

**VIDA PROFESSIONAL I ACCIÓ PEDAGÒGICA**  
**A la recerca de la comprensió d'una mestra.**  
**Un estudi de cas**

**DEPARTAMENT:** Didàctica i organització Escolar  
**PROGRAMA:** Innovació Curricular i Formació del  
Professorat  
(Bienni 1990-1992)

**PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA EN "Filosofia i Ciències de  
l'Educació (Secció Ciències de l'Educació)"**

**Tesi Doctoral presentada per  
Remei Arnaus i Morral**

**Dirigida per  
Dr. Vicenç Bedito i Antol**

**Barcelona, 1993**

## Segona Part

---

### ***El procés de recerca des de dins: Vivències, reflexions, decisions i dilemes***

---

...Perquè molts no caminen. Altres ho fan sense direcció. I la majoria, que avancen en bon sentit i entusiasme, no expliquen als altres les peripècies del recorregut, els perills de la ruta i les característiques del paratge on han arribat.  
(Miguel A. Santos Guerra)

-Què va fer que Barbara McClintock veiés més enllà i amb més profunditat els misteris de la genètica que els seus col·legues?  
La resposta que ella mateixa ens dóna és simple. Una i altra vegada repeteix que fa falta temps per mirar, paciència per "escoltar el que el material t'està dient", mentalitat oberta per "donar-li entrada", i sobretot cal tenir "sensibilitat pel que és viu".  
Una ha de comprendre "com es desenvolupa, com s'organitzen i funcionen les seves parts, i quan falla alguna cosa. Un organisme no és una peça plàstica sinó alguna cosa constantment afectada per l'entorn i que constantment revela en el seu desenvolupament nous atributs o incapacitats. És necessari adonar-se d'això. Cal conèixer aquestes plantes de manera suficient per a què en cas de sobrevenir algun canvi, puguis determinar en el moment la seva causa, tant si aquesta prové d'un contacte fortuït, de la mossegada d'un insecte, o d'alguna acció inesperada del vent. Cal tenir una profunda sensibilitat per les vicissituds de cada una de les plantes. (...) Totes les plantes del camp signifiquen alguna cosa per mi. Les conec íntimament i això em reporta un gran plaer".  
Aquest coneixement íntim, fet possible després d'anys d'estreta associació amb l'organisme objecte d'estudi, és el requisit obligat que explica la seva extraordinària perspicàcia: "He après tant sobre la planta de blat de moro que en adonar-me d'alguna cosa en relació a ella, immediatament puc donar-li interpretació".  
(Evelyn Fox Keller)

*... el moment de la transposició genètica  
i la influència ...*

## Capítol 4

### ***Introducció al procés d'investigació***

En aquest capítol exposaré tant la finalitat de la recerca com els pressupòsits que fonamenten l'enfocament epistemològic i metodològic de la meua investigació.

#### **Plantejament de la investigació**

Tal com s'ha pogut observar en la primera part, la investigació sobre el coneixement personal i pràctic, tot i que hi ha un plantejament de recerca des de la perspectiva del professorat, no considera amb tota la seva amplitud el context institucional i social com a influència en el treball de l'ensenyant. Tant J. Rué (1992), com Gimeno (1990) ressalten la importància del paper de la recerca en descobrir els significats no evidents de la pràctica existent i clarificar la complexitat atenent al seu significat social, com a fet que es realitza en un context de singularitat. És a dir, en un context en què cal analitzar els factors institucionals - socials i polítics- que condicionen i emmarquen les pràctiques docents.

En l'actualitat, és difícil trobar estudis sobre el que ocorre a les aules i sobre els sentiments, angoixes, frustracions, èxits, satisfaccions i preocupacions que pot sentir una mestra o un mestre en la seva vida professional. En el nostre context educatiu es posen en marxa reformes del sistema, però no es disposa d'investigacions que il·lustrin la complexitat amb què es viu la pràctica educativa dins el context de la institució escolar. Des d'aquesta perspectiva vaig emprendre un estudi de cas per comprendre i viure més de prop el que sent i viu una mestra en el seu context de treball.

Per tant, la finalitat de la recerca que em proposava realitzar era **comprendre una vida professional docent per tal de descriure, analitzar i interpretar la complexitat del que és i envolta la vida d'una mestra, considerant tant els aspectes biogràfics, personals i professionals, com els aspectes de la seva pràctica i els contextuals.** A més, un treball d'aquest tipus podria ser útil, no només per a les persones implicades -ella i jo-, sinó també, per a la comunitat educativa en general perquè podria fer-nos qüestionar i reflexionar, a partir d'un cas, sobre la realitat escolar que viuen els docents<sup>1</sup>. En un altre apartat, comentaré més vastament el tema de la generalització i transferibilitat dels estudis de cas.

### **Els pressupòsits de la recerca. El punt de partida**

J. Gimeno (1985, 168) apunta que una aportació fonamental que realitza la investigació està en el coneixement que ens proporciona sobre la realitat en què hem d'actuar. És un mitjà indispensable per desvetllar la realitat i prendre decisions conseqüents. Per a aquest autor "investigar fora i al marge dels problemes reals suposa no contribuir a superar-los en tant que la investigació estarà fragmentada i descontextualitzada. La intervenció en l'acció requereix captació global del problema, la qual cosa presuposa estudiar-lo amb mètodes adequats. També ressalta la importància i l'impacte que pot tenir un estudi de cas, pel coneixement profund d'una realitat escolar des del punt de vista científic, i pot ser més important que les investigacions que

---

<sup>1</sup> Bruner (1991, 11) planteja una metàfora molt suggerent perquè en relació a com d'un cas es pot qüestionar i reflexionar sobre la cultura, -en aquest cas, pedagògica implícita-: "Els llibres són com els cims de muntanyes que sobresurten del mar. Encara que semblin illes independents, són en realitat estribacions d'una geografia subjacent que és, al mateix temps, local i part d'un patró universal. D'aquesta manera, encara que és inevitable que els llibres siguin reflex d'un temps i un lloc determinats, formen part d'una geografia intel·lectual més general". Bruner amb aquest fragment reconeix la tradició cultural on estem inserits i de des la qual interpretem i compremem el món. No ens en podem deslligar perquè en som part. Aquesta concepció, de formar part d'una geografia subjacent (es pot llegir "cultura") és la que en termes de Gadamer (1977), seria la que permet tenir una preestructura de comprensió històrica i moldejada per les tradicions i les preconcepcions des de les quals nosaltres realitzem cada acte d'interpretació. Crec que és en aquest sentit que puc afirmar que comprendre una vida docent, pot ajudar-nos a reflexionar i comprendre'n d'altres, perquè en definitiva formem part d'una mateixa "geografia" i tradició educativa.

demostren les generalitzacions *“abstractes abrigades per un aparell estadístic que en molts casos oculta la veracitat teòrica i la seva inoperància pràctica”* (1985, 186). Per un altre costat, J. Rué (1991, 22) apunta seguint el plantejament de Stenhouse, que *“els grans models interpretatius o teòrics no es poden superar o no poden evolucionar si no es contrasten amb la realitat mateixa, amb la intervenció dels mateixos protagonistes, mestres i alumnes”*. D'altra banda, M. Espinet (1992,90) qüestiona la falta d'impacte de les investigacions educatives i manifesta que *“quant millor sigui el mètode d'investigació, més adequat el llenguatge utilitzat, i més rellevant el problema a investigar o tractat, més possibilitats hi ha que els resultats de la investigació tinguin un impacte real en els ensenyants”*.

Tenia molt clar que l'estudi de cas seria el més adequat per realitzar un estudi en profunditat sobre una persona, una mestra. Era una decisió que també vaig trobar argumentada per R. Stake (1985, 283): Si es necessita conèixer la complexitat i la contextualitat de casos individuals, l'estudi de cas és necessari. El mateix autor va més lluny, perquè afirma que l'elecció de fer o no fer un estudi de cas és més una elecció epistemològica que metodològica.

Per què és una decisió epistemològica i no només metodològica? La resposta està en la mateixa estretor del paradigma positivista que ha provocat el desenvolupament paral·lel d'enfocaments alternatius amb pressupòsits ètics, epistemològics i teòrics ben diferents (Pérez, A, 1985, 428). En aquest mateix sentit, Bruner (1991, 132) és ben explícit i contundent a proposar una alternativa al paradigma positivista, aplicat a la psicologia. Critica els objectius convencionals d'aquest paradigma amb els seus ideals de “reduccionisme”, “explicació causal” i “predicció”: *“La metodologia de la causalitat no pot captar la riquesa social i personal de les vides que transcorren en una cultura, ni començar tant sols a sondejar la seva profunditat històrica. Els psicòlegs només poden fer justícia al món de la cultura mitjançant l'aplicació de la interpretació. (...) Ni tant sols les explicacions causals més poderoses de la condició humana poden tenir sentit i*

*plausibilitat, sense ser interpretades a la llum del món simbòlic que constitueix la cultura humana”.*

Els pressupòsits epistemològics dels quals parteix l'alternativa a la concepció positivista es poden considerar dins d'aquestes dues concepcions i enfocaments teòrics de tradició tant en el camp de la filosofia com de la sociologia, anomenades **fenomenològica i interpretativa o hermenèutica**. Des de la concepció fenomenològica, s'entenen els fenòmens socials des de la perspectiva de les persones. La realitat que importa és el que les persones perceben com a importants i el que un esdeveniment social significa és el que significa per als que prenen part d'aquest esdeveniment. El que la fenomenologia emfasitza són els aspectes subjectius. D'altra banda, des del punt de vista de l'hermenèutica s'afirma que la gent existeix necessàriament dins d'una tradició a través de la qual es veu a si mateixa, al seu món, al seu passat, al seu futur. Un individu mai pot situar-se per complet a part i examinar la seva tradició com si fos un objecte perquè fora d'aquesta tradició no hi ha res. La comprensió es dona dins de la pròpia tradició cultural. Des d'aquests enfocaments tant la concepció de la realitat, de la relació que s'estableix entre subjecte-objecte i del tipus de coneixement que es produeix són ben diferents de les concepcions que s'abordarien des d'un enfocament positivista.

La investigació realitzada a través d'aquests supòsits teòrics sol rebre el nom de **Naturalista**, fent èmfasi en què la investigació es realitza en els llocs naturals i en escenaris reals (Guba i Lincoln 1985) o **Interpretatiu** posant l'accent, com afirma Burgess (1984, 3), *“a la comprensió de les accions dels participants sobre la base de la seva experiència activa del món i les maneres en què les seves accions sorgeixen i es reflecteixen en l'experiència”*

Aquestes perspectives d'investigació exigeixen una metodologia adequada a les pretensions filosòfiques-ontològiques i epistemològiques preteses. Des de la perspectiva interpretativa en ciències socials s'han utilitzat una varietat de mètodes aplegats sota el terme genèric de “metodologia qualitativa”. Aquesta metodologia s'ha enriquit i beneficiat de mètodes usats en

distintes Ciències Socials com l'antropologia, és el cas de l'etnografia<sup>2</sup>; Sociologia: Interaccionisme simbòlic<sup>3</sup>, etnometodologia<sup>4</sup>, sociologia del coneixement<sup>5</sup>; Psicologia social, ecològica, cultural<sup>6</sup>; Història: històries de vida<sup>7</sup>.

Per tot això, quan s'ha desenvolupat l'auge de les investigacions qualitatives, des dels anys setanta en l'àmbit de les Ciències socials, ha rebut diferents noms com "investigació de camp", "Estudi de cas", "etnografia", "observació participant", "història de vida", "biografia", depenent de l'èmfasi en els mètodes que s'han utilitzat en relació a les diferents disciplines en què s'ha portat a terme la investigació de camp.

M'ha estat de molta utilitat la revisió dels treballs sobre aquesta perspectiva metodològica qualitativa<sup>8</sup>. Tant el treball de

<sup>2</sup>L'etnografia aplicada a la investigació educativa sobretot pren rellevància al començament dels anys 70. A gran Bretanya pren força a partir de les reformes i canvis curriculars que es desenvolupen en aquesta dècada. Es poden destacar els treballs de Stubbs i Delamont (1976), Delamont i Chanan (1975), Hamilton (1977), McDonald i Walker (1974), Woods (1979), Pollard (1985), Hargreaves (1967), Willis (1977)... i EEUU els estudis també són representatius els treballs etnogràfics de Jackson (1968), Smith i Goffrey (1968), Smith i Keith (1971), Henry (1963), Spindler (1982), Wolcott (1967). A finals dels setentes i a principis dels 80 es desplega una extensa literatura sobre metodologia etnogràfica aplicada a les Ciències Socials en general i en educació en particular. En són exponent d'aquest desplegament els treballs que he revisat de: Adelman (1984, 1985); Goetz i LeCompte (1982); Erickson (1973); Hammersley (1983, 1983a, 1983b, 1986, 1990, 1992); Hargreaves (1986); Smith (1978, 1981); Spradley (1979, 1980); Spindler (1982); Woods (1986) etc.

També he consultat altres obres sobre metodologia etnogràfica relacionades amb l'antropologia: Agar (1992); Clifford (1991, 1992); Geertz (1979, 1989, 1992); Marcus (1986, 1991, 1992); Rabinow (1991, 1992); Wilcox (1982)...

<sup>3</sup> És important la tradició de les històries de vida, biografia i autobiografia que van començar a desenvolupar-se a partir dels treballs de Berk, Grumet i Pinar. Aquests serien les bases dels estudis biogràfics i de les històries de vida sobre el professorat que empendrien Butt, Raymond, Goodson, Woods, Knowles...

<sup>4</sup> És important el treball de Garfinkel, Cicourel, entre altres, sobre els estudis de la realitat de la vida quotidiana. .

<sup>5</sup> Principalment en el treball de Berger i Luckman on desenvolupen les seves tesis sobre la construcció social de la realitat.

<sup>6</sup> Els treballs de Bruner, Bronfenbrenner, Bateson, etc.

<sup>7</sup> Mirar nota 3.

<sup>8</sup> He consultat entre altres, aquestes referències: Adelman, Jenkins i Kemmis (1977); Angulo (1988, 1990, 1991) Burgess (1981, 1984, 1989); Dockrell (1983); Eisner (1990); Evans (1983); Erickson (1973, 1989); Evertson (1989); Goetz i LeCompte (1982); Guba (1985); Hamilton (1981); Kushner i Norris (1990); Martinez, J.B. (1990); Peshkin (1982) Popkewitz (1981, 1988); Rabinow (1979, 1979a); Strauss (1987, 1990); Santos (1990, 1991); Schawartz i Jacobs (1984); Smith (1978, 1980); Taylor (1986, 1991) Wittrock (1989); Walker (1989)...

Bogdan i Biklen (1982), com el de Taylor i Bogdan (1986), i de E.G. Guba (1985) m'han servit de referent fonamental per recollir amb exhaustivitat les característiques de la metodologia qualitativa i per guiar-me en el desenvolupament del procés d'investigació:

1) La investigació qualitativa és inductiva. Qui investiga desenvolupa i treballa sobre conceptes i comprensions partint de les pautes de les dades i no es recullen dades per avaluar models i hipòtesis o teories preconcebudes. El disseny d'investigació és flexible i es comença amb alguns interrogants vagament formulats.

2) L'escenari i les persones es veuen i conceben des d'una perspectiva holística i no es redueixen a variables. S'estudia a les persones en el context del seu passat i de les situacions en què es troben.

3) Les persones investigadores són sensibles als efectes que ells i elles causen sobre les persones que són objecte d'estudi. Es diu que són naturalistes perquè interactuen amb els informants d'una manera natural i dins del seu propi medi i context.

Guba (1985) especifica que el plantejament naturalista es proposa desenvolupar coneixement ideogràfic, centrant-se en les diferències entre els objectes, i amb tan interès com en les similituds. Des d'aquesta postura s'entén que la conducta humana rarament és independent del context, per aquest fet el coneixement d'aquesta conducta, individualment o en grups socials és necessàriament ideogràfica i les diferències són tan importants com les similituds per comprendre el que succeeix.

4) Es tracta de comprendre a les persones dins del marc de referència d'elles mateixes. Per a aquesta perspectiva fenomenològica i per tant per a la investigació qualitativa és essencial experimentar la realitat tal com altres l'experimenten. Les persones que investiguen des d'aquesta perspectiva s'identifiquen amb les persones que estudien per poder comprendre com veuen les coses. Estan preocupats amb el que s'anomena "perspectiva del participant".

5) L'investigador o la investigadora no pot donar res per sobreentès. Tot pot ser tema d'investigació.

6) Des d'aquesta posició d'investigació, es consideren totes les perspectives valioses. No es busca la veritat o la



moralitat sinó una comprensió detallada de les perspectives d'altres persones.

7) Els mètodes qualitius són humanistes. Els mètodes mitjançant els quals estudiem a les persones necessàriament influeixen sobre la manera en què les veiem. Si estudiem les persones qualitativament, arribem a conèixer-les en el terreny personal i a experimentar el que elles senten en les seves lluites quotidianes en la societat. S'aprenen aspectes sobre els conceptes com bellesa, amor, sofriment, sentiments, frustració, passió, la qual cosa es perd en altres enfocaments d'investigació. S'aprèn sobre, tal com recull Burgess (1966), "*...La vida interior de la persona, les seves lluites morals, els seus èxits i els seus fracassos en l'esforç per assegurar el seu destí en un món massa freqüentment en discòrdia amb les seves esperances i ideals*".

8) És la mateixa persona que investiga qui dóna validesa a la seva pròpia investigació. Els mètodes qualitius estan destinats a assegurar una estreta relació entre les dades i el que la gent realment diu i fa: Observant a les persones en la seva vida quotidiana, escoltant-les, parlant sobre el que tenen en ment, i vivint les actuacions i documents que produeixen. La persona investigadora obté un coneixement directe de la vida social, no filtrada per definicions i escales predeterminades.

9) Per a qui investiga des d'una perspectiva qualitativa, tots els escenaris i persones són dignes d'estudi. Cap aspecte de la vida social és massa frívol o trivial per a ser estudiat. Tots els escenaris i persones són a la vegada similars i únics. Són similars en el sentit que qualsevol escenari o entre qualsevol grup de persones es poden trobar processos socials de tipus general. Són únics perquè cada escenari, a través de cada informant, es pot estudiar de la millor manera algun aspecte de la vida social, perquè allí és on apareix més il·luminat tal com indica l'autor Hughes (1958).

10) La investigació qualitativa és un art. La persona que investiga ha de crear els seus propis mètodes. És una artífex. Es poden seguir orientacions, però no regles. Els mètodes estan al servei de la investigació, mai és l'investigador o la investigadora l'esclau d'un procediment o tècnica.

Al mateix temps, també va ser-me de molta utilitat el treball d'Erickson (1980, 1986) on especifica i defineix els pressupòsits de la investigació interpretativa i fa referència tant a les implicacions del que suposa una investigació de camp, com el tipus de preguntes que es pretenen respondre aplicant els mètodes qualitius en una investigació de camp.

Quant al treball de camp, l'autor especifica que implica tres aspectes: 1) La participació intensa, o a llarg termini en una situació de camp; 2) el registre meticulós del que ocorre en la situació de camp; i 3) La subsegüent reflexió analítica del registre documental obtingut en el camp d'estudi.

Quant a les preguntes que hauria d'intentar respondre el treball de camp, l'autor especifica cinc qüestions que estan estretament relacionades entre sí:

1) -Què està succeint, de forma específica, en la situació social que té lloc en un context determinat?

2) -Què signifiquen aquestes accions per als actors que participen en elles, en el moment que van tenir lloc?

3) -Com estan organitzats els esdeveniments de la vida quotidiana i mitjantçant quins patrons d'organització social i amb quins principis culturalment apresos funcionen?

4) -Com es relaciona el que està succeint en un context determinat amb el que succeix en altres nivells del sistema?

5) -Com es comparen les maneres amb què està organitzada la vida quotidiana en un context determinat i les altres formes d'organització de la vida social en altres llocs i moments?

Tot aquest plantejament tant teòric-filosòfic <sup>com</sup> metodològic ha estat el meu referent en la investigació que he portat a terme, a través, tal com he dit al començament, de l'estudi de cas<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Les referències més significatives que he utilitzat sobre l'estudi de casos són: Adelman (1980); Elliott (1978); Erickson (1973); Hamilton (1980, 1985); Martinez (1990); Martinez, J.B. (1990); Merriam (1988); Popkewitz (1981); Simons (1980, 1987, 1989); Stake (1978, 1985); Stenhouse (1980, 1981, 1985, 1990); Tripp (1985); Walker (1980, 1983, 1986); Yin (1981, 1984). He revisat els estudis de casos com a exemples pràctics de: Alonso (1992); Blanco (1989, 1992); Contreras (1989); Martinez (1990, 1990a); Sancho (1987, 1991)...

L'estudi de cas sintetitza en molts aspectes tot aquest conglomerat de diferents tradicions que veuen en l'observació sobre el terreny i l'aprofundiment en situacions i camps particulars, la possibilitat d'obtenir un coneixement exhaustiu i qualitatiu. I a més, que inclogui la complexitat dels fenòmens, fets i problemes sobre els quals la tradició positivista, per la seva preocupació de generalització i control, ofereix un tipus d'informació menys significativa i rellevant. Per això, Adelman, Jenkins i Kemmis (1980, 49) senyalen que l'estudi de cas no té un mètode de recerca definit sinó que per la recollida d'informació es val del treball de camp utilitzat tradicionalment en la sociologia i l'antropologia. Aquests autors expressen que l'estudi de cas implica "*l'estudi d'un exemple en acció*" i un dels tipus que proposen com estudi de cas és concebre'l com "un sistema limitat" on es dóna una comprensió tan completa com sigui possible sobre el cas estudiat. Segons els autors, els exemples clars i obvis de 'sistemes limitats' poden ser l'estudi de cas sobre un professor o **una professora individual**, un centre escolar, un programa d'innovació etc.

Tal com expressen M. Lawn i L. Barton (1985, 245), l'estudi de cas és una eina metodològica per a la investigació qualitativa. Aquests autors exposen que l'estudi de cas en el camp de l'educació pot suposar una contribució eficaç, perquè permet la comunicació directa amb els que desenvolupen les iniciatives educatives i es relaciona clarament amb l'experiència diària: Té un rostre humà. (...) La gran força del mètode es que la completa participació de qui investiga el situa i l'arrela dins de les realitats peculiars de l'escola i és la dimensió experimental de l'activitat investigadora el que informa i il·lumina la teoria".

Per la seva banda, Stake reconeix que la qualitat de la pràctica educativa, i especialment la seva ensenyança es sostenen àmpliament en processos intuïtius i experiencials. L'autor considera que, encara que alguns estan desitjant que l'administració sigui més racional i tecnològica, les millores immediates en la pràctica continuaran sustentant-se en l'esmentada comprensió experiencial. L'oportunitat per servir als pràctics es troba en el cor de l'argument en favor de la

investigació qualitativa en l'educació. Avantatges: 1) Assoliment holístic i sistemàtic, enfatitzant la contextualitat. 2) Compromís empíric amb la descripció 3) Obligació i oportunitat interpretativa.

N. Blanco (1992, 258) considera que els estudis de cas únic són una alternativa metodològica en la investigació educativa pel grau de profunditat en la comprensió contextual de l'ensenyament que persegueixen i permeten. Molt més quan és una sola persona qui s'encarrega de la recollida i anàlisi de dades. La limitació derivada d'accedir només a un cas és el preu que cal pagar com a contrapartida a l'aprofundiment que permet. Els riscos d'un estudi d'aquest tipus entenc que queden compensats amb els avantatges a què dóna accés.

Ara bé, no vull deixar d'explicitar que molts autors com Erickson, Stake, Stenhouse, Yin, Walker, entre altres, fan referència a les crítiques que s'atribueix a l'estudi de cas. La majoria ressalten el poc rigor, la falta de generalització, la insuficient precisió, la falta d'objectivitat, etc. Stake (1988, 4-5) especifica els prejudicis que hi ha contra als estudis qualitatius, i que alhora els mateixos que hi estan d'acord apunten sobretot aquestes dificultats: 1) Excessiva subjectivitat; 2) Imprecisió del llenguatge; 3) Dificultats en la descripció del disseny d'investigació; 4) Excessiva grandària dels informes; 5) Una incerta generalitzabilitat dels resultats; 6) Dilemes ètics en la relació entre els subjectes i els investigadors o investigadores. En aquest mateix sentit, Walker (1983, 156) exposa tres "bones" raons per no fer estudis de cas. L'autor vol cridar l'atenció sobre alguns aspectes que les persones que investiguen han de tenir molt en compte a l'hora de realitzar aquest tipus d'estudis: La investigació basada en un estudi de cas és 1) una intervenció, i sovint una intervenció descontrolada sobre la vida dels altres; 2) una perspectiva esbiaixada, una pintura distorsionada de la realitat i 3) conservadora en el sentit que reflecteix un temps i un espai determinats quan la realitat és canviant.

Realment, tota aquesta revisió que he fet sobre els estudis de cas i els problemes, les crítiques i les dificultats que la majoria d'autors recullen han estat per mi un referent important durant el procés de recerca. Per això, crec que és molt important

que expliciti i justifiqui el desenvolupament i el procés de l'estudi de cas, per tal de donar a conèixer de manera pública les dificultats a què em vaig afrontar, les decisions que vaig prendre, i les reflexions que em va suggerir tot aquest procés que m'ha implicat tant personal com professionalment. A part de la justificació de les decisions preses i de donar compte de les dificultats, i apuntar com he resolt les crítiques a què feia referència, també és important detallar i explicar el procés -com s'han recollit les dades i com s'ha interpretat- per donar validesa i credibilitat al resultat de la investigació. Taylor i Bogdan (1986, 180) escriuen: "*Quan llegim aquests estudis, no tenim manera de saber si els descobriments provenen del coneixement cultural de marc previs, de l'experiència personal directa o del treball de camp i entrevistes reals. En conseqüència, no sabem com jutjar la credibilitat i la validesa del relat de l'investigador o investigadora*". I encara afegiria una altra raó per la qual és important explicar el procés de recerca, perquè donat que en el nostre context educatiu és un tipus de recerca molt novedosa, podria ajudar a crear referents per als nous iniciats en el treball de camp des de les vivències i experiències de les persones que hem realitzat treballs d'aquest tipus.

Després d'haver presentat el marc de partida, exposaré en sis apartats el procés d'investigació durant la realització de l'estudi de cas. Explicaré els trets més significatius relatius a la recerca que vaig portar a terme durant tres anys de contacte amb la mestra, des que es va iniciar el primer, el maig 1990, fins a la negociació de l'informe, el maig del 1993.

