda a prevenir i pal·liar les situacions de conflicte, indisciplina i agressivitat tan freqüents als centres actuals.

Considerant doncs, la importància del diàleg en aquesta disciplina, es concep el conjunt de la comunitat d'aprenentatge, incloent-hi familiars, voluntariat, professionals, alumnat i professorat. Totes les persones s'inclouen en l'aprenentatge, han de planificar-lo conjuntament, són responsables i aporten les seves opinions sobre la base de la igualtat. Així, les diverses posicions no es valoren en funció de qui la diu o de la posició de poder que tingui, sinó en funció de la solidesa dels arguments utilitzats. Aquest diàleg igualitari és un dels principis bàsics en l'aprenentatge dialògic.

Per Adriana Aubert i Carme García (2001), l'escola es converteix en l'eix educatiu de tota la comunitat en tant que s'obre a ella i contribueix a la dinamització social i cultural de la mateixa mitjançant la coordinació dels educadors socials dels centres oberts amb els centres educatius de la seva comunitat. Cal destacar però, que encara que aquesta coordinació és necessària i hauria de seguir potenciant-se no ha demostrat ser suficient. La separació que tradicionalment s'havia realitzat entre educació formal, no formal i informal i la definició de l'educador social com el professional especialitzat a l'educació no formal ha portat a la concepció de l'educació social en contraposició a l'escola dificultant així la percepció de la necessitat que l'educador social pertanyi a la plantilla dels centres educatius. No obstant això, actualment, més encara amb l'afegit dels canvis socials tals com: migracions; urbanització; diferents manifestacions de violència; situacions d'exclusió social; problemes relacionats amb l'atenció a la diversitat i l'accessibilitat; noves realitats familiars; augment de l'absentisme i fracàs escolar; problemes en la convivència, etc.

De manera que, es fa evident la necessitat de nous recursos com la participació de professionals més especialitzats en l'àmbit social, tal com he comentat anteriorment. El projecte educatiu d'una comunitat va molt més enllà de la institució escolar, és per això que un agent que pot enllaçar i consolidar una visió global tan necessària com aquesta el pot ocupar l'educació social. Es tracta d'un procés de transformació que cal que l'educació desenvolupi per tal de resoldre les dificultats que es plantegen actualment. I no només això sinó quan no hi ha problemes aparentment explícits, aquests professionals són necessaris des d'una perspectiva preventiva en totes les etapes educatives. Considero que aquest procés implica la consecució dels objectius d'una educació in-

clusiva i que en aquesta labor els educadors socials tenen un gran paper professional a exercir en la lluita per la igualtat socioeducativa i l'èxit escolar. I fins i tot, la intervenció d'altres professionals als centres educatius pot facilitar el procés de transformació a les escoles i la difícil tasca d'educar.

Concloent, aquesta nova metodologia educativa és un exemple de com portar a terme a línies generals, els supòsits teòrics que he exposat al llarg de treball. I precisament, l'he ubicat com a part de les línies futures d'investigació pel fet que són pràctiques encara molt poc conegudes i poc freqüents en els centres educatius actuals. Entre altres factors, per insuficients recursos econòmics i fonamentalment de falta de competències en els professionals per a construir xarxes educatives integrals i inclusives per manca de poder en els professionals i institucions educatives, d'interès, coneixement, mentalitats tradicionals i rígides i/o de creure en elles.

I quan em refereixo a la manca de poder en els professionals i en les institucions educatives em refereixo al fet que, tenint en compte que tot això depèn de la burocratització de l'ensenyament, es perjudicaran o es beneficiaran els processos d'aprenentatge dels educands en funció de si s'accepta com a una metodologia vàlida dins l'àmbit escolar. Per començar, cal que les administracions educatives, directius dels centres escolars, mestres i pares posin en comú els seus interessos i caminin cap a l'engegada de noves formes d'entendre el col·legi i al seu alumnat. I això, suposa rellegir els currículums des de l'acció socioeducativa, repensar l'organització institucional i en definitiva desenvolupar la inclusivitat.