En el primer apartat comentaré les dificultats i les contradiccions més rellevants que vaig viure; després analitzaré el meu rol com a persona implicada en la recerca. En aquest apartat exposaré, relacionat amb el rol assumit, la meva concepció i les meves reflexions entorn al dilema objectivitat-subjectivitat. En tercer lloc, detallaré les tècniques i els instruments de què em vaig valdre per recollir les evidències i n'explicaré les circumstàncies i els contextos. En quart lloc, faré referència al procés que vaig seguir per analitzar la informació i justificaré els criteris de credibilitat, validesa i rigorositat de la investigació

duta a terme i, alhora, justificaré les meves decisions respecte al tema de "la generalització", un dels aspectes controvertits en aquests tipus d'estudis. En cinquè lloc, exposaré la meva posició i dilemes ètics que em vaig plantejar durant la recerca. I finalment, descriuré el procés d'elaboració i redacció de l'informe final.

Aquest ha estat el trajecte d'un llarg camí que, malgrat les complicacions i les dificultats, ha estat una experiència apassionant i una font de coneixement personal i professional considerable. En aquest tipus de recerca, cal assumir una implicació, un compromís i una responsabilitat que són la clau per afrontar amb coherència la científicitat -el rigor, la validesa i la credibilitat-, i la dimensió i la perspectiva humanes imprescindibles en un estudi d'aquestes característiques. Moltes de les prevencions que abans he exposat sobre els estudis de cas, crec que encara són herència cultural d'una tradició positivista arraigada en què en nom de la pretesa "objectivitat científica" justificada sota el paraigua d'una mentalitat racional cartesiana, va escindir el que no s'hauria d'haver separat mai: els valors subjectius de la capacitat de coneixement objectiu<sup>10</sup>. Aquesta visió, la no escisió, és la que comparteixo i que he trobat justificada i argumentada en els supòsits epistemològics a què he fet referència en aquesta introducció. I per tancar aquest apartat, recolliria el que A. Peshin (1982, 49) va escriure en un dels seus articles sobre investigació qualitativa: "*Jo m'identifico en les qualitats singulars de l'estil etnogràfic. Podria ser que l'he seguit més per inclinació que per elecció racional, perquè m'escau ["it suits me"], és a dir, va amb la meua manera de ser*".

---

<sup>10</sup> S. Toulmin (1992, 30-35) ha senyalat com a trets del racionalisme cartesià la predominància de l'universal contra el particular, del que és general contra el que és local, de la intemporalitat i ahistòric contra la temporalitat i la seva situació històrica, i de l'escrit contra l'oral.

## Capítol 5

### ***Les dificultats en el procés de recerca***

En aquest apartat, vull fer referència a les dificultats que vaig haver de superar durant el procés de recerca. El fet de ser la meva primera experiència en una investigació d'aquestes característiques, i el fet, a més, d'utilitzar una metodologia de recerca encara novedosa en els nostres referents acadèmics més propers, m'ha conduït a viure aquest procés iniciàtic amb un tipus de dificultats de principiant que no vull deixar al tinter, sinó que a partir de l'exposició d'aquest trajecte pugui comunicar les sensacions i vivències que vaig experimentar.

#### **La inseguretats d'inexperta**

Tot i que tenia molt clar, l'opció metodològica i la presa de postura en la recerca, al començament vaig passar per una fase d'angoixa bastant important. En una investigació qualitativa, et sents, i vius amb consciència que ets l'instrument de recerca més important. Jo era qui decidia les classes a observar; a què dedicava el temps; a qui preguntava; quins documents recollia; qui, a través de les anàlisis i reflexions, decidia per on tirar- algunes vegades, conjuntament amb la mestra- què esbrinar, quina relació podia tenir un fet amb un altre; etc. Vaig prendre consciència d'aquest paper molt aviat, i així ho expressaria al meu diari: "*Vaig entrar a l'escola i a l'aula, on es realitzaria el meu treball de camp, sense unes hipòtesis per comprovar, ni unes categories prefixades per observar, ni amb unes pautes predeterminades per recollir informació. (...) La meva sensibilitat, perspicàcia, curiositat i creativitat m'havien de guiar: Jo mateixa era l'instrument de recerca més important*". Aquest aspecte, també, estava recollit en els textos sobre la investigació interpretativa. Angulo, seguint a

escol  
l'aula  
on es  
realitzava  
el treball

Guba i Lincoln, escriu: *“La persona mateix que investiga és l'instrument més complet, més enllà de les tècniques concretes. Per la seva capacitat de resposta al context i a l'ambient, per la seva sensibilitat com a ser humà, la seva adaptabilitat a les circumstàncies, pel seu potencial de comprensió holística (i no fragmentada de la realitat, i en fi, per la seva riquesa cognoscitiva, representa 'la tècnica' més important de la qual es disposa”* (1990, 90).

Al principi vius la sensació de sentir-te nua. Cristina Alonso (1992,77) expressava aquesta mateixa sensació quan va començar el seu treball de camp, amb aquestes paraules i metàfores bèl·liques com qui s'enfrenta a la conquesta d'alguna cosa que es desconeix: *“No només em disposava a introduir-me en un territori desconegut, sinó que anava totalment desarmada, sense enquestes, qüestionaris o protocols que em poguessin servir d'escut entre la meva persona i la realitat”*.

2000  
2001  
Sovint al llarg del procés em qüestionava a mi mateixa si tindria *“l'habilitat, l'astúcia, la sensibilitat i la sagacitat per captar el que la realitat m'oferia”*. Per aquesta mateixa consciència, com he dit, de ser l'instrument principal, vaig passar per diferents fases de neguits i angoixes preguntant-me més d'una vegada si en sortiria 'alguna cosa' del treball que estava realitzant. En el diari del primer temps, hi havia escrit: *“Dubto si seré capaç de vèncer el temor de no saber estar a l'altura del que la realitat m'ofereix i del que m'espera”*.

Segurament, per aquesta inseguretat, suposo que vaig acostumar-me a anotar tot el que veia, perquè sentia avidesa per escriure tot el que percebia, i, alhora, malgrat que ho apuntés tot - el que veia, el que escoltava, el que llegia, la manera com ho vivia, les reflexions que em suggeria- encara em semblava, sobretot al primer temps, que escrivia poc, perquè sentia més el neguit de si se m'escapaven fets importants i rellevants, més que la consciència que feia el que havia de fer o podia.

Devia estar una mica obsessionada per aquest fet, perquè fins i tot vaig expressar aquesta inquietud al diari: *“Potser seria útil tenir sempre a disposició un cassette, perquè de vegades comentem aspectes interessants amb la mestra i al moment que*



sorgeixen no tinc res per escriure. Per exemple, l'hora del dinar, o quan marxem juntes de l'escola, etc. (...) Potser és la inseguretats que em fa escriure aquesta preocupació, però tinc la sensació que se m'escapen idees: decisions que pren la mestra, anàlisis que realitza d'alguna situació... Però no crec que sigui el més adequat anar sempre amb el cassette engegat". Amb el temps, vaig desenvolupar una estratègia i una habilitat. Vaig aconseguir tenir l'habilitat d'acostumar-me a anotar les paraules clau del que m'havia comentat o suggerit la mestra, tant bon punt tingués a l'abast alguna cosa per escriure<sup>11</sup>. És a dir, en el sentit més literal de la frase anterior, vaig acostumar-me a usar qualsevol cosa susceptible de poder ser escrita més o menys visiblement. Al llarg de la recerca, vaig anotar 'aquestes paraules' en mocadors de paper, tovallons de paper, paper higiènic, contraportades de llibres, en algun racó visible del periòdic, en l'etiqueta d'algun objecte, o en algun cas a la mà... Per després, reconstruir el fet, la reflexió, o el comentari en el meu diari. En diverses lectures sobre etnografia que feia simultàniament al treball de camp, vaig percatar-me que era una estratègia sovint usada pels etnògrafs, sobretot perquè es donaven ocasions imprevistes en què ocorria algun fet important que calia anotar. Per exemple, P. Woods (1986, 60) assenyala: "Els etnògrafs sempre tenen a mà trossos de paper i l'habilitat per no deixar escapar oportunitats adequades per anotar paraules clau, noms i frases capaces d'agilitar després la memòria". Jo crec que aquesta habilitat, al començament, em va sorgir de la preocupació i de la inseguretats que sentia per la recerca, per por de no tenir la informació suficient.

Més tard, l'hàbit em va servir en molts moments per recuperar informació que creia rellevant en ocasions ben imprevisibles. Per exemple, en una festa amb amics, en la qual hi havia la mestra, es va produir una situació que va portar-me, quasi sense ni adonar-me, a deixar la copa de cava, buscar un lloc recollit de la casa i escriure les paraules clau o la frase literal que vaig sentir. Un treball etnogràfic es va construir dia rera dia, i sovint una simple anècdota pot convertir-se en significativa i

<sup>11</sup> Algunes estratègies i alguns suggeriments per recordar paraules clau, ho vaig trobar a Taylor i Bogdan (1986, 76-78).

rellavant que et condueix a altres pistes i a explorar noves indagacions. Així es va construir un nus de relacions i significats ben complexos.

Però malgrat la inseguretats i l'angoixa que d'alguna forma em van acompanyar tot el procés, tot i que agafaven diverses formes i intensitats, també sentia la força interior que m'empenyia a acceptar el repte amb il·lusió i curiositat i, al mateix temps, amb una confiança tímida que cada vegada es transformava en una de més ferma i decidida a mesura que vencia les resistències i m'enfrontava a les meves pròpies limitacions.

Aquest cúmul de sensacions inquietants i neguits en començar un treball d'aquestes característiques deu formar part del procés. I no només perquè et reconeixes inexperta, insegura i poc destre, sinó, també, perquè et trobes que el camp de treball on t'introdueixes és nou en molts sentits. Tot i això, no m'endinsaria en una cultura del tot desconeguda, perquè portava molts anys d'experiència escolar a sobre i, per tant, havia estat socialitzada a una institució semblant. Moltes persones que han realitzat investigacions etnogràfiques passen per un període en què camines a les palpentes i no és fins al cap d'un temps que comences a distingir-ne les formes (Woods, 1986). I aquest procés produeix neguits i sensacions de tota mena, per una banda la il·lusió pel repte i per altra, la por i la inseguretats. C. Alonso (1992, 77) ho comenta amb aquestes paraules: *"Estava ansiosa, disposta, segura i preparada, i al mateix temps angixada, inquieta dubtosa i preocupada, perquè en realitat estava a punt d'iniciar una experiència que podria canviar radicalment les meves concepcions sobre el dia a dia del treball de camp"*. D'altra banda, N. Blanco manifesta en el mateix sentit, la vivència del començament del seu procés de treball de camp: *"Quan vaig començar l'estudi tot era nou. (...) Aquest mateix fet genera una considerable quantitat d'angoixa, ambigüetat i temptejos fins a aconseguir situar-se en un context humà i institucional desconegut"* (1992, 259).

A part dels primers mesos, vaig sentir també angoixa quan m'havia d'afrontar a l'anàlisi de les dades. Com donaria forma a

tota aquella complexitat que àvidament anotava dia rera dia? Sovint era un procés que vivia tensa i neguitosa, amb l'obligació d'ordenar el que jo creia i endevinava caòtic. És cert que les classes, les relacions que s'estableixen entre professorat i alumnat, els espais des d'on actuen, les tasques en què s'impliquen forma part d'un cert ordre i d'una certa estabilitat. Però la preocupació no venia per no saber detectar els fets, ja els tenia recollits, sinó per descobrir els significats tàcits que no eren evidents a primera vista. Seria capaç d'establir les relacions i de trobar els significats del que veia, sentia, vivia, llegia, mirava per després poder fer una interpretació plausible?

Un dia vaig anotar el diari les sensacions que em produïa quan llegia i rellegia la documentació per a l'anàlisi: " *He rellegit i rellegit la informació de què dispo. Però m'aclapara i em neguiteixo. Dubto si tot plegat té coherència. Però l'he de buscar. De moment he decidit deixar-ho per algun altre moment. Ja hi tónaré amb més calma. Aquests moments també formen part del procés. Cal passar-hi. Després, per distreure'm he agafat un llibre de Mario Benedetti. Em relaxa, em transporta a altres sensacions i m'evadeix de les preocupacions momentànies. Però, avui no ha passat això. La primera pàgina que he obert a l'atzar, la primera, hi he llegit aquest vers exposat provocativament:*

*En este instante el mundo es apenas  
un vitral confuso  
los colores se invaden unos a otros  
y las fronteras entre cosa y cosa  
entre tierra y cielo  
entre árbol y pájaro  
están deshilachadas e indecisas  
el futuro es así un calidoscopio de dudas (...)*

*He tancat el llibre d'esma. No podia escapar-me del que em lligava, del que em preocupava? He intentat no defugir i viure la sensació de sentir-me atrapada i al mateix temps he pensat que demà seria un altre dia". Al final, aprens a compaginar i a conciliar els neguits, l'ànsia i el desig de mirar endavant per retrobar la finalitat que t'havia portar a fer el treball.*

Una altra de les preocupacions que vaig haver d'afrontar va ser la falta de temps. Sempre tenia la sensació que em faltava més temps per revisar les notes, sistematitzar-les, organitzar-les, anar-les treballant per tenir-les a punt i preparades per a l'anàlisi, el tractament de les dades i per l'elaboració dels informes parcials. El que feia sistemàticament, tal com he dit, és anotar tot el que podia, i portava al dia les notes de camp, i alhora un diari d'investigació que més endavant en comentaré el context i les circumstàncies. Però, d'alguna manera encara que tenia la feina en brut, també pensava que a la vegada ho havia d'elaborar més i fer un seguiment més sistemàtic de les decisions que prenia sobre el procés. Aquest neguit el desfogava al diari: *“Necessito molt més temps. Per fer aquest tipus d'investigació necessitaria dedicar-hi tot el temps, sobretot disposar d'estones per reflexionar. Revisar una i altra vegada la informació. Com saber prioritzar la feina? Tinc la sensació de caos”*. Aquesta vivència em va portar a ser més sistemàtica i rigorosa en el moment de passar les notes al diari, i de tenir la informació més o menys al dia. També creia que aquesta sensació estava motivada perquè al començament tenia una idea molt general del que faria a l'escola i a l'aula. El fet de tenir un plantejament molt flexible i obert contribuïa a pensar que no tenia les dades sistematitzades. Cada dia escrivia més i més, i cada vegada tenia més por d'acostar-me a les dades i la impressió de desordre augmentava. Però, en el fons, tot això, era una il·lusió i un fantasma provocat per tres fets: la inexperiència, la inseguretats i el dubte de com en podria sortir un treball coherent, una tesi. En el diari, hi reflectia: *“Conjuntament amb la mestra creixem i aprenem, però no sé si en pot sortir una tesi. Intueixo que darrera de totes aquestes pàgines i converses hi ha molt, sobretot hi ha molta vida i moltes reflexions”*. Tot i que vaig haver d'aprendre que tot requeria el seu temps i no em podia precipitar, malgrat el desig vehement d'atorgar un significat al que anava recollint, vaig haver d'acordar i ajustar el temps que tenia disponible per fer la recerca i saber-me adequar a les circumstàncies. Tot un aprenentatge que em va servir més d'un cop, perquè en una aventura com aquesta en què som les persones les principals protagonistes has d'aprendre a ser pacient, a esperar, a conciliar-te amb els desitjos...

M'havia trobat en situacions que jo no podia esmerçar més temps a la recerca encara que pensés que podria ser convenient o necessari. De vegades, no només podia per assumptes professionals sinó també per assumptes personals. Hi va haver algun temps que vaig haver de deixar la recerca aparcada. En el diari hi vaig escriure: *“He aturat el treball d'investigació. Necessito el temps per a mi. He de prendre algunes decisions personals importants. De vegades, sembla que quan estàs tant implicada en un procés de recerca etnogràfic costis deixar-ho de banda, sobretot si és el primer treball i és la tesi. Però ara, ho he de fer. L'instrument més important està ocupat en altres afers. Fins i tot crec que és més coherent amb el tipus de recerca que estic abordant. Viure, sentir, i comprendre d'una manera determinada la pròpia vida, segur que et dona més referents i més matisos per comprendre la dels altres, com és aquest cas que estudio: la comprensió d'una mestra”*. Sigui pel que sigui, en el temps de realització d'una recerca, en el meu cas van ser més de dos anys i mig, entre recollir informació i redacció de l'informe, es pot passar per etapes i vivències que poden influir el ritme de treball de l'estudi. En una recerca que depèn d'una mateixa, cal ser conscient de l'exigència personal i la implicació que comporta amb les altres persones. Segurament, que aquesta dificultat de tenir 'l'instrument principal' ocupat en prendre altres decisions que no tenien res a veure amb la recerca no interferiria de la mateixa manera, si hagués necessitat per a la investigació recollir dades a partir d'altres instruments tècnics i no de mi mateixa. Va ser un procés que vaig deixar aparcada, però en algun moment o altre apareixia, encara que lleu una inseguretat i alguns dubtes: Sabria tornar a recuperar el cas? Sabria continuar-lo i treure'n profit?

### **“Un forat” per trobar-nos**

A part de les meves inquietuds, durant tot el procés de recerca va persistir una dificultat que ens va sobrepassar -a la mestra i a mi-, i crec que no vaig saber resoldre del tot. La mestra tenia clar abans de començar la recerca, que calia i que era important poder destinar part de les trobades que teníem per

preparar material i activitats i el que convingués per a les seves classes, a un contrast i a una reflexió sobre la informació que anava recollint. Havíem assignat, en començar el curs, un dia per reunir-nos. Al principi, [els dos primers mesos] ens vam anar trobant, però cap al segon trimestre i al tercer, quan jo ja li havia lliurat uns informes parcials, que en l'apartat corresponent comentaré, ella no disposava de prou temps per trobar-nos. Ella, de fet, mai em deia que no podia, era al dia abans de la trobada que li sorgien imprevistos. I altres vegades, em sorgien a mi, és clar. Però jo d'alguna manera estava més a disposició d'ella. El problema era que durant la setmana a part de complir en l'horari laboral de l'escola, feia recuperacions, i alguna reunió setmanal que sempre tenia. Això significava que només el dimarts era l'únic dia que tenia lliure, i per aquest fet vam establir que seria quan ens trobaríem, però els imprevistos cada vegada eren més freqüents.

En un principi, vaig dubtar que potser seria culpa meva de no saber-la implicar en el procés de recerca, de no haver-la sabut fer la meva còmplice. Però d'altra banda, em demostrava contínuament la seva confiança. Em costava cada vegada més demanar-li una trobada per fer una entrevista o contrastar la informació. Després d'insistir, amb molt d'esforç per part meva, ella buscava, com deia, "un forat". Ella mateixa, un dia em va dir que tenia "*la sensació de no col.aborar de la manera que potser ho hauria de fer. Però m'he trobat amb molts assumptes personals per solucionar*", així va quedar constància al diari. Vaig intentar cada vegada més aprofitar els contactes informals entre classe i classe, l'hora del dinar, mentre vigilava als nanos, i a poc a poc les converses per telèfon també augmentaven. I de tant en tant, quan podia trobar el "forat", intentàvem aprofitar-ho. De vegades, em reprimia de demanar-li algun 'forat' més. Cada vegada em sabia més greu perquè la veia ocupada, cansada i aclaparada per la feina. Una altra vegada, la situació va servir-me d'aprenentatge a ser pacient. Crec que més d'un cop era impacient, per la mateixa manera que vivia jo l'avidesa d'informació, almenys el primer temps. Molt sovint, massa pel meu gust, escrivia aquesta frase al diari: "*Tenim molts problemes de temps. Pel que sigui sempre sorgeixen impediments*". En el fons és un tema que no vaig saber

superar del tot, perquè quan més comprenia com vivia la feina i tot el treball que li suposava fora d'hores, més em dolia "prendre-li" el seu temps "lliure" fora de les preocupacions de l'escola.

En algunes situacions va ser ella que va agafar la iniciativa de fer alguna trobada. Tot i que de vegades m'havia angoixat trobant explicacions que jo mateixa em feia culpable perquè no la implicava prou, quan en vam parlar, em va confirmar que anava *"molt cansada, i de vegades no puc amb l'ànima i a sobre tinc una vida personal amb molts assumptes per resoldre. No vull que pensis que m'has de perseguir. Jo m'hi sento implicada encara que no hi pugui dedicar tant temps com tu"*. Ella m'animava que la insistís quan necessités trobar-me amb ella, però, per a mi, em va suposar sempre una dificultat.

### Una contradicció

Entre la inseguretats que vivia el procés de recerca, i la falta d'estones per conversar i contrastar les informacions que tenia amb la mestra, em vaig haver d'afrontar a una contradicció i un conflicte personals bastant importants. El fet que ella fos una persona tan comunicativa i tan amigable, no va faltat gaires dies per sentir-nos molt a prop, i intimar d'una manera molt personal, amb confiança absoluta. Per tant, sempre que teníem una estona, primer repassàvem les nostres vivències personals i ens explicàvem les nostres intimitats. Vam establir una relació tan estreta que les converses sobre aspectes personals ja van formar part, de manera habitual de les nostres trobades. Jo m'hi sentia molt bé amb la Mercè, m'encantava parlar amb ella, perquè era una persona franca, transparent, senzilla, emotiva... Però va arribar el conflicte. Sovint teníem poc temps per trobar-nos relaxadament i quan quedàvem, primer parlàvem dels nostres afers personals. I de vegades, no hi havia temps per plantejar o comentar aspectes que sorgien de la recerca, o aspectes puntuals que jo tenia preparats per comentar-li, i s'hi ho fèiem, era d'una manera més ràpida del que jo esperava. En alguna d'aquestes situacions, vaig escriure al meu diari: *"Moltes vegades quan ens trobem ens expliquem preocupacions personals de la nostra vida privada i emotiva. Pel caràcter que tinc quan la veig amoïnada o preocupada jo tendixo a escoltar-la, animar-la i a*

ajudar-la amb el que puc. D'altra banda, el fet de donar prioritats als aspectes personals, més que els professionals, de vegades en provoca angoixa. Com ho puc superar? Què he de fer? Altres vegades, hi escrivia les situacions concretes molt emotives que em comentava la Mercè, i que pel seu estat d'ànim, jo no podia de cap manera dir-li: "Mira, ara tallem i et faré algunes preguntes sobre la classe, sobre el que han dit els alumnes, sobre alguns aspectes que jo he anat reflexionant... No puc fer-ho. Si ho fes, em semblaria que trenco alguna cosa que em sembla important: la complicitat emotiva i l'amistat personal".

Hi vaig reflexionar molt, vaig escriure algunes pàgines al diari que em va ajudar a tenir una perspectiva reflexiva sobre la preocupació. Després, analitzant la meua pròpia veu, vaig pensar que era molt important la meua "tesi", però encara ho era més la confiança, la intimitat i l'amistat que havia guanyat amb la Mercè. Si no acabava la tesi amb un any, l'acabaria al següent, però no podia aguantar fer més equilibris entre les exigències que em creava jo mateixa per a la tesi i el compromís que em creava la relació personal que teníem amb la Mercè, o potser no eren qüestions separades? Crec que la mateixa posició ètica de portar el treball de camp, quan ens valem de les implicacions de les persones, i el que pretenem es entendre el perquè senten, viuen, actuen i pensen com ho fan no podem 'moralment' passar per davant unes exigències davant de les altres. Un cop  esclarit el meu conflicte anterior, en vaig sortir reforçada i em vaig sentir molt millor. Passés el que passés estava a costat de la mestra. Potser ella no podia dedicar molt temps a la recerca, però sempre em va obrir totes les portes i va deixar-me compartir amb ella tant el terreny privat de l'aula, com també em va confiar altres secrets i vivències personals. En vaig sortir guanyant. A la llarga, la complicitat franca i sincera també em va ajudar a tenir moltes pistes per a la recerca. P. Woods comenta que "no hi ha dubte que el més important en aquestes primeres etapes, és crear confiança, mostrar que s'és una persona amb certa integritat. La confiança sempre acaba per obrir camins a la informació" (1986, 44). Des de la meua experiència ho podia confirmar.



En un informe parcial, li vaig comunicar el conflicte una vegada resolt, formulat com a preocupació: "(...) *De vegades patia, perquè havia de trobar l'equilibri per resoldre les exigències que suposa un treball d'aquest tipus, una certa rigorositat en la recollida d'informació i la teva disponibilitat. Si alguna vegada he insistit en algun moment no adequat per a tu et demano disculpes, perquè és fruit de la meva inexperiència i impaciència.. (...)*".

En alguna ocasió potser es va tornar a desenterrar, però mai amb la mateixa força com havia estat al començament. Havia après a detectar-lo i tenia els arguments i els plantejaments prou clars, per tornar-lo a soterrar. No podia negar-me de cap manera a viure amb complicitat el terreny personal i professional. Un reforçava a l'altre. Descobria que el procés es convertia en el mirall de les meves pròpies emocions. A partir d'aquesta experiència vaig comprendre el significat de la frase que cita S. Kleinman (1991, 185) de Hochschild i que m'havia impressionat i, a la vegada, confós a la primera lectura: "*Les emocions reflecteixen les nostres ideologies*". L'autora relacionava aquesta frase amb les vivències que s'experimenten en una recerca d'aquestes característiques perquè ens obliga a repensar-nos qui som, què necessitem, què pretenem a l'hora de realitzar una investigació. Tot un altre aprenentatge.

Abans d'acabar aquest apartat de dificultats, vull fer referència a dos aspectes que per a mi han estat significatius i rellevants per superar les dificultats. Un és la importància que pot arribar a tenir el director de tesi, no no més per les orientacions acadèmiques que et pot donar, sinó que, al mateix temps, es converteix en una persona que es compromet a un altre nivell més personal perquè l'ajuda i la col.laboració que es necessita per fer front a les dificultats que he esmentat ho requereix. Jo he tingut la sort de tenir aquest recolzament incondicional, en els moments en què ho necessitava. El meu director, sensible a les preocupacions que jo vivia, sempre va saber-me donar aquell punt de vista extern però implicat i les explicacions oportunes que jo necessitava escoltar. Sempre em remarcava i posava èmfasi a dos aspectes: Saber adequar-se a les circumstàncies i saber adequar-se a les

necessitats de les persones. No era aquest un dels sentits ètics de l'etnografia?, em qüestionava ell.

També va ser important el seu consell, quan abans d'acabar el segon curs de col·laboració amb la Mercè, em va tornar invadir la por i la inseguretat a l'hora de submergir-me en l'anàlisi d'informació a què he fet referència abans. El director va ser del tot explícit i contundent: *"No intentis escapar o fugir. Sempre penses que si comences de nou ho pots fer millor, però ho pots fer millor perquè has passat per aquesta primera experiència. Crea la història que tens. Aprofita tot el que has recollit i reconstrueix el teu cas. Dóna-li coherència. La tesi serà fins on haurà pogut arribar en aquest primer pas. Ja en vindran més d'investigacions"*. El suport i la confiança, per descomptat, són fonamentals per avançar en el camí de la recerca..