En aquesta línia, Jordi Díaz i Mireia Civís (2011) consideren que en l'actualitat, davant la complexitat dels problemes socioeducatius ens trobem amb un escenari en el qual han emergit nous espais així com nous agents educatius altament influents en el Context Escolar. La coexistència d'actors educatius al territori ha comportat una diversitat d'accions en paral·lel, on cada institució ha desenvolupat el seu projecte de forma aïllada i amb la mínima interacció. Algunes conseqüències derivades d'això han estat el solapament de recursos i els buits generats per la falta de coordinació entre actors. El caràcter interdependent dels problemes a nivell socioeducatiu ha fet que aquests adquireixin una dimensió que sobrepassa les fronteres de les pròpies organitzacions. D'aquesta manera, cada organització ha interactuat simplement amb part del problema quan davant tal complexitat social el que es fa necessari és la col·laboració entre institucions per abastar els problemes i per a l'efectivitat de la seva pròpia gestió.

La societat afronta avui el repte de construir conjuntament una proposta educativa global que permeti abastar la complexitat dels fets i dels processos. I per això, cal actuar des d'una perspectiva organitzacional i cultural diferent, depassant la pròpia acció individualitzada, la jerarquia, la sectorització i el mecanicisme del sistema educatiu, doncs, si fem una mirada a aquestes pràctiques, en el seu conjunt, constatem que més enllà de l'interès que tenen en si mateixes, no responen a un model global i cohesionat d'intervenció socioeducativa. El principal indicador d'aquesta realitat és la manca de treball conjunt amb altres sistemes com altres serveis i projectes per a la comunitat i administracions, entre d'altres. De manera que, acabin esdevenint iniciatives d'intenció inte-

gradadora però que en la seva posada en practica esdevenen excessivament compartimentades i, en termes generals, no assoleixen òptimament l'objectiu de la transversalització de l'acció socio-educativa.

D'acord amb Gisela Riberas i Jesús Vilar (2014), aquesta circumstància es dóna per la manca d'una premissa essencial i és que per implementar aquest tipus de projectes cal una condició prèvia -que en la majoria de casos no es dóna- i que consisteix en l'existència tant de xarxes com d'una cultura de treball en xarxa. I per a això, cal que els professionals estiguin formats i siguin competents per a poder crear aquest tipus de xarxes. Ja que, els models clàssics de caràcter tecnocràtic, que pretenien formar professionals actuadors i resolutius a partir de la fragmentació de la realitat en parcel·les tancades d'actuació, s'han manifestat insuficients en la realitat actual. En conseqüència, l'educació social ha experimentat uns importants canvis en els darrers anys. D'una activitat centrada en la solució de problemes concrets dins d'un àmbit específic, s'ha anat avançant cap a la necessitat d'estar capacitats per al treball en entorns complexos i difusos.

Ja no es tracta d'una mirada causal i lineal sobre la realitat, es tracta d'arribar a entendre que la interacció dels elements que entren en contacte en cada escenari dóna com a resultat una nova realitat complexa amb propietats singulars, diferents i no reductibles als elements que la constitueixen. Cal treballar des dels propis centres educatius en l'adreça de la inclusió educativa i incorporant als educadors socials. Treballar no solament amb els grups amb característiques de risc psicosocial sinó també amb els nens i nenes de contextos més "normalitzats". Tot enfortint als alumnes i a les famílies que participen en el sistema educatiu sense haver d'esperar al fet que apareguin els problemes.

La meua idea seria tal com apunten Jesús Vilar; Gisela Riberas i Rosa Genoveva (2014), diversificar les metodologies educatives cap a altres experiències més participatives i actives on, en la mateixa línia que el Coaching Educatiu, el professional haurà de deixar de ser el transmissor de coneixement per convertir-se en un creador de situacions d'aprenentatge, en les quals la reflexió crítica sigui l'entorn natural de treball. Així mateix, treballarà amb la incertesa; desenvoluparà l'autoconsciència i la metacognició per tal que els individus tinguin consciència del seu procés d'aprenentatge i en darrer terme diferenciaran les suposicions o judicis de l'observació sistemàtica del dia a dia.