Un altre aspecte rellevant que em va ajudar a superar les vicissituds és l'aprenentatge personal quan s'està realitzant un trajecte d'aquestes característiques. Realitzar un treball etnogràfic en què el contacte i la implicació amb les persones és tan important, et provoca un aprenentatge humà considerable. A més, crec que afina la sensibilitat humana, perquè a part de la riquesa que suposa comprendre una altra persona, alhora t'afronta amb contradiccions i dilemes que et conduïxen a un procés de coneixement i creixement personals. P. Rabinow, en les seves reflexions sobre el treball de camp que va realitzar, comenta: *"És probable que el coneixement més important que s'aconsegueix en el camp sigui el coneixement d'un mateix, però això no apareix en la descripció etnogràfica"* (1992, 16). En aquest mateix sentit, Everhart escriu: *"Vaig guanyar-hi molt estant en la situació on professorat i alumnat interactuaven amb mi, no tant com un treballador de camp, un observador, o un avaluador, sinó que com a persona a l'igual que ells. Vam aprendre uns dels altres, i jo vaig aprendre molt sobre mi mateix com a membre actiu del món social on em vaig implicar"* (1977, 14).

En una de les reflexions que jo feia al diari sobre aquest procés comentava: *"aquest coneixement sobre mi mateix és estic convençuda que em portarà a propiar-me millor a la mestra, a través*

*d'aquesta qualitat personal tan important com és la sensibilitat humana amb què analitzem, vivim, percebem i sentim el món que ens envolta. M'adono que és molt significativa aquesta perspectiva en el procés de recerca, perquè, alhora, és un repte i un desafiament per intentar superar la divisió entre l'espai científic i l'espai personal. La meva implicació personal a la recerca suposava aprofitar tant el meu coneixement professional com el meu coneixement i experiència afectiva. I sovint, crec que s'ha oblidat o deixat de banda aquests factors considerats "subjectius i poc fiables" científicament". En part, aquest joc entre el compromís i el distanciament és un dels temes que analitzaré en el proper capítol.*

## Capítol 6

### ***El rol en el procés de recerca: amiga, col.laboradora i investigadora***

En un procés de recerca en què la implicació de les persones juga un paper important, crec que és rellevant i pertinent explicitar el context i les circumstàncies sobre el rol que vaig adoptar a la recerca. El fet que en el títol reflecteixi tres rols com a diferenciats, és una decisió que he pres per poder-ne fer una anàlisi més detallada i més elaborada conceptualment, la qual cosa ajudarà a entendre la meva perspectiva i posició que he tingut durant la recerca i alhora algunes de les decisions o dilemes a què m'he afrontat i com els he resolt.

D'entrada voldria clarificar que des d'una perspectiva interpretativa no es pot investigar adoptant un rol neutral. El que interessa és el coneixement del món social, d'una forma de vida tal com és compresa i interpretada pels subjectes implicats i això requereix que la persona que investiga arribi a ser part de la situació, arribi a ser un membre de la comunitat estudiada (Angulo, F. 1991a, 6). Hi ha molts aspectes implícits en el fet de "arribar a ser part integrant de la situació". Jo, molt aviat, vaig tenir clar que no podia tenir un rol neutral amb la mestra i no només com a requeriment de l'enfocament epistemològic que havia escollit. Estava al costat de la Mercè per moltes raons. La principal i més important és que m'havia obert la porta de l'aula, i es va brindar a exposar-se i a oferir-me no només l'observació del que feia, sinó també a explicitar-me el perquè ho feia i el que sentia quan ho feia. No tothom té aquesta disponibilitat, i a més a més, quan la professió de mestra es viu en un terreny privat i poc compartit. Jo vaig tenir molt clar la responsabilitat i el compromís que aquesta posició d'ella m'exigiria. Un dels primers compromisos que

assumiria seria 'estar al seu costat'. Aquesta referència ha estat clau i determinant, en tot el desenvolupament de la recerca, tal com aniré comentant. Aquest fet de "sentir-me i sentir-nos al costat", va ajudar a mantenir una relació d'iguals durant la investigació. Jo era per sobre de tot la seva "amiga". Així em va presentar a l'escola, a la coordinadora: "*Tinc una amiga que està interessada a fer una tesi amb mi i necessita el vist-i-plau de l'escola per treballar conjuntament*". En acabar el procés d'investigació ella em va dir que hi havia guanyat en tres aspectes: "*una amiga incondicional, un recolzament en l'enfocament del treball de llengua i una oportunitat de reflexionar sobre la seva tasca*". És veritat que havíem establert tres nivells de relació<sup>12</sup>, i aquests seran els punts d'anàlisi dels tres rols que vaig adoptar.

### El rol d'amiga

L'amistat i la complicitat que vam mantenir amb la Mercè durant el procés de recerca va ser importantíssim. Ella, tal com es veurà recollit a l'informe, és una persona sensible, emotiva, afectuosa i amigable. Per a ella, l'amistat i la confiança són uns valors transcendents en les seves relacions personals. Vam intimar en pocs dies. Va compartir amb mi, moltes vivències personals. Crec que l'he arribat a conèixer molt. Un dia que s'apuntava la data de l'aniversari, em va dir afectuosament: "*Ets Geminis, jo sempre m'hi he avingut. Per això ens avenim*". I va afegir: "*Crec que ets la persona que té més informació de mi i que em coneix més*".

Més endavant vaig adonar-me que aquest caliu d'amistat que vam conservar durant tot el procés, va ser important també per a la recerca. Si pretenia comprendre-la com a mestra, hi havien trets significatius com a persona, que evidentment es reflectien en la seva feina. Més d'una vegada aquests trets personals em van guiar per comprendre la Mercè mestra. Ella n'era conscient que la nostra relació personal podia ajudar-me a entendre-la millor. M'ho

---

<sup>12</sup>En començar la recerca no ho tenia tan clar, ni tan elaborat com ho presento aquí. Sobretot tenia confosos els papers de col.laboradora i d'investigadora. Em va ajudar aclarir-me una entrevista que vaig mantenir amb la professora Joana Sancho on li vaig exposar els meus dubtes i interrogants sobre el treball que estava realitzant. Vaig registrar l'entrevista i després d'analitzar-la vaig tenir més clar aquests dos nivells d'intervenció que tenia a la recerca: la col.laboració i la investigació.

havia comentat alguna vegada: *“M’analitzes, i m’entens perquè faig les coses. Saps tot el que és escolar i extraescolar i això et pot ajudar a fer una composició sobre mi”*.

Ella mateixa em va reconèixer que el fet de poder comptar amb mi sense reserves en aquest aspecte privat i personal, l’ajudava a confiar-se en el terreny professional: *“Per a mi no només ets investigadora, ets amiga, i m’ho has demostrat -ho diu amb contundència-. Jo possiblement no hagués respost així, d’obrir-me tant, si no t’hagués sentit amiga. Segurament m’hauria tancat més, tant a nivell professional com personal. Tant a un nivell com a l’altre, t’he confessat el que no podia dir a ningú més”*.

### **Rol de col.laboradora**

Com ja he explicat anteriorment, una de les condicions que creia indispensables per iniciar i implicar-me en un procés de recerca etnogràfica, era la possibilitat, al mateix temps, d’oferir-me com a col.laboradora de la mestra. Va ser més endavant que vaig adonar-me que el fet d’estar implicada amb ella en una col.laboració que comportava un suport per canviar i millorar l’enfocament de la matèria que impartia, la llengua, va ser capdal per copsar, entendre i interpretar alguns dels constreyniments i pressions que sentia i tenia la Mercè en la seva actuació pedagògica.

Tant l’aspecte de l’amistat, com l’aspecte de la col.laboració van sorgir en un començament com a decisions preses més per una posició ètica que per una vinculació determinant en la recerca, tal com després ho van ser.

Quan vaig tenir la confirmació de l’escola a començaments de setembre (1990), vam començar les trobades amb la Mercè. Aquests primers contactes van servir per contrastar preocupacions i visions sobre l’ensenyament de la llengua i sobre la problemàtica de l’avaluació. Eren converses, diàlegs i intercanvis a un mateix nivell de discussió. M’hi sentia a gust perquè no s’establia un nivell jeràrquic de relació. Ens respectàvem

l'experiència professional que cadacuna tenia. Ella més centrada en la pràctica d'EGB, i la meva més centrada en l'ensenyament d'adults i en la formació de professorat de català en un enfocament comunicatiu de la llengua. Tal com he esmentat en la introducció, l'experiència que tenia en un enfocament comunicatiu de la llengua i el meu coneixement en elaboració d'instruments d'avaluació de llengua va interessar a la Mercè.

La col.laboració es va centrar fonamentalment en tres aspectes: En el suport curricular (planificació, preparació de material curricular, etc); en les discussions i reflexions sobre l'enfocament, el sentit de la llengua que s'ensenya i l'avaluació; i en ajudes d'intendència. Aquestes ajudes que en dic 'd'intendència' no van ser moltes. Un dels dies que anava a l'escola, m'hi quedava fins que la Mercè se n'anava, i si ella necessitava algun material o alguna cosa que jo li pogués fer o avançar, ho feia. Sobretot li havia encarregat fotocòpies, o les havia fet jo, li havia organitzat algun material i l'havia ajudada a buidar algun qüestionari. Sempre ho vaig fer de bon grat.

Pel que fa a la meva col.laboració en la preparació i elaboració de material del treball d'expressió i comunicació va evolucionar d'una manera diferent el que havíem comentat i negociat. La primera idea, era que totes dues aniríem discutint les propostes i elaboraríem material. Després dels primers mesos d'observació i de ser més conscient jo mateixa del ritme que portava la Mercè a l'escola, vaig adonar-me que no disposaríem del temps que pensàvem per poder tenir sessions de treball conjunt de producció d'idees i de materials. A més a més, el primer any de col.laboració amb ella, va tenir un grup de classe de tutoria que li comportava molta dedicació i atenció. La Mercè durant tot el curs, va anar molt atabalada i estressada. Per tant, les sessions de treball conjuntament es van reduir força. Comentàvem el plantejament general i després era jo qui assumia l'elaboració d'activitats i materials concrets.

Crec que una de les ajudes i col.laboració important que vaig poder oferir a la Mercè va ser la proposta d'integració dels elements formals i virtuals de la llengua en unitats de contextualització i comunicació més amplis. Una de les

preocupacions de la Mercè era com enfocar la reflexió lingüística (Els SN, SV, les oracions simples, etc.). Per una banda, volia integrar-ho en la part de l'expressió escrita i per l'altra es pensava que fer-ho aïllat podia aconseguir els coneixements bàsics que havien d'assolir els seus alumnes de setè. Després del segon trimestre, li vaig fer una proposta concreta per integrar la sintaxi amb l'expressió escrita a partir de treballar unitats didàctiques organitzats a partir de tipus de text (narració, instrucció, descripció, etc.). Al llarg dels dos anys, vam construir quatre blocs d'unitats integrant la sintaxi amb un enfocament comunicatiu i textual de la llengua: Narració, resum, instrucció i descripció. La majoria de les vegades discutíem un esquema de la unitat que li presentava; la comentàvem; jo preparava el material tenint en compte algunes orientacions que ella em ressaltava; i després comentàvem algunes idees per posar-ho a la pràctica. També, vaig tenir l'oportunitat d'elaborar-li alguns jocs, per fer més lúdic el treball d'ortografia o aspectes de gramàtica.

La Mercè sempre va valorar amb satisfacció les aportacions que li havia suggerit i el material elaborat, perquè per la quantitat de feina que ella havia d'atendre no ho hauria pogut preparar: *"Entre el poc temps lliure que tenim i la multitud de feina que hem d'atendre cada dia, no ho hauria pogut fer"*. Un altre aspecte que em va remarcar era que *"el recolzament"* la feia sentir més segura.

A partir d'aquesta col.laboració d'innovar una part de la matèria van sorgir discussions i reflexions sobre el sentit educatiu del que s'ensenyava. Sobretot ens qüestionàvem el valor de la reflexió gramatical per als alumnes de setè curs. Vam poder contrastar punts de vista diferents. Vam crear espais i oportunitats de discussió i reflexió dins de les limitacions temporals que teníem.

La col.laboració en el tema de l'avaluació no va reïxir de la mateixa manera que la planificació i preparació del material. Tot era molt més complex. A l'informe, hi ha un apartat sobre el tema. Malgrat que ella volgués algunes orientacions i instruments per avaluar la llengua, no vam poder dur a terme alguns suggeriments que li vaig aportar. Fer canvis i innovacions en el seguiment i



control de l'aprenentatge era encara molt més complicat que el plantejament que volíem fer a les classes. El fet de tenir clar que estava al seu costat, i assumir el que podia significar, em va portar algunes ocasions a recolzar la Mercè en algunes coses que no hi estava gens d'acord. Sobretot quan preparava les proves, ella passava angoixa, i es neguitajava per tot el que envoltava el tema de l'avaluació. En el diari hi havia escrit el que sentia en alguna d'aquestes situacions: *"Jo tenia clar que era allà, amb ella, i tenia clar també, que la recolzaria en les seves preocupacions i col.laboraria amb el que em necessités. Jo no podia veure-la angoixada i a sobre dir-li que no podia col.laborar amb una cosa que no hi estic gens d'acord. M'he posat al seu costat, l'he ajudada a formular preguntes per a l'examen i li he buscat material"*.

Les expectatives en el treball de l'avaluació no es van complir. Ella quan es va adonar que no podíem canviar tants aspectes com es pensava, em va comentar: *"No ens en sortim. Hem fet intentones, però és difícil trobar alternatives"*. Jo li vaig comentar que a través del procés de recerca podríem obtenir informació que ens ajudaria a comprendre el perquè no era tan fàcil canviar-ho. Jo n'estava convençuda que hi trobaríem pistes. Ella no ho tenia tan clar. Tal com vaig apuntar-ho al diari, ho reflecteix: *"va arronsar les espatlles i va afegir que ja ho veuríem"*. No va ser fins en la discussió sobre l'informe final on ella mateixa va trobar algunes respostes satisfactòries per entendre aspectes implícits de l'avaluació. Però una cosa és entendre, i l'altra és canviar. La comprensió podria possibilitar el canvi, no el garantia.

En aquest procés de reflexió conjunta vaig haver de replantejar-me el rol que jo assumia en certes ocasions fruit del meu caràcter vehement i impulsiu. Quan la Mercè em demanava l'opinió sobre alguns aspectes, jo m'hi implicava tant que em semblava que les meves respostes eren molt contundents i inqüestionables, pel to que utilitzava, i semblava que li digués el que havia de fer. L'anàlisi d'algunes converses gravades em va alertar sobre aquesta contundència en els comentaris que jo feia. Si continuava així, hi havia el perill de convertir el que eren discussions i plantejaments reflexionats a partir del diàleg, a passar a ser monòlegs carregats de bones intencions, però que ho

podrien espatllar tot, perquè el to que jo usava era més la retòrica d'algú que vol convèncer, que la d'algú que contrasta i dialoga.

La gravació de les sessions de treball va ser molt útil per repensar el meu rol. En diverses ocasions, vaig adonar-me d'aspectes com: Jo parlava més que ella, el to era més contundent en parts de la conversa, les seves intervencions eren: "*potser sí, que ho podríem fer així*"; "*sí, ho podríem provar d'aquesta manera que dius*", etc. Vaig pensar sobre aquest fet, i vaig percebre que havia de ser molt vigilant en el rol que jo adoptava, perquè per una banda, la Mercè era una persona que dubtava en alguns aspectes de l'ensenyament de la llengua, i per l'altra, jo sí que havia tingut possibilitats per reflexionar sobre enfocaments diferents d'ensenyament i canviar plantejaments de treball de la llengua a l'aula. Això comportava que en algunes discussions jo tingués idees més elaborades o pensades sobre quins eren els problemes, inconvenients o avantatges d'un enfocament o un altre. Jo havia tingut l'oportunitat de prendre postura, vàlida per a mi, a partir d'un procés de reflexió professional. La Mercè no havia passat per aquest procés, i ara en tenia la possibilitat a través de la meua col·laboració. Jo no podia permetre avortar-ne l'oportunitat. "*Es tractava de donar-li suport o lliçons? i alhora, no es tractava de reflexionar?*", eren preguntes provocadores que jo mateixa escrivia al diari on recollia les anàlisis que jo feia del tema.

Les reflexions sobre el paper que tenia en les sessions de treball van decidir-me a canviar d'estratègia. Jo no vaig deixar de donar-li la meua opinió o suggeriments, però em reprimia de vegades les ganes de parlar, i sobretot intentava reformular les preguntes que es feia ella, i tornar-les-hi no en forma de resposta elaborada, sinó en forma de pregunta o dubte. En definitiva, vaig aprendre a retornar més preguntes que respostes presentades com indiscutibles. Em va ajudar en aquest procés de canvi, alguns suggeriments de P. Woods (1986, 94), on exposa estratègies per recolzar i ajudar a formular preguntes i recollir informació per entendre millor el punt de vista dels altres: demanar opinió, explicacions, buscar comparacions, expressar sorpresa o incredulitat, formular preguntes hipotètiques, adoptar el paper

d'advocat del diable, etc. van ser algunes idees que vaig intentar aplicar al llarg dels dos anys de col.laboració.

### El rol d'investigadora

El meu rol com a investigadora es va centrar a obtenir informació amb la finalitat de poder explicar i comprendre la vida professional de la mestra. Per aquest motiu, vaig entrar a l'aula per recollir les evidències del que feia i del que hi passava. Vaig mantenir converses amb ella per conèixer el que pensava i el que la preocupava. Vaig anotar sistemàticament tots aquells aspectes verbals i no verbals que m'ajudarien a captar com vivia i sentia la seva professió. També vaig registrar tota aquella informació i detalls relativa a la seva vida privada que podia tenir alguna relació amb el seva actuació com a mestra. Vaig contrastar les informacions que recollia amb altres professors, amb els alumnes, amb la coordinadora i amb altres col·legues universitaris i no-universitaris. Vaig recollir la documentació que vaig tenir a disposició. Vaig fer revisions i anàlisis de les dades, algunes vegades més aprofundides i altres més superficials, per tal que fos la mateixa informació que emergia la que em guiés i conduís durant tot el procés de recerca a explorar i indagar nous interrogants que em formulava. Vaig retornar la informació que recollia a la mestra, amb més o menys elaboració, per tal de contrastar i recollir nova informació i a la vegada provocar noves reflexions. Tot el procés va culminar en la redacció de l'informe del cas. Tal com expressava més d'una vegada al diari, era un procés d'aprenentatge que malgrat les dificultats, era "*apassionant, dinàmic i creatiu*". Era un procés arriscat, ben cert, perquè demanava molt de mi mateixa i sovint em mostrava quines eren les fronteres de les meves limitacions i de la meva curiositat.

En la negociació que vaig tenir amb la mestra, li vaig comentar que el procés de comprensió de la seva actuació com a docent li permetria un contrast extern i una possibilitat de reflexionar sobre el seu treball. La Mercè es va mostrar interessada, però no tenia referents del que podia comportar el que

jo en deia 'reflexionar sobre la pràctica'. Me'n vaig adonar perquè em va contestar amb una expressió general i vaga: "*sempre va bé poder reflexionar sobre el que fas. Jo sóc una persona que em plantejo molt si la feina que faig ésta bé o no*". Evidentment, que ella com, la majoria dels docents, reflexionen sobre la seva pràctica. Però jo em referia a una reflexió a partir d'una recollida sistemàtica de dades. Sobretot, ella es va mostrar molt interessada en l'organització de l'assignatura i la preparació de les activitats per a la classe. Era la seva preocupació immediata. Era 'realment' la seva feina. La reflexió sobre la seva pràctica era una feina afegida, no estava inclosa en el seu horari laboral. Va ser feixuc dedicar-hi temps i energies sobretot quan acabava esgotada de la feina.

Al començament, em vaig plantejar molts dubtes i interrogants sobre el sentit que tindria aquest procés. En el diari dels primers dies que anava a l'escola, vaig escriure: "*(...) M'ha entrat una crisi. Em trobo en una situació privilegiada i alhora incòmoda. He observat les classes i després he anat a la tutoria 'a pensar, a reflexionar' sobre el que ha passat, però hi sóc sola. La Mercè té una classe darrera a una altra. No té ni temps de prendre's un cafè. Després de les classes està 'baldada'. I amb aquestes condicions hem de reflexionar? (...)*". Aquestes observacions, les vaig tenir presents durant tota la recerca i, a poc a poc, trobava argumentacions i fonamentacions que em van conduir a plantejar-me el sentit de la pròpia investigació educativa. Algunes de les especulacions les he reflectides en el capítol sobre la posició ètica.

Jo era la que havia de prendre completament la iniciativa. Tenia més temps que ella. També havia de tenir clar que la finalitat de comprendre-la com a mestra, no sorgia d'una necessitat pedagògica seva, sorgia d'una inquietud intel·lectual i professional meva. Jo era qui havia de traçar el camí, de trobar les pistes importants i significatives, d'observar, d'anotar, de preguntar, d'indagar... Ella tenia molt clar que aquesta era la meva feina. Per això em deia "*quan necessitis que parlem d'algun aspecte, digues m'ho*". Altres vegades que li havia suggerit que fos ella que portés la iniciativa d'entendre algun aspecte que li preocupés de la seva

pràctica que m'ho digués. En aquestes ocasions em responia: *"Tu ets la que reculls la informació i la que treballes amb ella. Millor que siguis tu que proposis sobre què hem de discutir"*. Això era sobretot els primers mesos que per culpa de la meva inexperiència o inseguretat no tenia prou sistematitzada la devolució de la informació i per tant, ella veia clar que jo disposant de la informació era més fàcil proposar qüestions per discutir i reflexionar. Però, aquesta actitud va canviar, dins de les possibilitats i condicions en què realitzàvem la recerca, a mesura que li retornava la informació recollida amb més o menys elaboració. Jo em vaig convertir en filtre i mirall del que feia, del que pensava i del que sentia. I amb el temps, ella va aprendre a repensar i reflexionar sobre la feina a partir de la meua veu i recollint la d'ella.

En algunes ocasions, era ella la que em demanava quins aspectes serien interessants que observés. Era ella que em demanava que preguntés l'opinió dels alumnes en alguns aspectes en concret de les classes. Era ella que em demanava que recollís informació sobre alguns temes que la preocupaven per tal d'analitzar i comprendre com conduïa les classes. El meu rol era oferir-li les dades recollides que podien estar relacionades amb aquests temes i amb possibles connexions entre elles, i amb alguns interrogants que em formulava. Ella va valorar amb aquestes paraules el sentit d'aquest procés de reflexió: *"(...) Em serveixen molt les observacions que fas i les reflexions que em suggereixes. L'actuació de cada dia t'allunya de la reflexió, sigui perquè et sents aclaparada, sigui perquè la feina esdevé rutinària... Vas atabalada per la immediatesa, pel que has de fer a cada moment. Per això, tu que pots agafar més distància pots reflexionar-hi més"*. Al final de la investigació, abans de lliurar-li l'informe final, va dir-me: *"He estat de sort de tenir una persona al costat que m'ha servit de contrast i m'ha provocat reflexions sobre la meua feina. Ha estat com una psicoanàlisi professional"*.

Tot aquest procés de recollir informació i retornar-la-hi generava més comentaris i reflexions per part d'ella i jo els utilitzaria per a l'anàlisi posterior, per reconstruir la comprensió i la interpretació d'alguns fenòmens que em o ens preocupava

entendre. Jo li retornaria aquesta reconstrucció més elaborada a través de l'informe final.

*W. G. 2011*

Tal com he dit al començament, era jo qui portava la iniciativa, a part d'alguns interrogants que van sorgir de la mestra. En un principi, partia d'algunes preguntes que em qüestionava sobre el que creia que implicava comprendre una mestra. Però sobretot tenia clar que necessitava una immersió i una atenció sobre l'observació de la seva actuació pedagògica. Els aspectes claus i determinants que van guiar-me <sup>em</sup> per aquest procés de recerca complex i apassionant alhora, van ser: <sup>el</sup> Els interrogants que van suscitar-me, els fets no esperats, és a dir el que em va impactar i sorprendre; les resistències i els constranyiments que sorgien en el procés de canvi i innovació curricular durant el procés de col.laboració i la relació d'amistat i complicitat emotiva que compartíem.

<sup>2)</sup> Estava convençuda, que els principals interrogants i pistes que em guiarien cap a la comprensió de la mestra, era el que em sorprendria, o em cridaria l'atenció a resultes d'observar la seva acció docent i d'escoltar la seva pròpia explicació del perquè actuava de la manera que actuava. Amb aquesta intenció vaig iniciar-me en l'observació a l'aula. Al cap de pocs dies, apareixeria un dels primers interrogants significatius i rellevants: La mestra que veia com es comportava a les classes, no es mostrava ni es comportava com la persona que jo coneixia fora de l'aula. Va ser el primer impacte fort. Va ser la primera "ruptura" entre les expectatives que em podia haver construït a partir de la imatge que tenia d'ella com a persona i amiga, i la que es presentava com a mestra. Aquesta peça que no encaixava, em va conduir per un procés de noves preguntes i de possibles respostes que s'hi relacionaven. Des del començament, estava convençuda que comprendre la Mercè mestra, significava trobar respostes i sentit al paper que assumia a la classe. De fet, encara que durant el procés m'apropava a possibles respostes, va ser en l'anàlisi en profunditat de les dades i en la redacció de l'informe on vaig trobar la significació i la interpretació plausible del que m'havia qüestionat durant tota la recerca.

Altres interrogants sorgiren i emergien de la pròpia investigació -observació o explicacions que em feia la Mercè-, i la rellevància o la preocupació dels quals va ser per la insistència, la preocupació, l'emoció, etc, que demostrava per certes situacions, circumstàncies o fets. També em va cridar l'atenció el que ressaltava de la seva feina, el que l'enfadava, el que la satisfia, etc.

Per tant, una part important del meu rol en la recerca va ser guiar-me pel que em sorprenia i m'impactava en relació a entendre la mestra i intentar buscar-ne el significat. Michael Agar (1992,123) comenta que l'etnografia es concentra en les "diferències" que apareixen en el procés de recerca, és a dir quan les "expectatives de l'etnògraf no resulten satisfetes", quan "els propis supostos són transgredits". Aquestes diferències que es perceben per part de qui investiga s'anomenen "ruptures"<sup>13</sup>. Agar, a partir de revisions de diversos treballs etnogràfics<sup>14</sup>, descriu com en els processos d'investigació s'han servit de "les manifestacions de sorpresa", de "l'atenció a allò inesperat", de "la sensació d'una diferència com a indicis per definir el que cal estudiar". Per a aquest autor, el problema de l'etnografia és el de proporcionar "una explicació que elimini la disjunció". Agar, en aquest article, sintetitza tot un procés detallat en què les ruptures porten com a conseqüència un procés dialèctic encaminat a la seva "resolució" fins a arribar a la comprensió "coherent" d'aquestes ruptures o diferències. Una de les idees que he trobat interessant en la lectura d'Agar és la visió del procés d'investigació com "un marc intel.lectual que serveix per organitzar la comprensió".

Com he dit abans, el fet d'estar al costat de la mestra i col.laborant amb ella en la preparació d'unitats i activitats didàctiques, per una banda, i, per altra, intentar canviar l'enfocament d'ensenyament i d'avaluació, em va permetre tenir

---

<sup>13</sup> El terme "ruptura", l'he traduït del mot "quiebra", mot que els traductors de Heidegger, qui va inventar el terme, feien servir. Però Agar en anglès utilitza 'breakdown'.