Des d'aquest punt de vista, el professional haurà de ser capaç de crear coneixement en un entorn complex, portant a terme les seves accions mitjançant un posicionament estratègic, és a dir, des d'una visió global més enllà del maneig de receptes tancades o d'una perspectiva ètica que transcendeixi el simple compliment d'instruccions. Per això, el disseny i l'aplicació de les accions socio-educatives requerirà la integració de multiplicitat de competències del professional perquè cada intervenció sigui una resposta que s'adapti a la situació, a les capacitats i al context de la persona atesa. Es tracta d'una concepció on els fenòmens s'entenen com el resultat de les interaccions que es donen entre els diferents elements que la configuren.

En aquesta línia, la proposta de Gisela Riberas i Jesús Vilar (2014) a l'hora de construir una xarxa educativa local suposa un afegit molt interessant en la metodologia del Coaching Educatiu i l'Educació Inclusiva, en tant que esdevé l'estructura que pot fer possible i potenciar el projecte educatiu comunitari que es desenvolupa en la comunitat, donant coherència i sentit global a les diferents iniciatives. I això implica superar aquesta "compartimentació" respecte a la base de l'organització i el treball en xarxa dels serveis i recursos educatius locals, com a base del desenvolupament de la comunitat.

I és que el món actual es caracteritza pel dinamisme i la complexitat. És per això que, sense renunciar a trobar un cert ordre i claredat a l'hora d'entendre la realitat, la incertesa del complex ens fa veure amb humilitat la impossibilitat del control absolut sobre ella, la provisionalitat de les interpretacions i la caducitat de les propostes d'intervenció. La realitat sistèmica i complexa de les problemàtiques socials requereix que els diferents focus de saber o agents socioeducatius que en ell conflueixen treballin de forma interactiva en forma de xarxes per crear respostes realment efectives i sòlides. I quan em refereixo a una xarxa que realment compleix la seva funció és aquella que no només projecta un treball integrat entre professionals sinó que, a més, genera capital social al territori en incorporar el màxim d'agents informals de forma corresponsable.

Això suposa, tenint en compte que la xarxa és un sistema que aprèn, que en cada cas caldrà veure la seva complexitat i la seva riquesa, en funció dels elements que la componen, ja que la qualitat de les respostes que es construeixen dependrà d'aquesta riquesa i complexitat, doncs, la xarxa que es construeix no pot desvincular-se del territori ni dels agents que la configuren gràcies al fet que també són part d'aquest. És per això, que com a línia de recerca futura, seria d'interès comprovar de manera empírica la viabilitat d'aquest tipus de metodologies en les institucions o contextos educatius per comprovar realment la seva eficàcia, tant les aportacions del Coaching Educatiu, el paper de l'Educador Social a les escoles, la incorporació de la comunitat i la creació de xarxes inclusives.

I per acabar, com a futura línia d'investigació, considero que resulta fonamental aprofundir sobre el desenvolupament de programes d'apropament i participació de les famílies als centres, pel fet que, tal com s'ha pogut veure al llarg del treball, es fa especialment necessària la interconnexió educativa amb les famílies. Tenint en compte així mateix, les aportacions del coaching educatiu envers l'àmbit familiar i el paper de l'Educador Social en la incorporació d'aquesta en el Context Escolar.

En l'actualitat, el canvi vertiginós social condiona la resta de contextos en els quals el nen ha de dominar les estratègies apreses per tal de comportar-se com a un ésser social. Aquests canvis han produït en molts casos un desconeixement entre la família i l'escola. En èpoques anteriors, els rols formatius de les famílies i els de l'escola estaven més delimitats que en l'actualitat. Les famílies educaven i les escoles instruïen, d'altra banda, el saber professional dels docents eren valorats com un saber especialitzat. Tot i així, des dels enfocaments pedagògics actuals es considera

que l'educació no pot quedar limitada a l'acció educativa pròpia de la família i de l'escola, tal com succeïa des d'una visió pedagògica tradicional on l'escola era concebuda com una institució social que assumia les responsabilitats educatives i de formació dels membres de la societat mitjançant l'ampliació, l'enriquiment i la compensació de les experiències familiars.