<sup>14</sup>Cita a diversos autors, entre els quals Rosenblatt (1981, 199); LeVine (1970), Mead (1970); Moring (1980)...

més informació sobre les seves perspectives d'ensenyament i sobre l'enfocament de l'avaluació. Les dades em conduïrien a conèixer i a aprofundir en la seva comprensió com a mestra, sobretot pel que fa als constreyniments i a les pressions que impedièn canviar o innovar aspectes del seu ensenyament o avaluació. La qual cosa em va permetre tenir un context de referència i de significació més àmplia que transcendia de l'àmbit de decisió de la mestra.

c) Un altre aspecte que em va guiar per trobar pistes per comprendre la Mercè mestra va ser, com he esmentat, la relació d'amistat que compartíem. El fet de conèixer-la cada vegada més a fons en el seu terreny privat, jo guanyava en comprensió en el terreny professional perquè era conscient que les evidències personals que recollia sobre la seva manera de ser i de fer, es reflectien d'una manera o altra en la seva professió. Aquesta intenció voluntària i conscient va ajudar-me a trobar pistes d'interpretació de fets que no els hagués pogut relacionar amb el cas sense aquesta comprensió personal que tenia d'ella. La majoria d'etnogràfs estan d'acord amb el supòsit que quan més temps i millor coneguem a les persones que intentem entendre, més profunda en serà la comprensió (M. Agar, 1992, 135).

*Però sempre més dels casos jo i el context.*

**L'equilibri entre l'apropament i l'allunyament o la interrelació entre compromís i distanciament.**

Tant bon punt vaig començar el procés de recerca, i sobretot arran d'implicar-me molt personalment amb la mestra, va sorgir-me un dubte i un neguit important: Sabria distingir el límit entre la meva implicació amb la mestra i el mateix procés de recerca, i alhora respectar la distància per mantenir la perspectiva d'observadora externa? Em sentia actora i observadora a la vegada. Per les recomanacions que llegia en diverses lectures sobre investigació qualitativa i etnogràfica, havia d'aprendre a sentir-me còmoda entre aquests dos papers. En aquests textos es ressalta que la persona que investiga estigui implicada amb les persones per tal de poder comprendre-les millor i alhora prou allunyada per no perdre el distanciament que es necessita per fer un treball creïble i rigorós. Es tractava de viure en equilibri entre els dos aspectes:



el dins i el fora. Everhart, R.B. (1977, 1) expressa així aquesta paradoxa: *“Una de les paradoxes que apareixen en el treball de camp és la tensió entre ser una part de la societat estudiada, i al mateix temps, mantenir ‘una perspectiva des de fora’. Aquesta és la creu del treball de camp en qualsevol societat -estar suficientment involucrat per aprendre i descriure una cultura com a participant que viu en ella, mentre s’està suficientment distanciat com per conèixer el que és desconegut- comprendre la conducta quotidiana en termes problemàtics”*. D'altra banda, tal com exposa F. Angulo (1991a, 6)<sup>15</sup>, en una investigació interpretativa, al contrari que en l'experimental, la persona que investiga no busca el desinterès o el distanciament. Per conèixer, interpretar i comprendre, la persona que investiga ha de, necessàriament, integrar-se en l'estructura social i significativa que estudia. Ha de viure i participar amb el subjectes per interpretar com és i quin és el seu significat. Aquesta implicació oberta, aquest viure en contacte directe i continu amb els subjectes, desmenteix d'entrada qualsevol apel·lació al desinterès, a la neutralitat, i fins i tot al distanciament entre qui investiga i qui és investigat.

La implicació des de dins la tenia clara. Com ja he comentat en apartats anteriors, jo no volia sacrificar cap aspecte de l'amistat a favor de la recerca. També he fet referència que va sorgir de manera espontània i immediata la relació personal i emotiva amb la mestra. Algunes característiques personals de manera de ser i de pensar ho van fer possible. Ens vam trobar dues dones, de la mateixa edat; amb interessos i sensibilitats semblants i de trajectòria professional similar: mestres, llicenciades en filologia, i amb una experiència dins del camp de l'ensenyament que fèiem servir de referent. Totes dues proveníem d'unes condicions socials i familiars bastant semblants: família treballadora, ubicada al poble. Tant ella com jo vam deixar el poble per anar a estudiar a Barcelona, on després ens vam instal·lar professionalment. Explico tot això perquè per a mi no va ser gens difícil ficar-me a la seva pell, o entendre els seus punt de vista. Compartíem d'entrada inquietuds, sensibilitats, interessos i punts

---

<sup>15</sup> L'autor per justificar la seva argumentació remet als treballs de Malinowski, Bruyn, Wax, Spradley, Wax i Wax, Agar, Guba i Lincoln, i Adler i Adler.

de vista, fruit de la nostra trajectòria i condicions tant personals, com culturals i socials. En cap cas, aquestes característiques i condicions van restringir-me l'accés a la informació del terreny personal ni del professional<sup>16</sup>.

Durant el procés de recerca vaig percatar-me que aquest 'dins' era important i que hi jugava un paper rellevant. No només per la vinculació estreta que podia tenir amb la mestra, sinó també, per la mateixa naturalesa del procés d'investigació etnogràfica que genera molta implicació personal i és fàcil projectar-hi part de les emocions que et desperta el contacte humà amb les persones, els afectes a què et compromet, etc. Tota una implicació que no està al marge ni dels dilemes, ni de les contradiccions, ni de les dificultats, ni dels conflictes i ni dels sentiments i emocions que provoquen aquestes mateixes situacions. El fet d'afrontar-me a una contradicció emotiva, tal com he fet referència a l'anterior apartat, va ser-me útil per replantejar-me el paper que hi jugaven les emocions a la recerca. Una decisió vaig tenir clara: les emocions s'havien d'integrar, en formarien part. Més encara, en la mesura que intentava fer-les explícites, sobretot a través del diari, m'ajudava a tenir més clara la meua posició d'investigadora. S. Kleinman (1991, 184) senyala que *"els sentiments i les expectatives dels que investiguen no només afecten a la recerca, sinó que esdevenen part del mateix procés. Els etnògrafs no pensen que els sentiments són un destorb que impedeixen l'objectivitat i que no haurien de tenir-se en compte. Més que això, els sentiments esdevenen un recurs per comprendre el fenomen que estudiem"*. En el meu cas, podia afirmar-ho.

Sense deixar de banda aquesta perspectiva des de 'dins', alhora havia de ser conscient i vigilant per garantir el distanciament que m'exigia el procés de recerca. A més, havia de tenir en compte que m'introduiria en un context en què no m'era desconegut. Jo havia estat socialitzada en una institució escolar

---

<sup>16</sup>J.P. Goetz i M.D. LeCompte (1988, 240) comenten que les limitacions derivades de les característiques i preferències personals de qui investiga són a vegades inevitables: edat, sexe i etnicitat són factors que més freqüentment restringeixen l'accés a les dades.

semblant i, per tant, tenia molta experiència prèvia que hauria de contemplar<sup>17</sup>. Tal com comentaré en el procés d'interpretació de les dades, vaig documentar-me sobre com garantir la credibilitat i la validesa en un treball d'aquestes característiques, però vull fer referència en aquest apartat a l'atenció deliberada que vaig posar en alguns aspectes del procés. Les decisions que vaig prendre per assegurar-me de la meua posició externa van ser: determinació dels dies d'observació al centre,<sup>21</sup> anàlisi i seguiment del meu rol a través del diari,<sup>31</sup> rigorositat en l'obtenció de dades i capacitat de sorpresa o escepticisme, és a dir no donar res per suposat<sup>18</sup>.

1) Quant a la periodicitat de recollida d'informació, vaig decidir anar al centre dos dies a la setmana, un dels quals seria complet i un altre només a l'observació d'una classe. El dia complet suposava dinar amb la mestra i, quan podíem, treballar conjuntament. Durant els primers quinze dies de començament de curs, vaig anar al centre cada dia. Encara que recollís molta més informació, notava que quedava molt immersa per tot el que li passava a la mestra, per tot el que ella m'explicava. Tot aquest temps va ajudar-me a situar en el context, però no em deixava tenir perspectiva. Quedava ofegada, com atrapada pel que sentia i observava. Sobretot, perquè no només em dedicava a la recerca, i no tenia temps de treballar amb la informació, de reflexionar, etc. Necessitava deslligar-me i separar-me més del context. Per això, vaig decidir estar a l'escola menys temps i allargar el període de recollida d'informació.

El diari d'investigació, com més endavant comentaré, va ser una peça cabdal per fer un seguiment detallat de la meua implicació i del rol com investigadora. Cada dia, escrivia tot el que m'havia suggerit l'estada al centre, la relació que establíem amb la mestra, la implicació que sentia, etc. Les lectures relaxades de tot aquest material, que feia posteriorment, em van alertar sobre els esdeveniments del procés, i em van ajudar a reflexionar sobre el

<sup>17</sup> Aquesta idea queda reflectida en el treball de R. B. Everhart (1977, 2) "Between stranger and friend: some consequences of longterm fieldwork in schools".

<sup>18</sup> Vaig recollir algunes idees sobre les tècniques que proposen A. Strauss i J. Corbin per com utilitzar d'una manera integrada i fructífera l'experiència prèvia, i alhora desenvolupar recursos per no perdre la capacitat de sorpresa i mantenir l'escepticisme i la provisionalitat de les dades. (1990, 65).

manteniment de l'equilibri entre el dins i fora de la meua perspectiva d'investigació.

3) Tot procés de recerca etnogràfica ha de garantir una rigorositat en l'obtenció de la informació, i això és clar i no hi ha dubte possible. Vaig prendre la decisió conscient d'iniciar-me en un aprenentatge sistemàtic de recollida d'informació, sobretot pel que fa a la veu dels implicats. Sempre que vaig poder, vaig enregistrar les converses, les classes, etc. I quan eren encontres més informals, intentava copiar, de qualsevol manera l'expressió literal, o la paraula clau exacta que s'havia dit. Això em va permetre partir d'informació el més directe possible i el menys reconstruïda per mi.

4) Per últim, sobre la capacitat de sorpresa, ja he comentat abans la rellevància que podia tenir en el procés d'indagació. Però vull fer referència, també a la decisió expressa de tenir l'actitud 'd'estat d'alerta'. La reflexió que tenia recollida al diari, manifesta la preocupació que jo tenia a *"afilar els sentits per captar i aprofundir com les evidències que recollia en el terreny personal és connectaven i es reflectien en el terreny professional. Havia de fer-ho de manera atenta, perquè el més quotidià, el més familiar i el més evident de vegades és fa menys visible, sobretot quan vas coneixent una persona i vas interioritzant els comportaments d'acord amb la imatge que construeixes i aviat no et sorprenen reaccions o conductes d'aquella persona perquè ja és 'normal' que digui el que diu, que faci el que fa i que pensi el que pensa. Per tant, el que cal és deixar-me sorprendre encara que no sempre sigui fàcil"*. No havia de donar res per suposat, havia d'estranyar-me i qüestionar-me el perquè de les moltes coses que veuria que passaven. Aquest fet representa un procés d'aprenentatge perquè la nostra actitud natural torna invisible els aspectes més quotidians perquè es donen per suposats (H. Schwartz i J. Jacobs, 1984; M.A. Santos Guerra, 1992). És una estratègia a què fan referència molts investigadors i investigadores que utilitzen el treball de camp per obtenir dades empíriques. Per exemple, M.L. Wax (1971) indica que la solució del dilema entre la implicació i el distanciament, depèn de la capacitat de la persona investigadora de *"resocialitzar-se en*

*el pla personal, al mateix temps que manté, sobre aquest mateix procés, la perspectiva reflexiva d'un estrany*"<sup>19</sup>.

A part dels neguits i les preocupacions del començament, em vaig sentir còmoda en aquestes 'dues perspectives' -dins i fora-. Malgrat que en alguns textos de metodologia qualitativa i etnogràfica es faci referència que és 'un dilema' o 'paradoxa' que s'ha d'afrontar, jo intuïa que aquest joc del dins i el fora eren les dues cares d'una mateixa moneda. I en vaig ser més conscient, a través de la lectura de Norbert Elias (1990) que porta pel títol *Compromís i distanciament*. Alguns dels fragments que vaig llegir van ser-me molt suggerents: "No és pot afirmar en un sentit absolut que l'actitud d'una persona sigui distanciada o compromesa -o, si es prefereix, 'racional' o 'irracional', 'objectiva' o 'subjectiva'- (...) Normalment el comportament dels adults es troba dins d'una escala que oscil·la entre aquests dos extrems. (...) Més exactament, la possibilitat d'una existència, d'una convivència ordenada es basa en la interrelació, en el pensar i l'actuar, d'impulsos compromesos i d'impulsos distanciats que es mantenen en 'jaque' uns i altres. (...) Per això, els termes compromís i distanciament són termes completament inútils com a eines del pensament quan en ells es vol veure dues tendències independents del ser humà". A través d'aquest text comprenia amb més claredat que aquest compromís que sentia d'estar al costat de la mestra no era independent del distanciament. A més, la idea de N. Elias condueix a plantejar una altra qüestió molt interessant per a la recerca: la dualitat objectivitat i subjectivitat ben segur que no s'hauria de resoldre a partir de posicionar-se en un extrem o en un altre. En aquest mateix sentit, crec que és significatiu el que va escriure Gadamer<sup>20</sup> a 'Veritat i Mètode' : "Si hi ha alguna conseqüència pràctica en la present investigació certament res té a veure amb un 'compromís' acientífic; en comptes d'això, tindrà a veure més aviat amb l'honestedat 'científica' d'admetre el compromís que de fet opera en tota comprensió".

<sup>19</sup>Citat per J.P. Goetz i M.D. LeCompte (1988, 241).

<sup>20</sup> Citat per M. Agar (1992, 136).

(p. 136, 137, 138)

1302

A través de diverses lectures que he fet recentment sobre feminisme -teoria del discurs i teoria crítica sobre la ciència-, he pogut reflexionar sobre el que hi ha al darrera de l'oposició objectivitat i subjectivitat. I també, m'han servit de contrast i de referent teòric d'intuïcions sobre la integració de valors -que en tota activitat humana haurien d'estar presents- i que a causa de les concepcions i dels valors implícits del paradigma dominant científic han quedat excloses a l'hora de 'fer ciència'. Com s'ha dit, des d'enfocaments qualitatius i interpretatius es critica la pretesa neutralitat i objectivitat científica i s'introdueix la subjectivitat com un aspecte que no es pot excloure de la interpretació. Però, és en les lectures feministes esmentades que hi he vist una crítica més decidida perquè qüestiona, amb més profunditat, la concepció de subjecte, és a dir, de persona en la qual es troben escindits els aspectes subjectius de la seva capacitat de coneixement objectiu. Moltes feministes han posat de relleu que els pressupòsits epistèmics del mètode científic es correspon amb els anomenats valors masculins en la nostra societat: impersonal, objectiu, lògic, analític, línia, dur-racional, separador, buscador de poder-dominació i control, independent i agressiu. Aquests valors contrasten amb els associats com a femenins: personal, subjectiu, intuïtiu, no línia, emocional, relacional, harmònic-mutualitat, passivitat-dependència-atenció (Ana Sánchez, 1993, 7). A darrera de la pretesa objectivitat hi ha la concepció d'un subjecte ('masculí') entès com un ser *"que, previst de les eines cognitives adequades, pot descobrir la veritat sobre els objectes que estan 'a fora'. Veritat i significat, per això són qualitats essencials que pertanyen al subjecte, que és pensat com una entitat conscient de sí, autònoma, coherent, i capaç d'organitzar i controlar el món en què viu"* (Colaizzi, G. 1990, 14). En aquest mateix sentit, P. Violi (1990, 136) matisa que *"en base a la idea de subjecte com a 'logos' i consciència hi ha la tradició del dualisme que ha escindit i separat sempre en parelles antitètiques les diverses determinacions de la subjectivitat, la ment i el cos; la racionalitat i la sensibilitat; el pensament i el sentiment (...)"*. La teoria crítica feminista ha posat en qüestió la voluntat d'universalitat i totalitat implícita d'aquesta concepció de subjecte i per tant, la concepció

dominant de 'fer' ciència.<sup>21</sup> . Fox Keller (1989) exposa que la forma de 'fer ciència' per a moltes dones, en diverses ocasions, no s'ajusta en absolut als ideals científics, per la qual cosa existeixen moltes dones, i també homes, que en les seves investigacions concretes estan fent una ciència més relacional del que postula el paradigma dominant. Com també, i poden haver dones que es mouen molt bé dins d'aquest paradigma. Per Anna Sánchez (1991, 174) *"la ciència feminista seria una ciència en què la indeterminació no fos causa d'angoixa, i que -a causa de la capacitat de relacionar-se amb les diferències- provoqués cerques i camins diversos. (...) Una ciència que convisqués, en definitiva, amb l'inacabament, la multifinalitat, la incertesa, la diferència, l'ambigüetat... És a dir, una ciència que tingués més a veure amb els valors que 'ara' s'associen com a qualitats femenines: establir relacions de mutualitat més que dominació i poder en relació amb el que s'investiga"*. En aquest mateix sentit E. Fee (1986, 54) afirma que *"existeix una perspectiva feminista sobre ciència que mostra les maneres en què les relacions de dominació basades en el gènere han estat programades dins de la producció, perspectiva i estructura del coneixement natural, distorsionant el contingut, significat, perspectiva i estructura d'aquest coneixement. Les perspectives feministes sobre la ciència haurien d'ajudar a comprendre i qüestionar altres relacions i formes de dominació, no només les que afecten al gènere"*. Després d'aquestes lectures i reflexions vaig pensar que al començament estava atrapada i condicionada perquè semblava que havia de viure en contradicció

---

<sup>21</sup> He consultat els treballs de Giulia Colaizzi (1990) "Feminismo y teoría del discurso. Razones para un debate; Patrizia Violi (1990) "Sujeto lingüístico y sujeto femenino"; Ana Sánchez (1993) "Ciencia y género"; Iris Marion Young (1990) "Imparcialidad y lo cívico público"; Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (1990) "Más allá de la política de género"; Carol Gilligan (1985) "La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino"; Drucilla Cornell y Adam Thurschwell (1990) "Feminismo, negatividad, intersubjetividad"; Linda Alcoff i Elizabeth Potter (1993) "When Feminisms Intersect Epistemology"; Elizabeth Fee (1986) "Critiques of Modern Science: The relationship of Feminism to Other Radical Epistemologies"; Evelyn Fox Keller (1991) "Reflexiones sobre género y ciencia"; Lorraine Code (1993) "Taking Subjectivity into Account"; Sandra Harding (1993) "Rethinking Standpoint Epistemology: What is strong objectivity?"; Núria Pérez de Lara (1992) "La cuestión de la autonomía en las mujeres" (Tesis doctoral). També m'han servit de referència les reflexions suscitées de diverses converses que he tingut la sort de tenir amb Núria Pérez de Lara.

valors que jo no assumia com a escindits i que per a mi eren molt importants incorporar a la recerca. En definitiva, ser amiga de la Mercè, tenir en compte els seus interessos i necessitats, i tenir cura de les relacions que establíem formava part d'una manera de 'fer ciència' amb la qual m'identificava. Formava part del compromís que assumia, com a investigadora, amb la mestra. Però, tot això no estava al marge d'altres dilemes, contradiccions i reflexions que apuntaré més endavant.

*Patricia Galán Alcaraz*



## Capítol 7

### ***Les tècniques i els instruments de recerca al servei de la reconstrucció de la realitat***

Les tècniques i els instruments que vaig escollir per obtenir la informació van ser els propis de la recerca interpretativa i etnogràfica per tal d'aconseguir informació per crear nou coneixement i comprensió del cas que volia investigar (P.Woods, 1986,31). Les lectures que vaig realitzar sobre mètodes qualitius i etnogràfics, conjuntament amb el coneixement del context, van ajudar-me a planificar quins serien els instruments a partir dels quals em recolzaria per re-construir i representar la realitat a partir dels punts de vista dels implicats, i per aportar informació per a la discussió, la reflexió i la comprensió. J. Bruner (1991,105) assenyala que sigui el que sigui el que investiguem, els nostres resultats reflectiran els procediments que utilitzem. Comparteixo aquesta afirmació, però s'hi hauria d'afegir: sigui el que sigui el que investiguem els resultats reflectiran la persona que està investigant, perquè en definitiva és ella qui decideix què és rellevant i significatiu per anotar, per observar, per indagar, etc. Ja he esmentat que em sentia i m'assumia com l'instrument més important durant tot el procés de recerca.

He tingut en compte d'utilitzar aquelles tècniques que en paraules de Fèlix Angulo fossin "*constructives*", "*càlides*" i "*analògiques*". Per constructives, l'autor entén aquelles tècniques que són flexibles i sensibles a la realitat estudiada i s'adapten a les circumstàncies. Per càlides, les que permeten el contacte directe i proper amb el subjectes implicats. I per analògiques, les que permeten recollir informació referida a les característiques i significats subjectius i idiosincràtics com: intencions, judicis i emocions en la forma expressiva en què són anunciats (1990, 87-

90)). Amb aquesta intenció vaig utilitzar les tècniques següents: el diari d'investigació; l'observació a l'aula; l'entrevista; el qüestionari; l'anàlisi de documentació. Vaig tenir en compte, que a l'hora de registrar la informació el més important per a qui realitza una etnografia són *“els seus ulls, les seves oïdes, així com altres facultats sensorials, als quals se suma altres mitjans com gravadores d'audio, etc.”*. (J.P Goetz i M.D. LeCompte, 1986, 169).

### El diari d'investigació

Tal com he exposat a l'apartat de les dificultats, quan vaig començar el treball de camp, tenia avidesa per poder anotar no només tot el que passava sinó tot el que sentia i em preocupava. El diari ha estat un dels instruments més importants de la recerca per diverses raons. A part de les observacions de l'aula que quedaven registrades en un altre quadern, i les entrevistes formals en un altre, el diari recollia tots els altres aspectes. Podria englobar-los en tres apartats: El seguiment del procés, la recollida d'informació que obtenia sobre el que passava al centre quan jo no estava a l'aula i tota la informació sobre la mestra que no estava recollida ni a partir de les observacions de la classe ni a través de les entrevistes.

Pel que fa al seguiment del procés, vaig procurar escriure totes les decisions que prenia durant el procés, a més em permetia analitzar el que succeïa i reflexionar posteriorment. El diari era el punt de partida i trobada de tot el que feia, pensava, sentia, decidia i reflexionava sobre la recerca. Aquesta recollida d'informació ha estat molt útil i clau per repensar aspectes del meu rol com a col.laboradora i investigadora; per detectar dificultats i buscar alternatives i possibles superacions; i per expressar i desfogar les meves inquietuds, sentiments diversos, contradiccions i dilemes, etc.

Em vaig acostumar escriure amb molta continuïtat i sistematicitat, de tal manera que el dia que no escrivia ho trobava a faltar. M'agradava escriure. Ho trobava tant important que fins i tot ho reflectia 'al diari': *“Em sento bé escrivint. Hi he trobat tant el gust a escriure que mai em fa mandra de posar-m'hi. Sobretot me'l sento meu. És l'únic que no és compartit. Hi escric amb*

franquesa i intimitat. M'ajuda a donar més sentit a les reflexions. És utilíssim". Aquest altre paràgraf il·lustra com el diari és converteix en un instrument potent de creació d'idees a partir del diàleg que s'estableix entre el que escrius i el que et suggereix la informació un cop escrita. Sens dubte és un procés d'elaboració de coneixement: *"Em serveix per representar i reflexionar constantment sobre el que acaba de passar. Hi puc reflectir tot el que vull i amb total llibertat. És una manera de fer fluir les idees, és com un vaivé, una idea en descabdella una altra. I així, puc establir un diàleg entre les idees. És apassionant"*.

En el diari, com he dit, hi escrivia el que no tenia recollit d'una manera sistemàtica en cap altre instrument. Així, doncs mentre estava al centre, sobretot el dia que m'hi quedava tot el dia, sentia comentaris entre el professorat, observava el ritme i la dinàmica de les classes, conversava informalment amb algun professor o professora, observava els comportaments dels alumnes mentre s'esperaven per entrar a les classes, o quan sortien, escoltava els comentaris que feien entre passadissos, etc. Estava convençuda que tot m'ajudaria a contextualitzar i entendre a la Mercè en una perspectiva més àmplia. Quan disposava de més temps, intentava ordenar i donar forma a aquestes notes desordenades que havia pres. P. Woods (1986, 61) es refereix a la importància que té aquest procés de reconstrucció de les notes tant aviat que es pugui per tal de *"completar els detalls que envolten als indicadors principals"*. L'autor també fa referència a la necessitat d'un espai on la persona que investiga tingui les garanties de poder-se concentrar<sup>22</sup>.

El tercer aspecte rellevant de l'ús que feia del diari és anotar sistemàticament qualsevol intercanvi més o menys pertinent que tenia amb la Mercè o d'algú que em fes qualsevol referència sobre ella. Durant aquests dos anys de relació i col·laboració continuada vam tenir molts contactes telefònics, o converses informals, i tant si els temes eren personals com professionals m'ho registrava al diari de seguida que podia.

---

<sup>22</sup> L'autor cita quines són les condicions òptimes per a la concentració: *"...en la pau i el silenci de la llar, davant la ximenea"*. (p.61). No tindrà l'autor una visió "etnocèntrica" de les condicions per a la concentració i la reflexió etnogràfica?

Escriure em servia per tornar a rebobinar la situació. Me la tornava a representar i recreava el context de la conversa i el que m'havia cridat l'atenció. Per exemple, un dia a l'estiu la Mercè va venir-me a fer una visita amb un seu amic. Estàvem prenent el sol i fent el vermut. En un moment determinat l'amic de la Mercè li diu: "*Quina diferència de cara. No té res a veure la cara que fas a l'estiu amb la cara que fas a l'hivern. A l'hivern sempre tens feina de corregir i fas cara d'amoïnada i estressada*". Al cap de poca estona, aquest comentari quedava anotat al diari. En el moment que es produeixen les situacions no saps fins a quin punt són rellevants, només intueixes els punts de contacte amb el cas. Aquesta situació que acabo d'explicitar, em va servir per posar el títol a l'informe. Vaig triar '**cara d'hivern, cara d'estiu**' per l'impacte que em va produir i perquè amb el temps vaig adonar-me que era una metàfora significativa per a la comprensió de la seva vivència com a mestra en el període de la recerca.

Reconec que en algun moment semblava que patís del 'mal de diari'<sup>23</sup>. Però m'estimava més tenir recollit el que em semblava que em serviria per utilitzar directament o indirectament en la interpretació del cas i pel seguiment del procés. Aquest 'mal', tal com he esmentat en les dificultats, va ser provocat inicialment per la inseguretats de no disposar de la informació pertinent i per la por de no perdre'm en aquest procés.

En les revisions que feia periòdicament de la informació anotada, vaig adonar-me que al començament m'oblidava d'algunes dades significatives i que, en algun cas, va fer-me desestimar informació. Per exemple, de vegades, no havia posat la data a les notes registrades. Altres, no havia especificat bé el context on s'havia generat el comentari o la causa que el va motivar i no podia interpretar-lo. Alguna vegada, anotava idees sense completar i no s'entenien. Malgrat que abans de començar o durant el procés, hagués fet lectures sobre com utilitzar aquests instruments, és en

---

<sup>23</sup>És una traducció de l'anglès 'diary disease'. Mot introduït per Geertz per anomenar a alguns etnògrafs preocupats per escriure el procés del seu treball de camp. Citat en W. B.Shaffir i R.A.Stebbins (1991).

el procés i en la reflexió d'utilització que ajuda a avançar, a aprendre i a crear la teva pròpia forma i estil.

### L'observació a l'aula

L'observació etnogràfica és una de les principals tècniques de recollida de dades per conèixer el context i les actuacions de les persones implicades. Va ser un dels aspectes més clau de negociació amb la Mercè. L'acceptació de la col.laboració i la investigació passava per poder recollir informació directa de les classes. La Mercè mai va posar-hi objecció. Hi va estar d'acord. Hi estava acostumada a exposar-se en públic perquè, tal com em va comentar, les aules on treballava donaven al passadís de l'escola i en comptes d'haver-hi paret i havia, en una part, vidre transparent. *"Em sembla que no sabia treballar en una classe completament aïllada i tancada"*, em va dir quan en vam parlar.

Quan vaig entrar a l'aula, ho vaig fer simplement amb una llibreta i amb un bolígraf. Cap sofisticació. Havia de ser sagaç i hàbil per representar, reescriure i reconstruir el que veia, percebia, sentia i experimentava. Una de les recomanacions en aquest tipus d'investigació és que l'observació sigui lliure i no delimitada prèviament per un tipus de focus que conduixi la mirada (R, Walker i Adelman, 1975, 9). Tal com suggereixen J.P. Goetz i M.D. LeCompte (1988, 128-129) el que cal és contemplar i preguntar-se sobre l'activitat de les persones, escoltar les seves converses i interactuar amb elles per convertir-se en un aprenent que ha de socialitzar-se en el grup que investiga. Però, em preguntava: Com es fa? Què cal mirar?, Què cal escoltar? i Com organitzar ambdues tasques? Encara que l'observació sigui lliure i no focalitzada, és important tenir una guia de preguntes que et pots plantejar per orientar el treball. En aquest sentit, ja he fet referència al treball d'Erickson al capítol d'introducció de la recerca, a més, em va ser de gran utilitat una guia de preguntes elaborada per les autores J. Goetz i M. LeCompte. Vaig adaptar-ne algunes i les vaig fer servir de referència:

1. *Qui forma part del grup o de la classe? Quins són i quines característiques semblen rellevants?*
2. *Què està passant aquí? Què fa la mestra, què fan els alumnes? Quins comentaris sorgeixen?*
  - 2.1 *Quins comportaments són repetitius? En quins esdeveniments, activitats o rutines estan implicats?, Quins contextos diferents és possible identificar?*
  - 2.2 *Com es comporten les persones del grup recíprocament? Quina és la naturalesa de la participació i de la interacció? Com es relacionen i es vinculen els individus? Quin estatus i rols apareixen en la seva interacció? Qui pren les decisions i per qui? Quina organització subjacent hi ha a totes aquestes interaccions?*
  - 2.3 *Quin és el contingut de les converses, o de les classes? Quins temes són comuns i quins no? Quina estructura tenen les classes? Quines creences patents es demostren a les classes? Quins processos reflecteixen? Qui parla i qui escolta?*
3. *On està situat el grup o l'escena?, Quins escenaris i entorns físics formen els seus contextos? Com s'assigna i s'utilitza l'espai? Quines sensacions i sentiments es detecten en els contextos dels participants?*
4. *Com es distribueix i s'utilitza el temps? Com perceben els participants el seu passat i el seu futur?*
5. *Com s'interrelacionen els elements identificats tant per part dels participants com per part de l'investigador? Com es manté l'estabilitat? Com sorgeix i s'orienta el canvi? Com s'organitzen tots aquests elements? Quines regles, normes i costums regeixen en l'organització social que s'estudia?*
6. *Per què funciona el grup o la mestra com ho fa? Quins significats atribueixen els participants a la seva conducta? Quina és la història de la mestra i del grup de participants? Quins símbols, tradicions, valors i concepcions del món es poden descobrir en ell?*

També em van ser d'utilitat les orientacions d'observació de classes en forma de preguntes de R. Walker i C. Adelman (1975, 13-16) sobre: l'espai físic de la classe, Alumnes, professorat, materials, pla de classe i informació sobre l'organització de l'escola. Vaig utilitzar i adaptar de R.C. Bogdan i S.K. Biklen (1982, 84-86) els cinc punts de descripció que haurien de contenir les notes de camp: descripció de subjectes, reconstrucció de diàlegs, descripció de lloc, de les activitats, de la conducta de l'observadora i de les situacions i esdeveniments imprevistos que succeixin. I, també, vaig consultar el treball de L. M. Evertson i J. L. Green (1989, 303-407).

Vaig realitzar un total de 62 observacions, la majoria de les quals van ser de les classes d'expressió i sintaxi, i les d'ortografia. També vaig fer-ne algunes a les classes de lectura i comentari de llibres. Sobretot seguia a un grup, però de vegades la Mercè em demanava que l'observés en un altre de setè. Vaig utilitzar tres tipus de format per anotar les dades. En un principi vaig escriure en el quadern tres columnes: Professora, alumnes i observadora, però no em satisfia perquè l'estructura em constrenyia els comentaris i era difícil intercalar els diàlegs, i ho vaig desestimar. No podia ser. Després vaig passar a fer unes notes més descriptives-narratives amb reflexions i preguntes que em formulava i em vaig sentir més lliure i d'aquesta forma podia recollir més informació. La majoria d'observacions estaven escrites amb aquest format narratiu-descriptiu.

Vaig fer servir durant tres setmanes un esquema d'observació de classe molt estructurat i focalitzat sobretot en tres aspectes: tipus d'activitat, la interacció professora-alumnes i temps que dedicava a cada tasca, activitat o explicació. Va ser una decisió arran d'un problema del qual volíem més informació detallada i li vaig proposar aquest esquema. L'avantatge d'aquesta estructura era l'èmfasi i el focus d'observació i permetia una comparació visual i ràpida entre classes diferents. Però hi havia molt poca informació sobre com succeïen les coses, sobre la descripció de reaccions dels alumnes, de comentaris literals de la professora, etc. Per això, va ser puntual usar aquesta forma d'observació.

En diverses ocasions vaig utilitzar la gravadora, sobretot quan la Mercè els havia de comentar aspectes d'avaluació i, també, en algunes classes de gramàtica i ortografia. Va ser-me de molta utilitat perquè podia reproduir amb exactitud el discurs que es produïa a la classe.

Un dels problemes que em va preocupar al començament va ser la dificultat de convertir en llenguatge escrit tot el que veia, percebia, sentia i vivia al mateix temps mentre observava el que succeïa en una classe. Sempre em pensava que quan ampliava i repassava les notes no responia a la complexitat que transcorria a

les classes. En el diari, després dels primers dies d'observació hi escrivia: *“És difícil reflectir en llenguatge el que és la realitat. És que no es pot explicar el que realment passa? En la realitat hi ha persones, objectes, els fets que s'esdevenen i les situacions emmarcades en un espai i en un temps i a més a més els discurs que construeixo sobre la realitat”*. Després de les observacions, sempre intentava reconstruir les notes que havia recollit, però amb la sensació que alguna cosa s'escapava. Amb el temps i l'experiència, l'angúnia em va marxar, sobretot a mesura que coneixia més el context. Més endavant, vaig trobar la interpretació del que podia passar en una lectura de J. Clifford (1988, 21-54)<sup>24</sup>. Deixo constància del fragment que va ajudar-me a apaivagar la meua inquietud: *“Durant els primers mesos en el camp -i també, al llarg de la recerca- el que té lloc és un aprenentatge del llenguatge, en el sentit més ampli de l'expressió. S'ha d'establir i re-establir el que Dilthey en diu “esfera comú”, constituint un món experiencial compartit en relació amb el qual haurà de construir-se tots els “fets”, “textos”, “successos” i les seves interpretacions. (...) Aviat s'estableix una dependència entre l'univers expressiu estrany i les formes estables a les quals la comprensió pot retornar. D'aquesta manera, l'experiència queda estretament lligada a la interpretació”*.

### *L'experiència de sentir-se observada*

Amb la Mercè vam intimar suficient, com perquè ella es sentís còmoda a les classes, estant jo d'observadora. Tot i així, l'havia vist en situacions de molt cansament i estrès. I això comportava unes conseqüències en la feina: La classe transcorria amb poca passió i l'alumnat s'avorria més, s'enfadava més del compte -almenys a mi m'ho semblava i la majoria de vegades m'ho reconeixia-, o improvisava la feina perquè no tenia preparats els materials que en primer moment pensava utilitzar. En aquests casos, hi havia tres reaccions: Una de culpabilitat: *“De vegades penso com sóc capaç de fer el que faig. No sé que deus pensar”*. Una

---

<sup>24</sup>Citat a C. Geertz, J. Clifford i altres (1992, 154).



altra de reconeixement i d'exteriorització oberta de cansament. Alguns dels comentaris que em feia eren: 'no dono l'abast', 'estic molt cansada', etc. En aquestes ocasions em repetia: "Apunta-ho bé com em sento, que quedi constància". No eren comentaris de justificació sinó d'explicació que m'ajudarien a entendre-la. Tot i això, ella tenia una tercera reacció de preocupació perquè es pensava que jo no podia entendre el perquè feia el que feia per falta de context quan s'esdevenia una situació d'aquests tipus: "De vegades he pensat: ara, la Remei m'està observant i no sap el que m'ha passat. No sap que a primera hora del matí m'ha passat això, que a la segona hora m'ha passat allò ... que no m'he pogut prendre el cafè perquè ha vingut no sé qui... I, ara, ella entra a classe, la mar de riallera, a última hora del matí, o després del pati i deu pensar: ostres, la Mercè no sap ni que fa... És clar, tu véns dimarts, però de vegades jo el dilluns ja començo malament..."

Aquest últim comentari, em va fer pensar. Em va provocar i remoure alguna cosa. Tenia raó que no em podia posar completament a la seva pell. Jo vivia una altra situació. No vivia el cansament de tantes hores de classe i de tants intercanvis i preocupacions al mateix temps. Jo era la persona que anava a observar-la i anotava el que passava a 'aquella hora', 'aquelles estones determinades'. Ella no m'ho deia amb un to de toc d'atenció. Però em va fer reflexionar i vaig intentar ser encara més vigilant i sensible, a preocupar-me pel que li havia passat abans de la classe, o preguntar-li amb més assiduïtat què sentia i com es trobava. Recollir aquestes sensacions d'ella eren claus per entendre com es vivia com a mestra i jo ho tenia en compte, però encara hi vaig parar més atenció. Tenia clar que aquest context s'havia de reflectir en els informes parcials que retornaria a la mestra. Però potser ella ho dubtava?

Jo pensava que aquests dubtes estaven en relació amb un estil determinat de fer investigacions educatives. Sovint el professorat creu que si vas a classe a observar, és per després treure'n valoracions i judicis de valor sobre la seva feina en termes del que està bé i del que està malament. Molta de la literatura pedagògica tant del nostre context educatiu, com d'altres, sembla enfocada en aquest sentit. D. Newman i altres

(1991, 151), fan referència a les resistències i reserves del professorat a l'observació a aula per part d'investigadors externs, i adjunten un article d'una mestra implicada en una investigació on justifica aquesta resistència: *"(...) Molts docents que conec suposen que els investigadors educatius acaben criticant al pràctic i/o al sistema educatiu. A partir de la investigació curricular, els docents solen tenir notícia de treballs que afirmen que tot ho fan malament. Pigmalíó a l'escola, constitueix un bon exemple. (...)"*.

Vaig dedicar totes les oportunitats que vaig poder per intentar desmuntar aquests supòsits tàcits. Sovint li repetia: *"La meva finalitat no és emetre judicis sobre la teva tasca docent, jo sóc aquí, a l'aula, per entendre't. Totes estem implicats en situacions docents i el millor que podem fer és ajudar-nos aportant el nostre punt de vista per entendre el que està passant"*. En una altra ocasió, quan li retornava la informació a partir d'un informe parcial li vaig comentar una altra vegada quina era la finalitat de la recerca i li vaig escriure: *"(...) De vegades estàs insatisfeta de les classes que fas i pots pensar que és fàcil, que a partir de les observacions, tregui valoracions en termes del que s'ha fet bé o el que s'ha fet malament. El més important és com a partir del seguiment i de les observacions puguis i puguem explicar-nos situacions, comprendre per què les coses es fan d'una determinada manera, per què actuem com ho fem, perquè decidim fer unes coses i no unes altres, i sobretot aportar dades més o menys sistematitzades que ajudin a reflexionar, comprendre, valorar, actuar... En definitiva que ajudin a desenvolupar una comprensió de la pròpia pràctica"*.

Jo des del començament estava al costat de la mestra, i comentava que això comportava algunes responsabilitats. Una d'elles, entre altres, era ajudar, col.laborar, indagar, però no judicar ni valorar en aquest sentit de jutjar que acabo d'exposar. La confiança personal que ens manifestàvem i el tipus de relació que establíem van ser importants per allunyar fantasmes perillosos i mantenir el sentit de la investigació que valia la pena tenir.

A l'aula, vaig adoptar diferents tipus de rol d'observadora, des de no-participant a participant (quan vaig conduir una de les

classes). Però sobretot, la meua observació va ser ("moderada", vaig] mantenir l'equilibri entre participant activa i no-participant (Spradley, 1980, 58-60). Tenia un lloc assignat a l'aula, tot i que intentava posar-me en llocs diferents de la classe, sovint dreta. Quan vaig tenir més confiança amb els alumnes, m'asseia al seu costat quan faltava algun company. Sempre que la dinàmica de classe ho permetés, sobretot quan els alumnes feien treballs en parelles o en grup, o feien algun exercici, em passejava per la classe, ajudava als alumnes que m'ho sol·licitaven, i els observava més de prop. El contacte amb els alumnes va facilitar que mantinguéssim una relació cordial i afectuosa. A partir dels primers dies em van acceptar com una persona que formava part de la vida natural de l'aula. Algun cop, havia sentit un alumne que explicava a una altra que jo era *"una amiga de la Mercè que apuntava moltes coses a la classe i l'ajudava a preparar les classes"*.

No va ser cap problema estar a la classe, perquè els alumnes, segons la Mercè, també estaven acostumats a tenir-hi mestres de pràctiques, persones que anaven a passar qüestionaris, etc. El que era estrany pels alumnes era veure'm que escrivia tota l'estona. De vegades, m'havien preguntat per què escrivia tant, o per què ho feia.

Crec, que va afavorir la meua integració ràpida a la classe, el fet que la Mercè, els primers dies, sobretot, va cuidar que no m'hi sentís estranya. Algun cop, quan presentava alguna activitat deia: *"Amb la Remei hem pensat que..."* o bé *"Amb la Remei hem preparat..., etc"*.

### **L'entrevista: les trobades cara a cara**

Tal com senyala Benney i Hughes (1970)<sup>25</sup>, l'entrevista és l'eina "d'excavar", per tal d'adquirir coneixements sobre la vida social, a través de relats verbals de les persones. Seguint aquesta metàfora d'excavar, les persones que investiguen des d'una perspectiva interpretativa proposen que s'utilitzi "l'entrevista en

---

<sup>25</sup> Citat per S.J Taylor i R. Bogdan (1986, 101).

profunditat". Taylor i Bogdan (1986, 101) entenen per entrevistes en profunditat, *"reiterades trobades cara a cara entre qui investiga i els informants dirigides cap a la comprensió de les perspectives que tenen els informants de les seves vides, experiències, o situacions, tal com les expressen amb les seves pròpies paraules"*. Seguint a aquests autors consideren que les entrevistes en profunditat segueixen més el model d'una conversa entre iguals, i no un intercanvi formal de preguntes i respostes. Tenir clara aquesta referència va ser-me útil perquè les entrevistes sobretot amb la mestra les concebia més aviat com un intercanvi, tot i que dependent de la informació que m'interessava recollir podien prendre diverses formes, però sense mai trencar aquesta relació "càlida" que he exposat al començament.

Un altre punt de partida important que em va ajudar a orientar les meves entrevistes i a plantejar-me la manera d'indagar i recollir informació, van ser els suggeriments de Spradley (1979, 58-68). L'autor planteja que si bé una entrevista etnogràfica i interpretativa ha de tenir molts components del que són les converses amistoses -i jo ho tenia clar que ho volia així-, sense perdre aquest component d'interacció humana, la persona que investiga hauria d'introduir en l'entrevista nous elements per ajudar als informants a ser informants. Spradley insisteix que cal un aprenentatge per demanar quines preguntes formular i com fer-les. Em van guiar els punts que destaca sobre com tenir en compte alguns aspectes per recollir la informació que es pretén. L'autor en comenta tres tipus. En primer lloc fa referència a l'explicitació de l'objectiu de l'entrevista als informants. En segon lloc, a les explicacions etnogràfiques, és a dir, les que cal donar als informants sobre el projecte que s'està realitzant, la conveniència d'enregistrar la conversa, la negociació de la informació, el llenguatge que utilitzen per demanar aclaracions, etc. En tercer lloc, a les qüestions etnogràfiques: descriptives, estructurals -per conèixer com els informants tenen organitzat el coneixement-, i de contrast -per conèixer el significat que otorguen a les situacions o a les coses-. Per poder recollir aquests aspectes, Spradley explicita que les entrevistes etnogràfiques encara que se semblin amb les converses amistoses, en situacions de recerca hi ha

algunes diferències, sobretot pel que fa al rol de qui investiga: es pregunta i s'escolta més, hi ha més repeticions per assegurar que has comprès els punts de vista dels informants, s'expressa interès, sorpresa o ignorància més sovint, i s'estimula i s'anima a l'interlocutor a explicar-se, a matisar, a ampliar, etc.

La majoria de textos de metodologia etnogràfica i interpretativa exposen diferents tipologies de classificació de preguntes. Per exemple, em va servir d'orientació la classificació de Patton (1980)<sup>26</sup> el qual proposa una tipologia de preguntes ajustades al tipus de dades que es pretén recollir: 1) preguntes sobre experiència i comportament que descobreixen els aspectes que els informants fan o han fet; 2) preguntes sobre opinions i valors, que descobreixen les creences dels informants sobre els seus comportaments i experiències; 3) preguntes sobre sentiments que descobreixen com els informants reaccionen emocionalment a les seves experiències i opinions; 4) preguntes sobre coneixements que descobreixen el que els informants saben sobre el seu món; 5) preguntes sobre el que és sensorial, que susciten descripcions dels informants sobre el que i com veuen, escolten, toquen, etc; 6) preguntes demogràfiques i d'antecedents amb les quals s'obtenen autodescripcions. També vaig tenir en compte alguns suggeriments de R.G. Burgess (1987, 101-122), sobretot pel que fa a les característiques i a les relacions que s'estableixen en les entrevistes no-estructurades.

Em van ser de molta ajuda totes les consideracions que exposen aquests autors, i van ser el punt de partida del meu treball. Tot i així, quan estàs al camp t'adones que hi ha molts aspectes que depenen de la teva pròpia capacitat d'adequació a les circumstàncies, als contextos i a les persones amb qui et relaciones.

### *El context, les circumstàncies i les dificultats de les entrevistes realitzades.*

Les persones clau de la recerca van ser: la mestra, els alumnes, un professor i una professora del mateix departament de

---

<sup>26</sup> Citat a Goetz i LeCompte (1988, 139).

llengua que la mestra i la coordinadora. No vaig entrevistar altres persones del centre per la discreció que em va demanar que tingués la coordinadora. El fet de ser una persona de 'fora' comportava unes limitacions i havia de tenir l'habilitat per saber trobar les estones adequades per poder fer les entrevistes, per no interrompre les classes, o el ritme de treball de la mestra, o dels alumnes, per ser discreta, per no interferir en els afers que no em pertocaven, per saber entendre quan la mestra estava atavalada i havíem de deixar les converses per un altre dia, etc. Tot un aprenentatge!!!

Amb la mestra, tal com he exposat en apartats anteriors, manteníem molts contactes informals, entre passadissos i telefonades, que quedaven recollits al diari. Vam realitzar durant els dos anys, onze entrevistes enregistrades. Oscil·laven entre 1h a 2h. depenent del temps de què disposàvem.

*Les entrevistes amb la mestra: exploració, intercanvi-contrast i reflexió.*

Si hagués de definir sintèticament el que van ser les entrevistes amb la mestra, ho faria utilitzant aquestes quatre paraules que he destacat en l'encapçalament d'aquest subtítol: exploració, intercanvi-contrast i reflexió. Aquests quatre components poden estar molt connectats i donar-se al mateix temps. Però, ahora, la finalitat de les entrevistes podia ser diferent segons les circumstàncies. En algunes ocasions, anaven dirigides a explorar i a indagar sobre la seva experiència anterior, altres, les destinàvem a intercanviar opinions i contrastar informació sobre les classes a partir de les observacions, i per últim, en vam realitzar algunes amb la finalitat de reflexionar sobre el significat de les dades i les relacions que es podien establir. Per tant, les entrevistes en algunes ocasions les vaig utilitzar com a font principal d'informació i en altres en conjunció amb altres tècniques, sobretot l'observació.

Ja he esmentat quan he exposat les dificultats en la recerca que un obstacle era trobar el temps adequat i suficient per fer-les. Sovint la veia cansada i em sabia greu allargar-les quan les fèiem, sobretot a l'escola.

No vaig donar-li les entrevistes transcrites perquè primer, no les tenia a disposició fins passat algun temps, i segon perquè la informació que utilitzava la hi retornava a partir dels informes parcials. A més, estava garantida la negociació de la informació a partir tant del contrast amb els informes parcials com la negociació de l'informe final. També hi havia una altra raó: de no donar-li més feina, perquè només amb la que li generava l'escola era més que suficient.

Descriuré les circumstàncies d'aquests tres tipus diferents d'entrevistes que vaig mantenir amb la Mercè, la mestra:

- a) l'exploració de la seva autobiografia o trajectòria professional;
- b) els intercanvis sobre l'evolució de la nostra col.laboració i contrast de la informació recollida i c) les reflexions sobre la comprensió i els significats de la informació.

a) L'exploració de la seva autobiografia i trajectòria professional. Jo tenia clar que si volia comprendre-la com a mestra havia de recollir informació sobre la seva experiència passada que pogués ajudar-me entendre el present. En aquest sentit, va ser útil el referent de les investigacions de Clandinin, Elbaz, Butt, Raymond, Goodson, Woods..., tal com s'ha exposat a la primera part de la tesi. També, en diversos textos sociològics i sobre mètodes etnogràfics vaig trobar que un tipus d'entrevista en profunditat per recollir informació del passat de les persones que s'investiguen rebien els noms de 'la història de vida', 'autobiografia' o 'històries professionals'. La finalitat de les quals és poder recollir les experiències més destacades de la vida d'una persona i les definicions que aquesta persona aplica a aquestes experiències. Per Taylor i Bogdan (1986, 102) *"la història de vida presenta la visió que té la persona sobre la seva vida, en les seves pròpies paraules"*. Per Goetz i LeCompte (1988, 136) *"les històries professionals es poden utilitzar per valorar la repercussió en els rols dels professors de les seves experiències vitals i la formació que reberen"*.

Vaig realitzar tres entrevistes amb la Mercè per 'descobrir' i 'explorar' la seva trajectòria professional. En aquestes ocasions formulava preguntes molt obertes, -orientada

per les lectures que havia fet sobre el tema- per tal que ella pogués desfil·lar el discurs amb total llibertat i comoditat. Per exemple, a la primera entrevista, vaig formular-li la primera qüestió de manera que fos una invitació a parlar: *“Parla'm d'aquests dotze anys d'experiència a l'escola, com els has viscut, què t'ha passat, què destacaries...”*. Jo tenia un guió sobre alguns aspectes dels quals volia informació, per exemple, a part de la seva experiència professional, sobre la seva experiència com a alumna, la seva formació inicial de mestra, la motivació per elegir aquesta professió, etc. Gairebé a partir d'una formulació de pregunta àmplia i oberta sorgia un fil de vivències i experiències rellevants per a la recerca. La informació que desitjava anava emergint de la pròpia direcció que prenia el discurs. Només jo trencava aquest fil en algunes ocasions que li demanava aclariments, explicacions més concretes sobre aspectes que ella no s'hi aturava i jo pensava que podia ser interessant, o en situacions en què donava per suposada el sentit de paraules determinades que utilitzava i que no n'explicitava el seu significat pensant, potser, que el compartíem pel sentit comú. Com que jo estava conscienciada que no s'havia de donar les coses per suposat, li feia matisar el significat que atribuïa a algunes paraules que em semblaven claus. Per exemple, en algun moment que em comentava com veia les relacions amb els alumnes pre-adolescents havia expressat aquesta idea: *“...rebutgen qualsevol tipus d'obediència que vingui de l'adult”*. Jo li vaig remarcar la paraula 'obediència' i li vaig demanar què entenia. En aquest cas, ella mateixa es va estranyar que hagués usat aquesta paraula, i al cap d'un moment m'ho va matisar. Van sorgir moltes altres paraules al llarg d'aquestes entrevistes com: 'professionalitat', 'llibertat', 'control', 'autonomia', etc. I sempre que ho donava per suposat li demanava que me'n comentés el significat que tenia per ella.