Tal com s'ha exposat en el treball, avui més que mai això ja no té sentit, doncs el centre escolar entès com a una comunitat educativa reflex de la societat en la qual vivim, canviant i en contínua evolució, es troba amb la necessitat actual d'adaptar-se a la societat i als seus canvis entorn les noves inquietuds, preguntes i necessitats. Això suposa per un costat, formar a les famílies per a assumir els nous reptes educatius en l'àmbit familiar en clau de parentalitat positiva. I per l'altre, tenir en compte la família en el Context Escolar, d'entre la comunitat, amb l'objectiu de dissenyar i portar a terme intervencions educatives conjuntes i pertinents que responguin a les noves necessitats dels educands. En definitiva, es tracta d'una proposta educativa global que des de la complexitat dels fets i dels processos aconseguixi vetllar per a la inclusió de tots els agents socioeducatius i membres de la comunitat en un model ampli, holístic i complex d'educació envers els infants i adolescents del segle XXI.

Parteixo d'allò que m'ha estat donat

Les meves arrels i la meva naturalesa més profunda

desenvolupo el que és natural

La satisfacció de les necessitats internes, l'autorealització

i finalment arribo a la necessitat

Em connecto amb allò que és viu i guia el meu camí, la vida.

Zhuangzi

5. Bibliografia i Netgrafia

Ariza, B (2015). Curso online «Introducción al Coaching Educativo» de Beatriz Ariza - La mente es maravillosa. Recuperat el 10 de Març de 2017 des de <https://www.youtube.com/watch?v=UbHcQAIiNZ-g>

Aubert, A.y García, C. (2001) Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*. Numero 301. pag. 20-24.

Barudy, J. (2009), Conferencia presentació a les Jornadas Europeas sobre Resiliencia. Institut Francès de Barcelona, 19 i 20 de març.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005), Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. Barcelona.

Barudy, J. (2005), Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En: Barudy, J. i Dantagnan, M. Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa. Barcelona.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2010), Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa. Barcelona.

Bou, J.F (2013). Queremos transformar la sociedad a través de la mejora de la calidad del sistema educativo. Coaching Educativo.

Berger P. y T. Luckmann (1986): La construcción social de la realidad (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperat el 20 de Febrer de 2017 des de http://wdb.ugr.es/~granados/wp-content/uploads/Texto_6_BergerLuckmann_1986_CapIII1.pdf

Bion, W (1997). Aprendiendo de la experiencia. Paidós: Barcelona.

Calvo de Mora, J. (2006) Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social*, no 32. pag. 107-117.

Comellas, M^a Jesús (2014). Educar no és tan difícil. EUMO: Vic

Cunillera, M (2011). Un Exercici d'Amor i Llibertat. Quaderns de Pedagogia n.º 415.

Díaz, J., Civis, M. (2011). "Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia". *A Cultura y Educación*, n. 23 (3), (pp. 415-429). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Echeita, G y Sandoval, M (2002) Educación inclusiva o educación sin inclusiones. Revista de Educación, nº 327, pag. 31-48.

Elizondo, C (2014). Que significa ser padre? El compromiso de educar. Cenyelitzli: Unidos por la familia. Boletín 34. Colección "De Familia a Familia". Recuperado el 20 de Febrero de 2017 des de <http://www.cenyeliztli.org/boletindefamilia/7/34.pdf>

Freire, P. (2006). Pedagogía de l'oprimido. Ediciones del Crec i Denes Editorial

Galán Carretero, D (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. Pedagogía social, 15, 57-71.

Gardner, Howard (2011). Inteligencias múltiples. Editorial: PAIDOS IBERICA. Edición: Barcelona.

Goleman, Daniel (2010). La práctica de la inteligencia emocional. KAIROS.

Klein, M (1982). Principios del análisis infantil. Paidos Horne. Buenos Aires.