Realment una entrevista en què la persona explica la seva experiència i ho fa amb franquesa, confiança i complicitat, t'implica a molts nivells. En aquest cas, com ja he exposat en altres apartats, la vida de la Mercè i la meua tenien molts punts de contacte. Aquest fet, més la manera de ser de totes dues, facilitava que sensacions, experiències i sentiments que anaven



emergint de les seves explicacions, impliquessin respostes, comparacions, identificacions i projecció de sentiments per part meva. Jo tenia clar que ella en aquestes sessions era la protagonista, però en algunes ocasions li havia confessat els sentiments que em provocaven algunes experiències seves. Em semblava adequat com a resposta a la seva confiança i per sentir-nos més a prop, i també simplement per les ganes que jo tenia de fer-ho. Per exemple, quan m'explicava els seus records d'alumna en una escola de monges, era un record que contrastava tant amb el meu que no vaig poder evitar respescar els meus records d'aquella època que quedava tan llunyana en el temps i tant a prop amb sensacions i emocions. Així que, vam establir en aquestes ocasions, quan es produïa una interacció i identificació profundes, unes converses que semblaven més confessions que 'entrevistes'. Al cap d'un temps, vaig llegir un article de Jack.K. Campbell sobre l'interaccionisme biogràfic i ho vaig relacionar amb l'experiència que havia viscut amb la Mercè: *"Les vides dels altres interactuen amb nosaltres,(...) ens fan companyia i ens parlen sobre nosaltres mateixos. Comparem la biografia dels altres amb les nostres. Ens trobem a si mateixos en la societat dels altres. (...) Anem a conèixer l'altre a través de compartir les experiències viscudes"* (1988, 65). Vaig trobar altres referències d'aquest tipus en els textos de metodologia qualitativa com la recomanació de Taylor i Bogdan (1986, 126) on manifesten que *"probablement no sigui prudent que els entrevistadors no exterioritzin en absolut els seus sentiments"*. Everhart (1977, 13) també comenta que en una investigació d'aquestes característiques *"el treballador de camp, durant períodes llargs de permanència, està continuament enfrontat amb la pressió de rebel·lar-se a si mateix com a persona, a expressar les seves opinions personals, i actuar molt més humanament, i menys com a investigador passiu"*. Realment algú es pot creure que pot ser una pèrdua de científisme si comparteix sensacions, sentiments, emocions i contrast d'experiències amb les persones amb qui estàs interactuant, intimant i coneixent? He aportat en altres apartats la meva experiència i reflexions pel que fa al joc de l'objectivitat i la subjectivitat.

Van ser extraordinàriament profitoses aquestes entrevistes per molts aspectes, sobretot per conèixer aquesta experiència personal i professional acumulada que van ser per a mi punt de referència de les seves reflexions sobre l'ensenyança, l'aprenentatge, les seves motivacions com a mestra, les seves compensacions i frustracions, la manera que expressava com es vivia de mestra, el que ressaltava, el que l'emocionava, el que l'enfadava, el llenguatge que utilitzava, el que la preocupava dels alumnes, etc. Tota la informació d'aquestes entrevistes transcrites, més les anotacions que tenia al diari sobre les impressions que m'havia generat l'entrevista, em van ajudar a focalitzar i explorar algun aspecte en concret. Per exemple, vaig adonar-me de la rellevància que tenia per comprendre-la com a mestra, la relació emotiva que tenia amb els alumnes. En el diari hi havia recollit aquests comentaris: *“Per la sensibilitat amb què m'explicava la relació emotiva amb els alumnes, jo notava que era un dels temes rellevants i importants en la seva professió i per tant hauria d'explorar més a fons”*.

La informació recollida en aquestes entrevistes va ser clau per poder otorgar una comprensió i un significat més potent i complet de la seva vivència com a mestra al final de la recerca i a la vista de tota la informació recollida.

b) Els intercanvis sobre l'evolució de la col.laboració i el contrast amb la informació recollida. A part de sessions de treball que teníem amb més o menys periodicitat, vam realitzar cinc entrevistes amb la finalitat de comentar aspectes que sorgien de les observacions, entrevistes amb els alumnes, informes parcials, sobre l'ensenyament, l'aprenentatge, l'avaluació de la llengua, la relació que tenia amb els alumnes, les dificultats amb què ens trobàvem per portar a la pràctica les activitats que preparàvem, les responsabilitats que assumia com a tutora, la preocupació pel seguiment dels alumnes, etc. Eren temes que anàvem abordant a mesura que jo anava recollint informació. Les preguntes que utilitzava eren sovint més dirigides i focalitzades a aspectes concrets, per exemple: Quina és la teva opinió sobre els continguts de llengua que tens recollits en el programa? Per què fas

memoritzar els verbs? Si poguessis canviar alguna cosa de la manera de donar les classes què canviaries? I del sistema d'avaluar? Per què dius que pots programar el que vulguis i alhora et sents responsable d'ensenyar alguns continguts de sintaxi perquè t'ho 'demanen' els de BUP? Com ha d'ésser la relació amb els alumnes per què et sentis bé? Moltes de les preguntes que li formulava eren per saber els motius que la portaven a fer unes determinades accions, les opinions, les valoracions, les sensacions i els sentiments que li provocaven determinades situacions, etc. Però a part de preguntes concretes per contrastar informació recollida, les entrevistes tenien un estil d'intercanvi de maneres de veure l'ensenyament de la llengua i de reflexions conjuntes sobre el que tenia sentit ensenyar i com. Ella mateixa em demanava també l'opinió sobre els aspectes que comentàvem i així desplegàvem i contrastàvem els nostres punts de vista. A partir d'aquestes entrevistes i de les sessions de treball que tenia amb la Mercè, vaig poder copsar i comprendre amb molta més profunditat com ella vivia, sentia, pensava, i es plantejava el que feia a classe. L'observació va ser molt important per detectar els aspectes que després aprofundiria en l'entrevista per comprendre'n el sentit.

En l'apartat del rol com a col.laboradora, he fet esment que després d'escoltar l'entrevista que realitzàvem, en algunes ocasions, jo parlava amb molta vehemència, com si la volgués convèncer d'alguna cosa i vaig percatar-me que algun cop la tallava. Vaig haver de reflexionar sobre com conduïa i m'implicava en aquestes entrevistes, i vaig haver d'aprendre a contenir-me sobretot quan ella defensava estratègies d'ensenyament, o continguts, etc. en què jo discrepava totalment de l'enfocament que ella hi donava. En aquest sentit, va ser també un aprenentatge per part meua, i em repetia que en aquestes situacions, precisament era molt important escoltar els seus punts de vista i les raons o motivacions del perquè ho feia o pensava que era adequat fer-ho i utilitzar el meu paper d'externa per retornar-li les seves reflexions amb preguntes que la poguessin ajudar a repensar-se, reafirmar-se, etc. Per tant, crec que és molt necessari en finalitzar una entrevista analitzar-la des d'aquest punt de vista de la intervenció i paper que assumeix la persona que investiga. En

alguna ocasió tenia escrit al diari: *'Crec que no he sabut aprofitar prou bé el temps que hem dedicat a l'entrevista. Penso que és una llàstima desaprofitar ocasions. No ho porto bé i m'he de replantejar les meves intervencions'*. A més, calia tenir-ho en compte, perquè no sempre era fàcil trobar el temps adequat per realitzar-les.

c) Les reflexions sobre la comprensió i els significats de la informació. Com ja he exposat en l'apartat del rol d'investigadora, jo era la que tenia 'temps', almenys més que ella, per elaborar i re-elaborar les dades, intuir-ne les connexions possibles, buscar la informació per confirmar o desestimar els possibles significats. Vam realitzar quatre entrevistes, incloent l'última de negociació de l'informe final. Generalment, aquestes entrevistes estaven expressament dirigides a reflexionar i a discutir sobre qüestions més controvertides i sobre els valors morals implícits en l'organització escolar i les pràctiques pedagògiques on ella estava immersa. Per exemple, vam comentar les possibles contradiccions que hi podien haver entre els pretesos objectius de l'escola sobre fomentar una actitud crítica i participativa dels alumnes i les pràctiques reals que es feien a classe on sobretot es valorava l'aprofitament, el rendiment i el treball en silenci. També vam discutir la responsabilitat que assumia ella en el control i seguiment dels alumnes i la pressió que sentia dels pares i de l'escola; les limitacions pedagògiques produïdes per l'organització escolar a segona etapa, etc. Moltes d'aquestes discussions ens van portar a entendre millor el seu rol de mestra, les dificultats per introduir canvis a l'aula o canviar el sistema d'avaluació, etc. Per ella, també va ser interessant perquè l'obligava a repensar-se, i a confrontar els seus valors amb els de l'escola. Aquestes entrevistes vam ser clau per veure que determinades reflexions quedaven apartades de la preocupació immediata de la mestra. Quan tractàvem temes més crítics sobre l'escola, la seva funció social, els aspectes implícits del control escolar, i del control del rendiment, etc. la Mercè, en part, quedava estranyada que la portés a qüestionar-se aspectes que o bé no era en la seva mà canviar-los: *"Jo no hi puc fer res si l'organització és aquesta"*- o bé, no entenia a primera vista quina relació o

influència podien tenir alguns aspectes amb la seva pràctica, i per això algun cop em deia: “*ara no entenc què em vols dir?*”

Amb la intenció de poder comprendre els significats del perquè passava el que passava i entendre els constranyiments del seu treball i com ella ho vivia, i alhora perquè ella tingués una oportunitat real de repensar i reflexionar d'una manera crítica la seva feina, vaig preparar un guió-entrevista per abordar temes controvertits, com per exemple el protagonisme i la participació de l'alumnat. En el guió li explicitava informacions recollides sobre el tema a partir de l'observació, de comentaris d'ella i dels alumnes i després unes preguntes vinculades i sorgides de la pròpia pràctica. Per exemple algunes eren: Quan parles de participació dels alumnes a què et refereixes? Quins suposats valors i creences es volen reforçar des de l'escola amb aquestes actuacions? etc.

Van ser interessants aquestes entrevistes, però escasses. Crec que em vaig equivocar amb el plantejament d'algunes preguntes 'crítiques'. Me'n vaig adonar quan ella em va dir que no les entenia o bé no sabia què respondre'm. Per exemple, en qüestions com: Quines suposades concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge reflecteix la teva pràctica? Quina idea implícita d'autoritat s'amaga en les teves relacions amb l'alumnat? <sup>27</sup>etc. La formulació podia induir a respostes crítiques, però sempre i quan el context de les preguntes tingués significat per l'altra persona. Era la primera vegada que vaig tenir consciència de parlar llenguatges diferents. Era la primera vegada que ens interessava i ens preocupaven qüestions diferents. Era la primera vegada que vaig sentir-me que em motivaven aspectes crítics formulats des d'una perspectiva acadèmica i m'allunyava dels aspectes més 'pràctics' formulats des de la realitat de la mestra. En el diari, hi

---

<sup>27</sup> Aquestes preguntes estaven inspirades a partir del treball de John Smyth (1991) que es va publicar a la Revista de Educación, núm.294, amb el títol “Una pedagogia crítica de la pràctica en el aula”. J. Smyth planteja un pla d'acció que condueixi als mestres a reflexionar sobre les teories que hi ha implícites en la seva pràctica, a descobrir les raons més profundes que justifiquen les accions pràctiques, a conèixer les lleis universals de l'ensenyança i els principis que estan acceptats. L'autor proposa tot un plantejament que encaminaria als docents a prendre consciència que l'ensenyament no és un conjunt aïllat de procediments tècnics sinó l'expressió d'uns valors construïts en l'acte educatiu.

escrivia les meves reflexions i interrogants sobre aquest tema: *“Tinc la sensació d’haver-li provocat contradiccions d’una manera imposada des de les meves claus d’anàlisi i no des de les seves. (...) Sort que ens vivim d’igual a igual i no hi ha posicions jeràrquiques.(...) Jo he d’intentar fer de pont, entre la informació que ens pot ajudar a comprendre els significats, i els aspectes concrets que preocupen a la mestra, i fer-ho des del seu llenguatge...”*. Encara em vaig reafirmar més en aquesta última posició quan vaig llegir un article de Patti Lather (1986) on explicitava: *“En nom de l’emancipació, els investigadors imposen significats sobre les situacions més que preocupar-se per construir significats a través de la negociació amb els participants”*. Per altra banda, F. Elbaz (1987, 51-52) comenta que *“la capacitat crítica que assumirà una professora està en relació amb la capacitat d’intervenció i transformació de les seves pròpies circumstàncies que reconegui”*. No n’estic prou segura d’haver-ho aconseguit, però si que a partir d’aquestes reflexions vaig intentar no formular preguntes que poguessin ser molt abstractes i vaig intentar recuperar l’estil i el llenguatge que compartíem intentant trobar pistes i claus d’anàlisi conjunta, sempre que va ser possible<sup>28</sup>.

Amb la Mercè vam arribar a comentar aspectes de la seva pràctica que estaven afectats tant per característiques de la seva manera de fer, com per la mateixa estructura organitzativa i les pretensions pedagògiques de l’escola. Però va ser en la redacció final de l’informe quan jo vaig poder articular aspectes sobre la influència que exercia sobre la seva pràctica i sobre la seva concepció pedagògica, el seu context de treball tant del centre en

---

<sup>28</sup> Un dels estudis sobre la comprensió de la pràctica docent a partir d’una col.laboració entre investigador i mestra semblant el que jo he desenvolupat és el treball de William Loudon (1991) “Understanding Teaching. Continuity and change in teacher’s Knowledge”. A part de presentar tant aspectes biogràfics, com els aspectes que componen la pràctica de la mestra, Loudon fa una conceptualització sobre la reflexió que van portar a terme. Una de les conclusions és que *“el fet que la mestra es veiés a ella mateixa en una posició de considerable llibertat de pressions externes en el seu ensenyament, era improbable que ella es centrés en molts detalls sobre l’interès emancipatori de la reflexió crítica. Tan ella com jo estàvem més interessats en resoldre els problemes de la classe més que a reconfigurar les condicions de treball de la mestra. Per això, no és sorprenent que la nostra atenció és desviés més cap a interessos problemàtics que crítics”*.

particular, com del sistema educatiu en general. Per això, abans, no havia sabut o pogut manifestar-li des de la seva pròpia realitat i llenguatge alguns aspectes relacionats amb la configuració del seu treball com a docent respecte l'autonomia que tenia com a mestra, les exigències implícites que assumia, possibles contradiccions entre les pretensions educatives i els valors reals que es transmetien a classe, etc. En aquest sentit, l'informe va servir per obrir un nou camí d'exploració a un altre nivell que, com he dit, durant els dos anys de col.laboració no havíem sabut explorar, com és comprensible, en la seva complexitat i globalitat. Jo li presentava una possible interpretació, i possibles connexions. Ella mateixa en l'entrevista per negociar la informació de l'informe em va dir: *"Aquesta última part 'sortint de l'aula" no hi he fet cap anotació. Bàsicament estic bastant d'acord amb la teva interpretació que en fas. Però, ho hauria de reflexionar més tot plegat*<sup>29</sup>. Sobretot, va fer referència a dos aspectes. Un, al fet de les contradiccions que jo anotava entre els valors que pretenia fomentar l'escola i els valors que realment fomentava en les pràctica de cada dia a l'aula. Ella em va contestar: *"Podria ser que els alumnes es trobin en aquesta contradicció i es plantegin, com puc ser amic i solidari amb els meus companys i no els puc ajudar a resoldre un exercici o no els puc deixar copiar? ... No sé, si ho tinc tant clar com tu, que és una contradicció i hi hauria de pensar més"*. Després d'uns quants dies, quan ja havíem tancat la negociació de l'informe, em va trucar i em va explicar que en l'últim claustre on l'escola debatia aspectes relacionats amb la reforma (juny,93), ella va fer una intervenció, i va puntualitzar-me: *"Crec que és la primera que faig tan llarga"*. Va desplegar una reflexió sobre els valors pretesos de l'escola i els valors que es

---

<sup>29</sup> El mateix dia que havíem quedat per trobar-nos i comentar l'informe final, s'acabava de llegir l'últim capítol 'sortint de l'aula'. Per això, jo creia que no havia tingut suficient temps per reflexionar sobre tots els aspectes que s'hi detallaven. Aquesta part era la que havia configurat jo a partir de la creació de significats que anava elaborant a l'hora d'escriure l'informe. Era la part més novedosa per a ella, tal com em va dir. Ella havia fet només una lectura per poder discutir els aspectes més rellevants sobre el que estàvem d'acord i el que no. Em va expressar que aquest era un bon document de treball. Un bon punt de partida de més reflexions conjuntes. Jo hi estava completament d'acord. La tesi havia arribat fins aquest punt, però les discussions i les reflexions continuarien.

fomentaven a l'aula, plantejant interrogants sobre si es pretenia el mateix que s'intentava fomentar. Després de la reunió, el director li va comentar que li havien interessat molt les reflexions que havia fet i que esperava que poguessin continuar-les. Ella havia començat a obrir la porta, i aquesta no era la de l'aula, ni de la problemàtica concreta de resoldre aspectes pràctics; sinó la de l'escola, amb la voluntat de qüestionar alguns valors implícits en la pràctica pedagògica i les pretensions educatives del centre. Ella hi havia començat a pensar i a partir d'ara, potser, iniciaria tot un procés implicant a altres col·legues...

#### *Les entrevistes amb el professorat i la coordinadora.*

Vaig recollir informació de tres informants clau: El Toni, professor de llengua castellana a segona etapa; la Júlia, professora de català, també de setè i vuitè. Tots dos formaven part del mateix departament. I la coordinadora de segona etapa.

El Toni va entrar a l'escola el mateix any que la Mercè. La coneixia bastant perquè havien fet una trajectòria semblant a l'escola. Són més o menys de la mateixa edat. La Mercè sempre m'havia comentat que li tenia molta confiança. Quan li vaig demanar l'opinió sobre el fet de realitzar una entrevista al Toni, de seguida em va dir: *"Te'n pots refiar del que et digui perquè em coneix molt bé"*. Li va semblar bé que l'entrevistés. Ell també hi va accedir sense dificultats. Jo li vaig proposar fer una entrevista gravada, després que havíem intercanviat bastants punts de vista sobre l'ensenyament de la llengua, de l'avaluació, etc. Coincidíem a la tutoria una hora a la setmana. Aquests encontres periòdics em van anar molt bé per mantenir un contacte amb un professional del centre que coneixia molt bé la Mercè.

Vam durar aproximadament 2h. Vaig formular-li algunes preguntes bastant obertes, tal com havia fet amb la Mercè a les primeres vegades: *"Parla'm de la trajectòria professional de la Mercè, què en destacaries?"* Vam comentar aspectes tant professionals de la Mercè, com d'experiències i vivències seves sobre l'organització de les classes, les avaluacions, la responsabilitat i la feina que comportava l'escola, etc. Tal com es



veurà reflectit a l'informe la informació del Toni va ser rellevant en moltes ocasions per trobar les relacions i el significat a aspectes que m'hagués estat més difícil arribar-hi, i a més, va ser una font important de contrast sobre els trets que jo creia que destacaven en la Mercè.

Quan vaig tenir l'entrevista transcrita la hi vaig passar. No va rectificar res, simplement va fer el comentari sobre la desestructuració de la conversa oral perquè d'un tema passàvem a un altre, però i si així em servia ja li semblava bé.

Vaig entrevistar també la Júlia. Ho vaig fer gairebé a final del primer any de col.laboració amb la Mercè. Primera perquè ja ens coneixíem i havíem intercanviat alguns comentaris i opinions sobre l'ensenyament de la llengua a l'escola, i segona perquè en aquest temps ja tenia més o menys definida una configuració de com vivia la Mercè alguns aspectes de la seva feina. El fet que la Júlia fos professora de català com la Mercè, em va semblar imprescindible una entrevista amb ella per poder comparar com es vivia com a professora de llengua i contrastar-ho amb el que deia i vivia la Mercè. També vaig fer-li algunes preguntes concretes sobre la planificació que feia de l'assignatura, l'organització de les correccions, i el sistema d'avaluació. Va ser una entrevista utilíssima, sobretot per recollir un punt de vista d'una professora amb una situació semblant a la Mercè. A partir d'analitzar la informació de la Júlia, jo podia entendre millor quins aspectes de la pràctica, la Mercè els assumia com a exigència i responsabilitat pel context on treballava o en canvi eren assumits fruit d'una manera personal de ser i de fer.

Vaig entrevistar a la coordinadora. No em va posar cap impediment després d'explicar-li la finalitat de l'entrevista. Simplement em va dir: *"Ah ets amiga de la Mercè, per tant no et podré dir tota la informació"*. Quan li vaig dir que m'era més còmoda enregistrar-la i volia la seva conformitat, va fer aquest comentari: *"Sí que ho pots fer perquè miraré molt bé el que dic"*. Jo li vaig garantir que li passaria la cinta transcrita per si volgués ampliar, treure o matisar algun aspecte. Va fer un gest com si no

calgués. Però tan ràpid la vaig tenir, la hi vaig donar i me la va retornar sense rectificacions.

Vaig intentar formular les preguntes en un sentit més general i no restringides al treball de la Mercè. Per exemple: Quina és la visió que té l'escola de l'ensenyament de la llengua i quines finalitats pretén? Quina és la funció i les responsabilitats de la tutora? Quin és el sentit i la finalitat de l'avaluació? També li vaig demanar la seva visió sobre la trajectòria professional de la Mercè, etc. Va ser important la seva informació perquè em va donar la perspectiva del que pretenia l'escola i les demandes que es feia al professorat i quines eren les qualitats professionals que valorava dels mestres.

### *Les entrevistes als alumnes*

Durant els dos cursos vaig seguir dos grups d'alumnes de setè E.G.B. En total vaig realitzar divuit entrevistes: quatre d'individuals, sis en grups de quatre, i vuit en grups de tres. La durada de les entrevistes era de mitja hora a tres quarts. Per tant, vaig recollir l'opinió i valoració de trenta-dos alumnes, la majoria dels quals en dos períodes diferents del curs.

Una de les preocupacions que tenia era decidir quan era més adequat fer les entrevistes. Els alumnes tenien una jornada escolar molt completa i densa. Tenien poca estona d'esbarjo. En el diari havia anotat aquesta preocupació: *"Pateixo perquè no sé quan fer-los les entrevistes. Em sap greu interferir en el seu ritme. Quan no tenen classe, van a l'estudi. Hauré de fer una planificació de dies i de grups. Entrevistar-los és imprescindible"*. Vaig comentar amb la Mercè l'estona que podia ser més adequada. Vaig organitzar-los en grups de tres o quatre i els vaig proposar o durant la classe de la Mercè, o la mitja hora que tenien abans i després de dinar. Els que entrevistava durant les classes, la majoria estaven contentíssims, perquè així podien 'saltar-se-la'.

No vaig començar a fer les entrevistes fins al segon trimestre, quan tenia certa complicitat amb l'alumnat. De seguida, vaig compartir amb ells i elles un corrent de simpatia i familiaritat. Es notava aquesta complicitat perquè em demanaven

que els ajudés quan feien algun treball a l'aula, em convidaven a les activitats extra-escolars, m'havien demanat en algun cas que intervingués en algun assumpte entre ells i elles i la Mercè, etc.

En una de les primeres entrevistes vaig recollir les impressions al diari: *“Estaven còmodes i relaxats. Algun alumne em va dir que podien tenir confiança en mi de dir les coses perquè jo no els havia de posar notes”*. Quan comencàvem la conversa sempre els comentava quina n'era la finalitat: *“Ja heu vist que estic a la classe observant i prenent notes. Després en parlo i ho comentem amb la Mercè. Per això, també és important recollir les vostres opinions i els vostres punts de vista”*. En algunes situacions els alumnes mostraven explícitament la satisfacció de poder donar-la: *“Ens agrada que ens demanin l'opinió”*. També els demanava permís per gravar la conversa, perquè així no hauria d'escriure tant. Els avisava que la cinta l'escoltaria jo i ningú més i, si volien, podien aturar el cassette quan volguessin dir alguna cosa que no volguessin enregistrar. Al final de l'entrevista repassava amb ells el que podia dir a la Mercè. Ells i elles volien assegurar-se que es mantindria el seu anonimat, *“perquè si la Mercè sent alguna cosa que no li agrada potser ens suspèn”*.

Generalment els alumnes es van sentir lliures d'expressar les seves opinions i sentiments. En el diari quedaria reflectit la relació que experimentava amb ells i elles: *“M'hi he sentit a prop. Els notava oberts, desfogats, somreien. Els notava espontanis i naturals”*. Només en el segon curs, en les primeres entrevistes que vaig tenir, vaig trobar-me amb un grup d'alumnes que es notaven incòmodes, intranquils i cohibits. R McCornick (1982, 243) comenta alguns problemes que es poden trobar els investigadors quan realitzen entrevistes amb els alumnes: *“els alumnes aprenen a viure amb les regles i les convencions preescrites per l'escola i poden no sentir-se lliures per expressar les seves actituds i sentiments. (...) Depenent de les situacions, els alumnes poden sentir-se amenaçats”*. Aquest grup d'alumnes del qual parlo crec que se sentien amenaçats quan els demanava el que la Mercè podia millorar de les classes. Les primeres respostes que em van donar eren generals i vagues com: *“està bé que vulgui millorar”, “en aquesta escola el professorat és molt bo”, “no tenim res a dir, em*

*sembla molt bé el que fa la Mercè*", etc. Ho comentaven amb una timidesa molt evident. Jo els vaig repetir i comentar que era un acord que teníem amb la Mercè i que ella necessitava la seva opinió per canviar i millorar les classes. A mesura que s'adonaven que jo no buscava la crítica negativa sinó les seves opinions en general es van sentir més còmodes. També vaig atribuir aquesta timidesa, el fet que durant el segon curs no anava a l'escola amb tanta regularitat com el primer any, i els alumnes potser no em coneixien prou. D'altra banda, aquest primer grup d'alumnes que vaig entrevistar eren els que tenien millor rendiment, per tant per a ells, potser era important, no fer ni dir res que pogués alterar l'estatus de "bon estudiant" i de "bona actitud" que posseïen.

El tipus de preguntes que els feia eren de dos tipus. Unes de molt generals i obertes, més aviat els apuntava els temes i deixava que expliquessin el que creguessin. Per exemple: Com us sentiu a les classes de català? què us agrada més? Què canviariu? I unes altres de més focalitzades depenent de la informació que volgués obtenir, sobretot quan necessitava el contrast concret d'aspectes sobre la programació, el treball a l'aula, sobre els continguts, sobre l'avaluació, etc. sobre el que destacarien de la Mercè com a professora, etc.

Eren uns alumnes que tenien explicacions molt elaborades de les coses, suposo pel context socio-cultural d'on procedien. La majoria de vegades van saber donar unes respostes clares sobre els aspectes que els demanava opinió i la majoria de vegades em van donar explicacions, motivacions, raonaments que van ser de gran utilitat per trobar pistes significatives i rellevants per a la recerca. En general, tenien una actitud respectuosa cap al professorat i sobretot cap a la Mercè. En els casos que els semblava que comentaven aspectes negatius de la Mercè, alhora intentaven justificar-la o excusar-la o és culpabilitzaven a ells mateixos d'algunes reaccions que provocaven a la mestra que s'enfadés, que els avisés, etc.

Els alumnes ens van aportar informació sobre aspectes que ens preocupaven de la planificació de les classes, sobre el que interessava més de la classe de llengua, el que els cansava, avorria, el que trobaven útil, com vivien les avaluacions, la relació

amb el professorat, etc. Vaig anotar, al diari, la importància que tenia recollir els seus punts de vista: *“Realment el contrast és necessari i imprescindible. No és suficient les observacions i l'opinió de la mestra. M'adono que no sé si tindria una bona perspectiva d'anàlisi del que passa a l'aula i del per què passa, si no hagués comptat amb la informació i opinió dels alumnes. És evident que cal perquè són part dels implicats”*.

□ No sempre vaig realitzar les entrevistes en el moment adequat per als alumnes. Però els contextos i les circumstàncies en què es trobaven als alumnes em van ser molt útils. Vaig fer algunes entrevistes a final de curs i aquestes eren les notes que vaig registrar al diari: *“Els alumnes no parlaven massa. Els havia d'estirar les paraules. De mica en mica entraven a la conversa. Però de seguida es distreien: agafaven un bolígraf i feien guixots; es feien mueques uns als altres; curiosejaven els papers de sobre la taula, etc. Es despistaven i canviaven de tema. No s'explicaven o ho feien en frases curtes, etc. Jo els deia que si no estaven còmodes que pleguéssim. Però tot i això, volien continuar, d'aquesta manera no entraven a la classe. He canviat l'orientació de la conversa per saber com es sentien. M'han explicat que estaven cansats i que van 'superatabalats' pels exàmens. Veien les vacances a prop i per això em deien que tenien ganes de sortir, de jugar, de mirar la tele... No he pogut obtenir la informació que em pensava, però aquestes trobades han estat molt significatives perquè m'han permès entendre millor la pressió que tenien pels exàmens, com vivien l'estudi, el cansament que arrossegaven, etc.”* Realment, en una investigació en què es té en compte com viuen i se senten els implicats, qualsevol situació pot ser rellevant per comunicar les vivències, les preocupacions, etc. Una investigadora que només hagués buscat la informació sobre els aspectes concrets, hagués valorat aquesta situació d'entrevista com una frustració. En el meu cas, no ho va ser, tot el contrari. I en una altra ocasió, vaig recollir la informació que desitjava

Alguns obstacles que vaig tenir en realitzar les entrevistes, a part de les dificultats de buscar el temps per fer-les, van ser quan no es va enregistrar l'entrevista i quan jo la realitzava cansada o estressada.

Sempre provava el funcionament del cassette abans de començar l'entrevista. A més, era una manera de començar el contacte amb els alumnes. Parlàvem si s'havien enregistrat algunes vegades, etc. I així enregistràvem les primeres frases i després les escoltàvem. Els feia gràcia, i no van posar-hi cap impediment i molt aviat s'oblidaven que teníem el cassette al davant. Jo en portava un de molt petit i no es notava gaire. Alguna vegada, les piles van fallar i no es va registrar. Quan se'n van adonar, potser per la cara que jo hi devia posar, em van dir: "*No et preocupis, Remei que ho tornarem a gravar*". El que vaig fer en aquesta situació que es va repetir un altre cop, va ser prendre moltes anotacions i després els ho tornava a llegir per si era aquesta la idea que havien expressat. I ells i elles em matisaven el que deia, afegien alguna explicació, etc. Així vaig poder salvar la informació. També he fet referència que en alguna situació que realitzava l'entrevista em sentia molt cansada i estressada i llavors m'adonava que no tenia reflexos per captar aspectes i demanar-los explicacions. No sabia motivar-los a parlar més espontàniament. Si hi havia algun alumne o alumna que contestava amb frases molt curtes no sabia com fer-los explicar més.

Reflexionant sobre aquests fets m'adonava que la disponibilitat i la motivació de les persones i sobretot l'actitud de la persona que investiga compta molt. A diferència de l'observació, l'anàlisi de documents, o del diari d'investigació que depenen de la pròpia disponibilitat una vegada has aconseguit l'accés, les entrevistes necessiten la col.laboració, la implicació i la disposició de les persones i per més que hi hagi una actitud de col.laboració és difícil trobar els moments adequats, sobretot quan les persones que necessites entrevistar estan molt ocupades amb el seu propi ritme de treball. Jo no vaig deixar de sentir certa inquietud per por a molestar o destorbar cada vegada que proposava una entrevista, fos als alumnes, a la mestra o als altres professors.

### *Els qüestionaris*

Vaig realitzar tres qüestionaris sobretot a començament de curs i a final del primer i segon trimestre El primer, que vam

passar a començament de curs, tenia la finalitat de recollir informació sobre les expectatives, interessos i preferències dels alumnes, sobre la seva experiència passada i el que esperaven de la classe de català. Algunes exemples de preguntes eren: Quines activitats t'agradaven més fer? Per què? Quines menys? Per què?; Quines activitats voldries fer a la classe? Com t'agradaria que fos la professora de català?, etc.

Vaig passar-los dos qüestionaris per recollir l'opinió sobre el tipus de continguts que es treballaven, el funcionament de la classe, les dificultats que tenien, les millores que proposaven, etc. La proposta la feia jo i després la Mercè repassava les preguntes i les comentàvem i les matisàvem d'acord amb interessos que ella tenia de saber alguna informació en concret.

Amb converses informals amb els alumnes els vaig demanar l'opinió sobre el qüestionari. Les visions eren diverses. En alguns casos, els alumnes estaven satisfets de donar la seva opinió: *"m'agrada fer-ho perquè m'agrada donar l'opinió. És una manera de pensar com van les classes i de reflexionar sobre la feina"*; *"Mai et posaries a pensar si la Mercè té defectes -jo li vaig recalcar que el que va bé també està bé pensar-ho-"*. En la pregunta de proposta de millores per a la classe, gairebé tots els alumnes van contestar que les classes ja funcionaven bé i no s'havia de millorar res. Em va sorprendre que hi hagués tanta unanimitat. Els vaig demanar el perquè no havien proposat millores per introduir a la classe. Algunes contestes que vaig recollir eren: *"no ens atrevim a contestar"*; *"ho vam posar per fer la pilota"*; *"No he contestat el que pensava perquè tenia vergonya"*. Tot i que els qüestionaris no anaven signats, els alumnes no contestaven en llibertat algunes preguntes. Per això, tot i que van servir les seves contestes dels qüestionaris per repensar sobre els continguts que els agradaven, els que eren més difícils, o avorrits, etc. vaig pensar que era millor organitzar entrevistes. Quan vaig començar a entrevistar-los em deien que *"s'expressaven millor oralment"*, *"no saps com dir les coses per escrit i quan ho saps ja estàs cansat i vols sortir al pati"*; *"És molt cansat omplir qüestionaris, i no els contestes amb gaire atenció"*. Tot i les consideracions que feien els alumnes, els qüestionaris com a complement dels altres instruments i tècniques

que utilitzava ens van confirmar pistes, o ens van ajudar a parar atenció sobre alguns punts, etc. Durant el segon curs no en vaig passar de qüestionaris, només el de començament de curs.

### *L'anàlisi de documentació*

Vaig recollir tota la informació a què vaig tenir accés. Sobretot tota la documentació que tenia la Mercè i que ella sempre em va facilitar. La Mercè tenia tota la documentació organitzada en tres carpetes: Planificació i activitats de **classe**, materials de **tutoria** i documentació del **departament**.

A partir de la carpeta de la planificació de classe vaig accedir a tot el material que utilitzava per a les classes, tant el que preparàvem conjuntament com el que organitzava ella, com també les proves. A través de la carpeta de tutoria vaig poder analitzar tota la documentació que preparava la direcció o coordinació pel treball de tutoria. Em va servir de referència per entendre els valors que es transmetien a l'escola de manera explícita i que es canalitzaven a través del treball de tutoria. En aquest sentit, em va ser útil, també, la documentació relativa a les activitats que es realitzaven durant l'hora de tutoria: tècniques d'estudi, sociogrames, test de personalitat, activitats de coneixement i descobriment de les qualitats personals per part de cada alumne i alumna, etc. Vaig analitzar la documentació en relació als pares: informes de les entrevistes que la Mercè mantenia amb els pares que entrevistava, les actes de les reunions de pares tant les que conduïa la Mercè com a tutora com les més generals que conduïa la coordinadora, els comunicats que es feien als pares des de la direcció, etc. I vaig analitzar tota la documentació sobre el seguiment dels alumnes: criteris, actes de reunions de tutoria, informes estadístics sobre les notes dels diferents grups d'alumnes, etc. Pel que fa a la carpeta del departament vaig recollir algunes dades de les actes de reunions, sobre la planificació i criteris que s'apunten d'avaluació, continguts a treballar, objectius que es pretenien aconseguir, materials que es manejava, el projecte educatiu del centre, etc. Vaig analitzar treballs d'alumnes i proves escrites.



Des de la coordinació se'm va facilitar l'ideari de l'escola. Però bàsicament, la documentació 'oficial' que em podia interessar la tenia recollida la Mercè. Va ser una sort tenir a disposició aquesta informació perquè jo tenia restringit l'accés a altres informacions i contextos que no fos a través de la mestra i l'aula. Per tant, la possibilitat de consultar la informació relativa a les pretensions educatives i a l'organització del centre em van donar un context d'interpretació molt important per emmarcar el treball pedagògic de la mestra dins un context concret del centre. Crec que sense aquesta informació no hagués pogut aprofundir en els significats de moltes dades que tenia recollides en les meves observacions i entrevistes.

## Capítol 8

### ***L'anàlisi de la informació. La història d'un trencaclosques***

Tots els processos i les decisions que cal prendre durant la recerca no són gens fàcils i menys quan és la primera investigació d'aquestes característiques. Donar forma a una quantitat considerable d'informació sobre el que els implicats d'una recerca viuen, fan, senten, perceben i sobre les relacions que s'estableixen entre el que es diu i el que es pensa i el que es sent i a més, tenint en compte els contextos i les situacions on es manifesten les seves actuacions i experimenten les seves vivències, és un procés realment apassionant, i que es necessita bona dosi de creativitat personal per realitzar-lo. Però, tal com he dit en apartats anteriors, essent la primera vegada que m'afrontava a un repte d'aquestes característiques, no em vaig lliurar de viure'l amb certa angoixa i inseguretats. Aquest sentiment em va portar a qüestionar-me amb certa assiduïtat, si seria capaç de donar sentit i coherència a totes les peces que havia reunit. Bogdan i Biklen (1982, 145) comenten la sensació que experimenta qui investiga en el seu primer projecte de recerca, quan es realitza aquesta tasca analítica que implica interpretar i atorgar significat als materials recollits. Segons aquests autors, les persones poc experimentades, normalment expressen amb aquestes paraules la vivència d'aquesta etapa de la recerca: *"No aconseguiré res de bo", "he desaprofitat el temps", o "aquest treball és impossible"*.

Bogdan i Biklen (1982, 145) defineixen l'anàlisi com un procés d'organització i recerca sistemàtica de la informació que s'ha recollit en les entrevistes, notes de camp, diari d'investigació i de tots els materials acumulats per tal d'augmentar la pròpia comprensió de les dades i per capacitar a la persona que investigui

a presentar el que ha descobert als altres. A part dels suggeriments d'aquests autors, l'orientació que em va ajudar a comprendre com podia submergir-me en aquest procés organitzat i sistemàtic va ser els apartats i les fases que reflecteixen els autors S. J. Taylor i R. Bogdan (1986, 152-176)<sup>30</sup>: 1) llegir repetidament les dades; 2) seguir la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees; 3) buscar els temes emergents; 4) elaborar tipologies, esquemes de classificació; 5) Elaborar conceptes i proposicions teòriques; 6) llegir material bibliogràfic, exemples d'estudis de casos, 7) Codificar la informació: elaborar categories de codificació, codificar totes les dades, separar les dades pertinents a cada categoria, revisar les dades que no s'han separat i redefinir l'anàlisi. Després de les diferents fases de codificació, s'elaboraria l'informe d'investigació.

Les diverses lectures em van introduir i apropar el que podria representar aquest procés inductiu que m'encaminaria a encaixar les peces que necessitaria per donar sentit i interpretar la informació rellevant per comprendre una mestra.

### **De les primeres anàlisis a la construcció de l'informe final.**

En la majoria de textos metodològics des d'una perspectiva qualitativa s'entén l'anàlisi com un procés recurrent, continuat i progressiu. En els estudis qualitatius, els investigadors van donant gradualment sentit al que estudien combinant precisió, intuïció i una familiarietat íntima amb les dades (Taylor i Bogdan, 1986, 160). Per tant aquesta recursivitat i progressió es manifesta de manera diferent segons el període en què es realitzi l'anàlisi durant el procés de recerca.

---

<sup>30</sup> Aquests autors presenten una síntesi del treball realitzat per Glasser i Strauss (1967) en *'The Discovery of Grounded Theory'*. M'ha estat de molta utilitat consultar el treball fonamentat i exemplificat de Anselm L. Strauss (1987): *"Qualitative Analysis for Social Scientists"*. També m'han ajudat les revisions sobre el tema, entre altres, els autors i autores següents: Barlett (1987); Bogdan i Biklen (1982); Erickson (1989); Evertson i Green (1989); Goetz i LeCompte (1982, 1988); Hammersley, M. (1990, 1992); Maxwell (1992); Merriam, S. (1988); Taylor i Bogdan (1986); Santos, M.A (1990); Smith, L. (1978); Spradley (1979, 1979); Walker, R (1985); Woods (1986).

Segons els autors (que he esmentat), totes les persones que investiguen desenvolupen les seves pròpies maneres d'analitzar les dades qualitatives, per això es parla d'un procés creatiu i dinàmic on són molt importants les qualitats i habilitats personals. En el meu procés, distingiria quatre períodes d'anàlisi que van comportar diferents nivells d'aprofundiment i comprensió del cas: les revisions continuades de la informació que progressivament anava obtenint, les anàlisis parcials, l'anàlisi final de tota la informació i l'anàlisi durant la redacció de l'informe. De fet, és lògic que hi hagi aquests diversos períodes d'anàlisi perquè al final es pretén elaborar teoria i construir significats a partir de la informació que s'ha analitzat i interpretat. Aquest procés no només es fa al final després de tota la informació recollida, sinó que ja s'han establert d'una manera més o menys organitzada o sistematitzada processos d'anàlisi durant el procés (A. Strauss i J. Corbin, 1990, 43).

He apuntat com a primer nivell d'anàlisi les repetides revisions que feia de la informació. No era un intent de codificar i categoritzar, sinó de realitzar diverses lectures del diari d'investigació, de les notes d'observació, o de documentació diversa que em conduïren a configurar la meua perspectiva, les meves primeres hipòtesis, comparacions i relacions amb la informació i que sovint em van ajudar a buscar més informació d'algun aspecte concret, a plantejar-me interrogants, o simplement a obrir-me a noves possibles especulacions. Era un nivell bastant intuïtiu i de tempteig. Era un diàleg provisional entre la informació recollida, i la pròpia configuració que em feia del cas. Aquest procés va tenir un paper important i diria que anava de bracet amb la mateixa recollida d'informació i amb les reelaboracions periòdiques que feia de les dades.

El segon nivell d'anàlisi, el vaig realitzar durant el primer curs quan vaig elaborar dos informes parcials. No tenien una gran extensió, entre quinze i vint pàgines. Eren revisions de la informació sintetitzades per temes que anaven emergint de les observacions, entrevistes, diari d'investigació. Els temes que van sorgir de la primera anàlisi intentaven representar les dades recollides en cinc grans blocs: la planificació dels continguts, les

estratègies i els procediments didàctics, la interacció i comunicació a l'aula, el sistema d'avaluació i el procés d'investigació: la relació de col.laboració. Per a cada apartat feia una síntesi organitzada de les dades que tenia. Sobretot feia referència a descripcions del que havia observat amb comentaris i opinions que havia recollit d'ella, dels alumnes i reflexions i preguntes meves que responien a temptejos d'on podríem trobar pistes per comprendre el que passava.

Un dels dilemes que se'm va plantejar, una vegada havia fet un primer esborrany del que aniria a cada apartat, va ser la forma de presentar la informació que li volia retornar a la mestra. Sobretot m'interessava trobar el to adequat escrit que respongués al mateix to franc, cordial, amistós i implicat que havíem aconseguit oral. Alhora, també em preocupava un altre tema relacionat amb l'anterior, la manera d'expressar-li tot el que creia que havia de dir, sense que s'interpretés com a crítica, sinó que ens permetés avançar en reflexió, coneixement i comprensió. Ja m'he referit abans sobre aquest últim aspecte i era important tenir-ho present. Em veia amb el compromís de trobar la forma coherent i adequada al tipus de relació que havíem establert i que ens feia sentir còmodes. La vaig trobar: la carta. Aquest format epistolar em permetia establir i mantenir el to amistós i informal que volia i alhora reflectir una actitud d'implicació i ajuda. No va ser gens envà aquesta preocupació perquè va ser el primer que em va comentar la Mercè quan va llegir la primera carta-informe, i així jo ho vaig recollir al diari: *"M'ha interessat. Saps com dirigir-te a mi, i això em va perfecte, tant pel to com pel contingut, i a partir d'aquí podem comentar aspectes que ens poden interessar per avançar"*. Després de la segona carta em va dir: *"M'has fet plantejar i adonar de molts aspectes que sinó m'haurien passat per alt, amb 'tota la traça del món', -ho va remarcar-"*. Aquestes pàgines que va llegir eren els primers intents organitzats per reflectir i interrelacionar la informació que jo disposava. Ella, a part d'un petit comentari, estava d'acord amb el plantejament i l'evolució que fèiem en la investigació. Per a mi, va ser important perquè em va donar seguretat no només quant a la informació que li presentava i que ella me la verificava sinó que em va servir per

després poder trobar el to adequat per a l'informe final, tal com més endavant comentaré.

Durant el segon curs, no vaig elaborar cartes-informes, ens vam interessar sobretot per comprendre aspectes més concrets i puntuals. A mesura que jo aconseguia la informació a través de les observacions i de les entrevistes amb els alumnes, li retornava i ho comentàvem. Així, ens apropàvem a possibles interpretacions i especulacions que obrien noves pistes, a partir de les quals, jo intentava tornar recollir informació i la tornàvem a comentar.

El tercer nivell d'anàlisi, on vaig manejar tota la informació dels dos anys de recerca, va ser el que va comportar més esforç. Va ser tot un treball que requeria per una banda, molta sistematització, organització i ordre i per altra banda, molta creativitat i perspiciàcia. Vaig tenir la sort de poder conèixer de prop aquesta fase d'anàlisi d'una col·lega, Nieves Blanco<sup>31</sup>, que va realitzar un estudi de cas sobre un professor d'història. Encara que hagués fet diverses lectures per orientar-me, va ser-me de molta utilitat conèixer tota l'evolució d'aquest procés en una investigació de característiques molt semblants.

Vaig iniciar el procés d'anàlisi quan va acabar el segon curs de col·laboració amb la Mercè. Per aquestes dates tenia tota la informació recollida i les cintes transcrites. Ho tenia tot a punt per començar un procés retrospectiu de tota la informació recollida durant aquest trajecte de dos anys.

Vaig començar les lectures del diari d'investigació i les entrevistes a la mestra. En aquestes primeres revisions de la informació vaig anotar aquestes sensacions al diari: *"Agafo mal de cap. És un ball d'informació"; "llegeixo i rellegeixo i em deixo amarar per la informació. Fins i tot, en alguna situació, la informació em transporta en el moment i context de l'entrevista, o de l'observació determinada. Puc representar-me la situació viscuda una altra vegada"*.

---

<sup>31</sup> Quan la vaig anar a visitar(1991), tenia elaborat l'informe. Em va ensenyar tota la informació de què disposava i tractada en els diferents processos de categorització, separació, fragmentació, i reunificació.

Vaig tornar agafar el diari i les entrevistes i vaig començar a escriure als marges drets **els temes i paraules clau**, que anaven apareixent. A mesura que avançava concretava més les paraules clau dels temes. Per tant, quan calia tornava enrera i les redefinia de nou. Vaig fer aquest mateix procés de les observacions i les entrevistes dels alumnes, professorat i coordinadora. Els primers temes que van sorgir eren: aspectes personals i trets de la manera de ser de la mestra; la trajectòria professional; la relació amb l'alumnat; l'organització i estratègies d'ensenyament; l'avaluació; visió de la llengua; aspectes relacionats amb el context de l'escola: valors que es destacaven, etc; la relació de col.laboració; el procés i els instruments d'investigació. Vaig preparar carpetes on classificaria la informació per a aquests temes.

Després, a mà -en algun cas de les entrevistes vaig utilitzar el tallar i enganxar de l'ordinador-, vaig fer un buidat de la informació recollida a cada instrument, de cada tema. És a dir, resumia totes les idees que tenia d'un mateix tema de cada un dels instruments. En el full que utilitzava, deixava un marge a l'esquerra del full -si era clar hi escrivia la paraula clau de la idea-, resumia la idea i hi posava la referència concreta: pàgina i data. Per exemple: encapçalava el full d'aquesta manera:

Organització i estratègies d'ense-aprenent/ Diari  
d'investigació \_\_\_\_\_ Pàg. 1

---(resum idees rellevants)----- (data i pàgina  
--(veure cites -en cas rellevant-)----- concreta diari)

En el cas d'aquest tema d'Organització i Estratègies D'E-A', disposava, a part de les idees resumides procedents del diari d'investigació, d'altres de les entrevistes dels alumnes, de la coordinadora i sobretot de les observacions de classes. Totes les pàgines amb resums d'informació anirien arxivades a la carpeta que havia obert. Si una informació era difícil de col.lacar-la en un sol tema l'escrivia en els temes que pensava que podria ser útil.

Quan vaig tenir tota la informació distribuïda per temes, vaig elaborar una segona fase de categorització en què anotava al marge que havia deixat a l'esquerra la paraula clau, com a síntesi del resum escrit.

A partir d'aquest moment, tenint present sempre la finalitat que perseguia de comprendre la mestra, vaig submergir-me en els processos d'inducció anàlitica: revisió i examen de les dades, recerca de relacions, connexions, comparacions, contradiccions, integració d'unes dades amb les altres, interpretacions, etc. Vaig fer-me uns esquemes per generar, verificar i jerarquitzar les proposicions que em sorgien d'aquesta anàlisi inductiva. Per representar aquest procés va ser-me suggerent la descripció metafòrica de Frederick Erickson (1989, 268): *"(...) El vincle clau és un constructe analític que uneix com si fos un cordill els tipus diferents de dades. Alguns dels cordills es nuen amb altres formant una jerarquia de vincles generals i addicionals. La tasca d'anàlisi és descobrir i verificar aquells vincles que determinen el major nombre possible de connexions entre les dades del corpus. Quan es tira del cordill que està més amunt, s'espera que hi hagi tants cordills addicionals com sigui possible nuats a les dades. Les afirmacions més sòlides són les que tenen major quantitat de cordills nuats a elles, a través de la més àmplia gamma de fonts i tipus de dades"*. Ja he comentat en l'apartat de dificultats i en començar l'apartat que aquests processos d'anàlisi generen molta angoixa i inseguretat perquè no saps fins a quin punt seràs capaç de donar coherència a tota l'allau d'informació.

Aquest procés d'inducció no només és un procés tècnic. És cert que l'organització, la categorització, la codificació i la reorganització són ajudes metodològiques, però les quals no són res sense la creativitat i l'habilitat intel·lectual de trobar les connexions, interrelacions i interpretacions de la informació. És a dir sense 'la sensibilitat teòrica', una expressió introduïda per Anselm Strauss i Juliet Corbin (1990, 41-46). Aquests autors fan referència al paper rellevant de l'experiència acumulada tan professional com personal, com també l'ús de la literatura sobre teoria, mètodes, etc. que la persona que investiga utilitza en el



procés de recerca. Segons els autors, aquests components poden ajudar a configurar una qualitat molt important per a qui investiga que l'anomenen 'sensibilitat teòrica'<sup>32</sup> i la defineixen com l'atribut de tenir una visió interior, una capacitat d'atorgar significat a la informació i captar les subtileses, una capacitat per comprendre i una aptitud per discriminar quina informació és pertinent i quina no. Tal com he fet referència altres vegades, un cop més, tenia clar que la meua sensibilitat, capacitats i 'background' influïrien en el procés d'interpretació. Jo escrivia les paraules clau, i resumia la informació, la trossejava i la recomposada de maneres diferents, però, alhora, internament intuïa què estava relacionat amb què, què era important, i aquest procés a voltes es convertia en apassionant, laboriós i creatiu. M'adonava que fins on arribés la meua capacitat de relacionar, arribaria la meua capacitat d'interpretar.

Després d'aquest procés inductiu-creatiu, em vaig fer una composició de cada gran bloc, però encara de manera provisional.

A partir de l'anàlisi de cada bloc, van sorgir-me, a part de les dades referides al procés d'investigació, quatre grans temes d'informació que podrien ser possibles apartats de l'informe: La trajectòria professional i els aspectes personals rellevants, l'organització i estratègies d'ensenyament, el sistema d'avaluació i el context escolar. La informació que en un primer moment formava part del tema 'visió de la llengua', la vaig integrar al bloc de l'organització i estratègies d'ensenyament, i al bloc del context escolar. El tema sobre 'la relació amb els alumnes' també el vaig descartar com a tal perquè depenent de la informació em quedava integrada a altres blocs. En aquest punt, vaig començar l'elaboració de l'informe.

El quart nivell d'anàlisi, la redacció de l'informe, va ser més profund i més interpretatiu que els anteriors i és on vaig crear la significació del conjunt de les dades. M. Hammersley i P. Atkinson (1983, 208) comenten seguint el plantejament de Glasser i Strauss que no es pot fer una distinció ràpida entre escriure i analitzar. I el mateix passa quan es prepara 'el producte final'. Les

---

<sup>32</sup>La paraula en anglès que fan servir els autors és "theoretical sensitivity".

anàlisis que es mostren a les etnografies estan sovint encastades i constituïdes per la seva organització com a text, el seu estil, l'elecció del llenguatge, etc.

Abans de la redacció jo tenia esborranys de guions de les idees connectades, i un cert nivell d'interpretació, però va ser en la redacció final on vaig acabar creant les conceptualitzacions i la significació de les dades. Els pressupòsits dels quals vaig partir per elaborar l'informe els presentaré més endavant en un altre apartat, però vull deixar constància que en el meu cas el procés de redacció va servir per aprofundir en l'anàlisi.

### **La credibilitat de la investigació**

Tal com expressa F. Angulo (1990a, 95) un dels punts més controvertits de la investigació interpretativa es troba, per qualsevol perspectiva científica, en la presentació, clara i racional, dels seus criteris de veracitat, és a dir, de la profunditat amb la qual és capaç de demostrar el rigor de les seves 'explicacions', 'construccions' i 'coneixements'.

És lògic que sigui un tema discutit i controvertit i era un tema que afrontava amb preocupació. Al llarg de la investigació vaig anar prenent decisions per tal de poder justificar la rellevància de la informació recollida i la plausibilitat de la interpretació.

Jo era l'instrument principal de la recerca i havent assumit el compromís d'implicar-me amb la mestra podria córrer el risc de presentar unes interpretacions esbiaixades pels meus interessos, motivacions, inclinacions, perspectives, etc. Ja he comentat en altres apartats que aquests factors personals, les posicions ètiques de les quals partia, l'experiència personal i professional, són components que juguen un factor important en una investigació interpretativa, però això no significa que no pugui ser presentada de manera que la rigorositat, credibilitat i validesa quedin garantides.