Laorden, C; Prado, C y Royo, P (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. E.U Cardenal Cisneros - Universidad de AlcaláPulsa. Número 29 (pág 77-93).

López C; Valls, C (2013). Coaching educativo: Las emociones, al servicio del aprendizaje. Prólogo de William Halton. Biblioteca Innovación Educativa. EDICIONES SM.

Magister (2016). Coaching Educativo en las Etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Formación Permanente. MELC. Madrid.

Manciaux M., Vanistendael S., Lecomte J., Cyrulnik , B. (2011) Entrevista a Boris Cyrulink, Neuro-psiquiatra, experto en resiliencia. Dialnet. Aula de innovación educativa. ISSN 1131-995X. Nº 198, págs. 67-70. Recuperado des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=74597>

Menacho, S (2013) El Educador Social y la Escuela. *Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela*. Número 16. Pàg 1-16.

Muntaner, Joan Jordi (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Navarro, L. (2007), Adopcions internacionals: anàlisi de les motivacions inicials per esdevenir pares adoptius a Catalunya. Treball de recerca no publicat. Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Barcelona.

Palacios, J. i Rodrigo, M. J. (2004). La familia como contexto de desarrollo humano. A M.J.Rodrigo & J. Palacios (Eds.), Familia y desarrollo humano. (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial

Parellada, C (1999). La comunicación en el marco de la educación. REVISTA AULA: Innovación Educativa. Núm 087. Infancia y crecimiento... ¿un binomio con trampa? Los proyectos en el aula de lenguas extranjeras.

Parellada, C (2007). La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. Pedagogía 0-6. Aula de Infantil. Número 35. Pág 35-39.

Pulido, C i Ríos, O. (2006) Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social*, no 32, pag 79-84.

Pichardo Galan, J.I (2009). Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia. Barcelona: Bellaterra.

Prats Gil, E.; Vilafranca Manguán, I.; Ferré Trill, X. i Solé Blanch, J. (2010) Teories de l'educació. Universitat Oberta de Catalunya. Eureka Media

Pulido, C y Rios, O (2006) Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social*, no 32, pag 79-84.

Punset, E (2009). Aprendiendo a ser padres. Entrevista con Jay Belsky. Emisión 30: temporada 13. Redes par la ciencia. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 des de <https://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2009/05/entrev030.pdf>

Robinson, K (2006). Las escuelas matan la creatividad. TED. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 des de <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

R.R. Kilburg (2001). Facilitating Intervention Adherence in Executive Coaching. A Model and Methods", Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Vol. 53, No 4, pp. 251-267.

Riberas, G.; Vilar, J.; (2014). "La praxis reflexiva: un reto para la educación social". En Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas. N. 45 [Julio 2014], 129-142, ISSN: 0214-8560

Rodríguez, N (2016) Muchos niños son brillantes aunque sus notas digan lo contrario. ABC: Familia- Educación. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 des de http://www.abc.es/familia/educacion/abci-muchos-ninos-brillantes-aunque-notas-digan-contrario-201606301808_noticia.html

Saade, V (2011). El oficio de ser padres. Encauza: Consultoría Educativa para Padres. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 des de http://www.encauzaconsultoria.com/ser_padres.pdf

Sallés, C i Ger, S (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa, nº. 49, p.25 p47. Raco (Revistes Catalanes amb Accés Obert). Recuperat el 20 de Febrer de 2017 des de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/369142>

Sánchez, D (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. Revista Internacional de Psicología y Educación, vol 15, núm 2. p.171-191.

Santos Guerra, Miguel Angel (2006). La escuela que aprende. Colección: Razones y propuestas educativas. Ediciones Morata.

Save the children (2009). Creciendo como padres y madres. Colaboración del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 1a Edición. PROCREA. Recuperado el 21 de Febrero des de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/creciendo_como_padres.pdf

Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). "El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos". En Revista Lugares d'Educação [RLE], Bananeiras Paraíba, Brasil v. 4, n. 9, p. 132-149 Julio-diciembre, 2014

Whitmore, J (2011). Coaching: *El metodo para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidos Iberica