Un dels textos que vaig treballar més el començament de la recerca va ser la d'Egon G. Guba (1985, 149) sobre els criteris de credibilitat en la investigació naturalista. Va ser una lectura important perquè em va donar pistes per enfocar amb confiança el

procés de recerca i trobar la clau per buscar la credibilitat per assegurar la rigorositat del treball interpretatiu. Quatre són els aspectes importants que destaca Guba: la credibilitat com a validesa interna, la dependència, la confirmabilitat i la transferibilitat. D'altra banda, vaig tenir en compte altres textos, entre els quals destaco: F. Angulo (1988, 1991a, 1990a); M. Angel Santos (1990); LeCompte y Goetz (1982); i Bogdan i Biklen (1982).

Seguint la classificació de F. Angulo (1990a, 101-107) faré referència a les decisions preses respecte a augmentar la credibilitat de les dades i dels procediments, base principal per a una anàlisi i interpretació consistents, no arbitràries i exposades a la discussió pública. L'autor agrupa en tres grans blocs els criteris de credibilitat: els mecanismes bàsics i mínims de credibilitat (treball perllongat, observació persistent i judici crític); els processos de triangulació; i la corroboració estructural i adequació referencial.

a) Treball perllongat, observació persistent i judici crític de col·legues.

Vaig estar dos anys en contacte i en relació amb la mestra, persona clau del meu treball. Potser amb les dades que ja disposava durant el primer any, hagués pogut realitzar l'informe final de l'estudi de cas, però algunes raons fonamentals van decidir-me a continuar-lo un altre any més. Per una banda, encara que disposés de dades 'saturades' (Glaser i Strauss, 1967), a final del primer curs, sobre el funcionament i l'enfocament de les classes a través de l'observació, el fet que col·laborés amb ella a fer un plantejament de canvi, em donava nova informació poder estar un curs més a les seves classes, sobretot per aprofundir en les dificultats, limitacions, inseguretats, satisfaccions tant personals com institucionals. D'altra banda, havíem negociat continuar la col·laboració en l'elaboració de materials curriculars mentre ella ho cregués necessari, per tant, ella em va demanar de continuar el curs següent i jo ho vaig aprofitar per continuar recollint dades. Tal com expressa Angulo (1990a, 99) citant a Becker, *"les observacions persistents, repetides i continues, permeten que l'investigador pugui destacar aspectes que sobresurten i que siguin persuasius, així com característiques"*

*atípiques i crítiques de la situació, i eliminar aquelles que es trobin irrelevantes”.*

Un altre factor que va condicionar-me a restar al centre un curs més, va ser la poca experiència que jo tenia en treball de camp. Per tant, restar un curs més amb la mestra em va ajudar a situar-me millor i recollir les dades amb més confiança i menys inseguretat. Per part de la mestra també va ser positiu perquè ja comprenia quines possibilitats podia oferir una recerca d'aquest tipus i també es va sentir amb la confiança per implicar-s'hi i plantejar interrogants sobre el seu treball, que a través de la investigació podríem resoldre, o trobar explicacions convincents del que succeïa. Guba (1985, 158) ressalta que el treball perllongat en un mateix lloc és convenient per superar les distorsions produïdes per la presència de la persona que investiga i alhora *“proporciona l'oportunitat de comprovar els propis prejudicis i percepcions, així com les de les persones investigades”.*

Una altra raó va ser que jo havia observat la pràctica de la Mercè al primer curs en un grup de tutoria bastant conflictiu. Aquest fet em va permetre conèixer bastant a fons la implicació personal i professional que tenia la mestra, però el fet d'observar-la un altre curs amb un altre grup d'alumnes, em va donar més perspectiva i vam poder contrastar i comparar la implicació d'un curs amb un altre, la qual cosa ens va servir per comprendre millor com vivia les responsabilitats i les angoixes de mestra. M. A. Santos (1990, 164-165) destaca algunes raons importants per restar un temps llarg al camp: *“la brevetat del temps condiciona la recollida de dades perquè el Centre -en el meu cas seria aula-, és percebut amb un moment especial. No és igual un moment conflictiu que una etapa de pau. (...) Una realitat complexa i multifacètica no pot ser captada en un temps breu”. L'observació ha de ser perllongada per poder separar el que és anecdòtic del que és rellevant, el que és irrellevant del que és substantiu, el que és superficial del que és profund”.*

Tal com he comentat en l'apartat de l'observació, durant els dos anys vaig fer observacions regulars i persistents, i crec que em van ajudar per reflectir les qualitats “perseverants”, mot

utilitzat per Guba, per després aprofundir en l'anàlisi i en la interpretació.

Pel que fa als judicis crítics sobre el procés, considero que almenys quan el treball de recerca és la tesi doctoral, el contrast crític està garantit. Com a mínim es té assegurat el judici crític de la persona que dirigeix la tesi, que en el meu cas, com ja he comentat, va ser important. A part, he tingut la sort de poder comptar amb el contrast d'alguns col·legues universitaris i mestres, que m'han ajudat tant a 'testificar les meves intuïcions', com a descarregar les meves angoixes i inseguretats durant el procés de recerca.(Guba i Lincoln, 1982)<sup>33</sup>..

b) Els processos de triangulació.

Guba (1985, 161) sintetitza clarament el valor de la triangulació: *“recollir dades des d'una varietat diferent de perspectives, utilitzar una varietat de mètodes i recolzar en una varietat de fonts per tal que les predileccions de cada investigador es comprovin tan tenaçment com sigui possible. (...) Guba afegeix que tota persona que investigui des d'una perspectiva interpretativa 'hauria de proporcionar la documentació necessària per a cada afirmació, almenys des de dues fonts (...)”*.

Pel que he comentat i explicitat en l'apartat de tècniques i instruments per recollir informació queda palès que vaig tenir en compte tant la triangulació de metodologies, com la triangulació a partir del contrast amb les persones clau per a la recerca. Quan era difícil contrastar la informació per diverses metodologies, vaig presentar perspectives diferents de persones. Per exemple, en el cas de la trajectòria professional de la Mercè, m'havia de valer de l'entrevista, i per tal d'aportar més perspectives sobre fets rellevants que ella em comentava, vaig entrevistar a altres persones, professorat i coordinadora, per contrastar els punts de vista de la mestra.

La mestra era la persona clau de la investigació, per la qual cosa, vaig contrastar la informació amb ella. Les circumstàncies dels contrastos eren diversos: Comentaris puntuals

---

<sup>33</sup> Citat per F. Angulo (1990, 100)

entre passadisos sobre aspectes que acabava d'observar a la classe; xerrades informals mentre dinàvem, o quan sortíem de l'escola i sorgia algun tema inesperat, i jo aprofitava per contrastar informació; després de la realització de les entrevistes que tenia amb professors, i alumnes; a través de les entrevistes concertades que realitzàvem; a partir de les cartes informes i de les observacions de classe comentades per mi; i l'últim contrast amb l'informe final. Aquestes diverses triangulacions de la informació alhora servien per negociar què passava i comentar-ne o esbrinar els possibles significats. També ja he comentat les diverses entrevistes realitzades als alumnes, al professorat i a la coordinadora. Tots ells i elles van ser-me un contrast utilíssim i imprescindible per obtenir una comprensió de la mestra garantint-ne la credibilitat. En l'informe final del cas es pot valorar aquesta comprovació a partir de les diferents veus reflectides dels implicats. Lather (1986, 267) anomena a aquest procés de triangulació dels subjectes "*validesa cara a cara*" i tal com afegeix Angulo (1990a, 105), és "*un component essencial de l'estudi de cas*". Per a Guba (1985, 159) "*El procés de comprovació amb els participants és l'acció aïllada més important que qui investiga pot realitzar perquè va al cor del criteri de la credibilitat*" perquè segons entén Angulo, aquest procés d'interpretació entre subjectes assumeix el principi essencial "*d'humilitat metodològica*" almenys en tres sentits: *l'epistemològic -no existeix l'accés privilegiat a la realitat; el tècnic -evita la imposició de preconcepcions estranyes-; i l'adaptació profunda del procediment d'investigació mateix a les característiques i contingències de la realitat estudiada*".

Un altre tipus de triangulació que vaig portar a terme va ser el contrast amb teories, estudis de cas que s'han realitzat etc. Sobretot m'han servit de referència. les lectures de Jackson, Delamont, Zeichner, Woods, Nias, McNeil, Blanco, Alonso, Sancho, entre altres, etc. Em van servir per a la segona part de la tesi, per presentar un marc teòric complex de comprensió del cas estudiat i per aprofundir en l'anàlisi i en el coneixement del cas. També, tal com he anat exposant, en aquest mateix capítol la literatura sobre metodologia ha estat important perquè m'ha orientat en el procés de

recerca. A. Strauss i J. Corbin (1990, 50-52) especifiquen que la literatura tècnica té diversitat d'usos en la recerca i n'especifiquen quatre, els quals reflecteixen molt bé la finalitat que jo mateixa perseguia per utilitzar la literatura tècnica: per estimular la sensibilitat teòrica, és a dir, la capacitat per comprendre i captar les subtileses, perquè tens possibilitat de contrastar conceptes, qüestions, i significats que s'han atorgat en similars situacions i poden ajudar a intentar esbrinar interrogants que no et plantejaves; per estimular qüestions, sobre com iniciar les observacions, suggeriments per realitzar entrevistes, etc.; per guiar el descobriment de fenòmens importants que no s'hagués pensat mai; i per validar afirmacions i interpretacions. Taylor i Bogdan (1986, 165) fan referència a la importància de revisar estudis d'investigació publicats que puguin servir de referència. Aquest autors puntualitzen que en cap cas les referències i les interpretacions d'altres investigacions han de servir per forçar les nostres dades perquè *'encaixin en el marc d'algú altre'*.

En el quadre que segueix exemplifico i sintetitzo la triangulació de mètodes, persones i teories.

TRIANGULACIÓ		
METODOLOGIES	PERSONES	TEORIES
Observació	Investigadora	Anàlisi pràctica
Entrevistes	Mestra	docent, estudi
Diari d'Invs.	Alumnes	de casos sobre
Anàlisi Document	professorat	professorat,
Qüestionaris	Coordinadora	control burocràc.
	Col·legues	i actuac. docent, etc.

c) La corroboració estructural i adequació referencial.

La credibilitat d'una investigació interpretativa depèn del que Guba i Lincoln (1981, 1982) i també Eisner (1979, 1981) anomenen 'corroboració estructural' que aquest últim autor defineix com: *"un procés que persegueix validar les conclusions*

*sobre un conjunt de fenòmens, demostrant com una varietat de fets o condicions suporten les conclusions descrites. És un procés que demostra que la història s'encadena i les peces encaixen. (...) L'evidència està estructuralment corroborada quan les peces es validen unes a altres... i es donen sentit".<sup>34</sup>*

He tingut molt en compte aquest aspecte tant important de cohesió i coherència estructural en l'elaboració de l'informe. Una de les finalitats que em vaig plantejar a fons, la presentació de les interpretacions i les anàlisis de manera creïble i de fet, una de les claus que vaig tenir en compte era l'aportada per Eisner, tal com he esmentat. Per això, cada apartat es presenta com una polifonia de veus i fets que condueixen a considerar plausibles i no arbitràries les interpretacions i les relacions que s'estableixen entre els fets i descripcions que es detallen. A més, s'especifica d'on procedeixen les dades que s'aporten per tal d'assegurar 'una adequació referencial'. Tota la informació recollida a partir de documents, cintes de cassette, materials de la mestra, està a disposició per tal de verificar les evidències amb què es val l'informe del cas que es presenta.

D'altra banda, el fet de detallar les circumstàncies, els contextos, els mètodes, les dificultats, etc. sobre el procés d'investigació, assegura una revisió crítica del desenvolupament de la recerca. Per tant, la intenció d'especificar-ne el procés és un altre recurs i una altra estratègia per augmentar la credibilitat de la informació aportada. L. Stenhouse defensa que l'estudi de cas en educació hauria de recolzar-se sobre la interpretació de fonts accessibles i ben localitzades, de forma que la interpretació oferta pugui ser examinada. Per a aquest autor, la validesa de la interpretació es fonamentaria en la relació entre la interpretació i l'evidència. (S. Kushner i N. Norris, 1990, 116).

Tant la disposició del material referencial, com l'especificació del procés de recerca són elements imprescindibles que facilitaran la comprovació externa, com si fos, una pista de revisió, i engrandiran el coneixement acumulat sobre una àrea

---

<sup>34</sup> Citat per F. Angulo (1990, 106)



d'estudi, reutilitzable com a font d'hipòtesis i intuïcions en noves investigacions (Angulo (1990a, 107).

He començat aquest apartat fent referència als quatre aspectes de rigor i de credibilitat en una investigació naturalista, interpretativa que destaca Guba. He justificat els criteris de credibilitat quant a la validesa interna. Tant pel que fa als aspectes de 'dependència' com la 'confirmabilitat' estan garantits. Els criteris de dependència -consistència entre les dades i les interpretacions- estan justificats, seguint l'autor, per la utilització de mètodes solapats, per reflectir les pistes de revisió en el procés d'investigació i en l'informe final. I pel que fa a la confirmabilitat està justificada, també seguint Guba, pels processos de triangulació ja comentats, i per l'exercici de reflexió continuada que he portat al llarg del procés. Un altre aspecte que relacionaria amb aquests criteris esmentats és la informació aportada de la mestra no tant sols dels dos anys, sinó també sobre la seva història personal i professional anterior. Sobre aquest aspecte l'autora F. Elbaz (1988, 92) destaca que *"la validació successiva en el temps, juntament amb la participació del professor, enriqueix l'enfocament etnogràfic, tenint en compte tant el canvi com la continuïtat, mentre que l'agrupament d'elements de la història personal i professional del professor ofereix una correcció al risc que l'observació participant capti i interpreti solament el que s'ha pogut veure en un període limitat de temps"*.

Pel que fa a l'aspecte de transferibilitat del cas únic, tal com senyala Guba, en una investigació que se centra en comprendre unes persones determinades, en unes circumstàncies i contextos determinats no es pot pretendre i no tindria sentit que es desenvolupessin unes conclusions aplicables i generalitzables. Jo apporto en l'estudi cas, una recerca que em condueix a la comprensió d'una mestra concreta i presento les possibles connexions i interrelacions que fan possible aquesta comprensió en un context i organització escolar determinats. Quina podria ser la transferibilitat o generalització que es podria fer del cas que presento? És una qüestió que m'he preguntat en diverses ocasions i que voldria deixar constància de les reflexions sobre el tema.

Hi ha nombrosa literatura que s'ha escrit sobre le tema de la generalització dels casos únics i les limitacions per extreure teoria i conclusions aplicables a més casos<sup>35</sup>. De totes les revisions que vaig fer per documentar-me, tres aspectes són els que es podrien ressaltar sobre com abordar la generalització dels casos únics: L'obtenció de qualitats universals a partir dels casos concrets; la generalització naturalista; i la generalització, és a dir interpretació que fan els propis lectors i lectores.

Quant al primer aspecte és interessant el punt de vista que aporta Erickson (1989, 281-294) el qual entén que la recerca sobre un cas únic no pretén arribar a '*universals abstractes*' sinó a "*universals concrets*". L'autor exemplifica la seva perspectiva considerant que cada "*exemple d'una aula és vist com un sistema únic propi per si mateix, però malgrat això mostra qualitats universals manifestades en el concret, però no en l'abstracte*". Vaig relacionar la idea d'Erickson amb l'aportació de Bruner (1990, 28) on exposa que les persones formem part d'un univers cultural on es negocien els significats i les interpretacions i d'aquesta manera els sers humans som extensió i expressió de la cultura on estem immersos. Bruner assenyala que "*en virtut de la nostra participació en la cultura, el significat es fa públic i compartit. La nostra vida adaptada, culturalment, depèn de significats i conceptes compartits, i depèn també de formes de discurs compartides que serveixen per negociar les diferències de significat i interpretació*". Per tant, seguint aquesta perspectiva de Bruner crec que el cas que presento sobre una mestra guarda moltes similituds i paral·lelismes en moltes possibles mestres que estan immerses en contextos escolars i en una organització del sistema educatiu semblant. Per això, em permet plantejar

---

<sup>35</sup>R. Stake (1978, 1985); Angulo (1988); D. Tripp (1985); R. Donmoyer (1990); J. Schofield (1990); W.B. Dockrell (1983); E. Eisner (1981); E. Eisner i A. Peshkin (Ed. 1990); D. Hamilton (1981); F. Erickson (1973, 1989); H. Simons (Ed. 1980); Wenlaga (1981) ... M'han estat especialment interessants les anàlisis formulades en els últims treballs de Hammersley (1990 i 1992).

Va servir per documentar-me el treball de síntesi que presenta l'autora Sharan B. Merriam (1988, 173-177) on destaca la perspectiva sobre el tema dels següents autors sobre el tema de la generalització: Cronbach ( 1975 i 1982); Erickson (1986); Stake (1978); Wilson (1979); Walker (1980).

possibles interpretacions i significats connectats amb un univers cultural d'entendre la vida dels professionals de l'ensenyament. N. Blanco (1993) defensa que "*l'anàlisi rigorós de la pràctica docent, per més que es refereixi a un espai (aula) i a un sol subjecte (professor i grup d'alumnes), engloba la potència de la realitat permetent conèixer el que passa en una aula, perquè s'actua d'una manera determinada, com es connecten els diferents elements que intervenen... desembullant la significació de les actuacions que tenen lloc. D'aquesta manera, poden constituir el punt de partida per comprendre com i a través de quins mitjans actuen els professionals de l'educació i, a partir d'aquesta comprensió, treballar per elaborar alternatives de canvi realistes i viables*".

Molt relacionat amb el punt anterior, comentaré el segon aspecte de la generalització que fa referència a la transferibilitat. En paraules d'Eisner (1981, 5-9), el que és general resideix en el particular, perquè el que una persona aprèn d'una situació concreta ho transfereix a les situacions subsegüents que troba. En aquest mateix sentit Guba (1985, 160) comenta que la persona que investiga ha de donar abundants dades descriptives i desenvolupar descripcions minucioses del context amb la finalitat d'establir judicis sobre la correspondència amb altres contextos possibles - en aquest cas pel que fa a altres mestres-. Per això, Guba entén la generalització com a '*transferibilitat*'. Seguint aquesta mateixa perspectiva, Stake (1978, 5-8) afirma que la gent busca models que expliquin la seva pròpia experiència com també els esdeveniments en el món que els rodeja. A més, puntualitza, coincidint amb Guba, que el coneixement complet i detallat del que és particular permet a les persones veure similaritats en contextos nous i estranys. Stake anomena a aquest procés '*generalització naturalista*'. A l'hora d'elaborar l'informe del meu cas estudiat he tingut en compte aquest aspecte. Sempre que ho he cregut rellevant he mantingut i reflectit les descripcions de les situacions, de les actuacions, del que s'ha dit, dels sentiments viscuts,... a fi i efecte de fer possible aquesta transferibilitat.

Seguint el plantejament anterior hi ha el tercer aspecte que crec que el matisa. Fa referència al que els autors com Wilson, 1979; Kennedy, 1979; i Walker, 1980 anomenen 'la generalització

de la persona que llegeix' (reader or user generalizability). Segons aquesta concepció s'entén que el lector o lectora és qui ha de preguntar-se sobre el que pot aplicar-se o no del que hi ha a l'estudi, per tant la generalització en últim terme la realitza qui llegeix el text quan està intentant aprendre del cas. Eisner<sup>36</sup> remarca que els estudis de recerca creen el seu propi univers interpretatiu. En aquest sentit, són els lectors els que construeixen les connexions i són els que fan les generalitzacions mitjançant l'analogia i l'extrapolació. Per altra banda, Clifford, J (1992, 141) ressalta que l'escriptura etnogràfica és una activitat ingovernable i multisubjectiva que assoleix coherència en actes particulars de lectura. Per a aquest autor, sempre hi ha una varietat de lectures possibles, lectures que estan més enllà del control de qualsevol autoritat singular.

Aquest paper rellevant atorgat a qui llegeix una etnografia, un informe d'estudi de cas, etc. és infinitament suggerent. Segurament que és el mateix procés que utilitzem quan llegim una novel·la, i intentem establir una interacció, i per tant, una comunicació amb el text i tendim a comparar, contrastar les nostres vides amb la dels altres. És en aquest sentit, que pren forma el que J. Bruner (1990, 109) explicita clarament que en els estudis antropològics i interpretatius *"la validesa és subjectiva més que objectiva: la plausibilitat de la conclusió és el que compta. I la plausibilitat resideix a l'oïde de l'espectador"*. A més, Bruner afegeix una expressió tant contundent com: *"La validesa és un concepte interpretatiu, no un exercici de disseny metodològic"*. Per això l'autor considera en aquest tipus d'estudis que hi ha dues possibles generalitzacions que fa la persona quan llegeix, és a dir quan interpreta l'estudi: *'la reflexivitat i la capacitat per imaginar alternatives'*. Defineix la reflexivitat com la capacitat humana de retornar-nos al passat i alterar el present en funció d'ell o d'alterar el passat en funció del present. Ni el passat, ni el present permaneixen fixos en enfrontar-se a aquesta reflexivitat. Quant a la capacitat d'imaginar alternatives, Bruner destaca l'aptitud per trobar altres formes de ser, actuar i lluitar.

---

<sup>36</sup> Citat per Lytle, S.L. i Cochran-Smith, M. (1992, 466)

És a partir de la lectura de Bruner i de les aportacions d'Eisner que vaig decidir plantejar-me incorporar a la investigació, la veu de sis mestres<sup>37</sup> exposant en quins aspectes es reflectien, i quins aspectes els havia ajudat a repensar-se com a mestres i repensar diferents alternatives d'actuació. A més, crec que és una forma possible de validar externament la recerca que es presenta.

Totes les mestres van trobar-hi punts de contacte, d'identificació, de contrast, o de reflexió. He seleccionat alguns fragments de mostra, a partir dels seus escrits i comentaris. D. Roca manifesta: *"M'he identificat amb les sensacions que la Mercè experimenta (per què la majoria d'elles representen una autocrítica?) M'he identificat en l'excessiu dirigisme de les classes per tal de mantenir-ne millor el control, la inseguretats en els plantejaments didàctics, els dubtes en l'avaluació, el sentiment de culpabilitat en adonar-nos que prioritzem continguts enfront d'altres valors com ajudar els nens i les nenes a pensar i a ser crítics ; les pressions de la programació; la manca de temps per a preparar el material; la tendència a l'acomodament i a la rutina, a voltes, a causa de l'esgotament... (...) Un altre aspecte que he reflexionat a partir de l'estudi és el fet que donem massa importància als continguts en detriment d'altres valors com: fomentar l'autoestima, l'esperit crític, l'opinió personal dels alumnes, etc."* A. Llobet a partir de l'informe recorda la seva experiència a segona etapa: *"Recordo que tenir 180 alumnes em suposava un trasbals molt gran als primers dies per a conèixer-los un per un. Dificulta molt el contacte personal i també avaluar-los justament tenint en compte l'esforç, els coneixements, la situació personal i el propi procés..."*. I ella mateixa expressava així la seva experiència en llegir l'estudi: *"He compartit els patiments de la Mercè fins al final, i després ja he respirat tranquil·la"*.

---

<sup>37</sup> Agraïexo el temps que van dedicar a llegir l'informe i a escriure els comentaris contrastant la seva experiència: Vicky Besora, Angeles Bravo, Àngels Llobet, Fina Masnou, Dolors Roca -psedònim- i Carme Yus. Totes elles porten entre 10 i 15 anys exercint com a ensenyants i la majoria han tingut experiència en càrrecs directius, tasques de coordinació, etc. Llevat de la Fina Masnou, totes han treballat com a professores de llengua a segona etapa. La meitat, en centres públics i altres en centres privats o concertats. A totes, les uneix la il·lusió i l'entusiasme per la seva feina i la preocupació per desenvolupar una tasca 'educativa' en les seves pràctiques diàries, que valgui la pena.

A. Bravo comenta la impressió i l'experiència de llegir l'informe: *`És el perfecte retrat del que jo visc cada dia. Entres a les 9 i amb un ritme desenfrenat no acabes fins a les 5'30 de la tarda. Ho he tornat a revivre amb les descripcions que fas. He reviscut de nou l'angoixa per aquesta pressió que sento pel temps. Mentre ho llegia pensava: Una altra vegada no, per favor! (...) Ho he trobat totalment creïble. Encara que no comparteixi amb la Mercè el seu plantejament didàctic, si que m'identifico amb la dedicació amb què treballa. Quan t'impliques a fons, pateixes més. (...) Aquest treball no només m'ha fet reflexionar com a mestra, sinó també com a directora de Centre, ja que he estat 8 anys desenvolupant aquesta tasca. Sempre es poden canviar aspectes, però he tingut una sensació de satisfacció amb la feina realitzada. M'ha servit per adonar-me que no anava gens equivocada. L'esperit amb què intentava organitzar el centre està molt lluny del que he llegit aquí i més a prop del que intentava dia a dia portar a la pràctica`.* V. Besora comenta: *"En llegir-ho he estat més conscient de les pressions que tenim com a ensenyants i m'ha ajudat a valorar la tasca que faig i a no veure'm com un 'bitxo estrany'. Tal com em diu un amic, no podem anar culpabilitzar-nos de tot el que succeïx en el nostre entorn. També m'ha ajudat a veure l'enfocament de la llengua a les classes diferent. Cal 'evolucionar, aprendre i canviar' -tal com es diu a l'informe- per poder evolucionar una altra vegada. Gràcies per haver-me donat l'oportunitat de reflexionar, de 'desengoixar-me' i de comprendre'm".* D'altra banda, Carme Yus exposa que *"la realitat que es descriu té molt poc a veure amb la meva experiència. Estic acostumada a treballar amb equip i amb un altre estil d'organització d'escola. Però, segurament aquesta és la realitat que viu la majoria de mestres, sobretot a la privada"*.

## Capítol 9

### *La posició ètica: punt de referència de la recerca*

En aquest apartat vull fer referència a les decisions que vaig prendre durant el procés de recerca pel que fa als criteris ètics i les reflexions que em va suscitar el tema. En la primera part de la tesi, he fet referència a la sensibilitat per aquest aspecte en les aportacions teòriques consultades sobre la investigació tenint en compte la perspectiva del professorat. També, en altres capítols d'aquesta part, he fet referència a la importància d'assumir un compromís ètic. Per això, amb voluntat d'anar més enllà vaig revisar algunes lectures sobre el tema<sup>38</sup>, i vaig contrastar algunes preocupacions amb altres col·legues, que com sempre, em van il·luminar per prendre decisions i també per suscitar-me interrogants i reflexions interessants.

En primer lloc, vull fer referència a la posició ètica que d'entrada tenia clara i que per la qual cosa vaig escollir un tipus d'enfocament metodològic adequada als propòsits que perseguia. Pel que es desprèn de l'explicació i els detalls que he aportat en aquest apartat sobre el plantejament i enfocament de la investigació, crec que es reflecteix la intenció, l'actuació i el compromís contundent de mostrar-me 'al costat' de la mestra. Estar-hi 'èticament' al costat suposava mantenir un clima de diàleg, d'intercanvi obert, tolerant, respectuós i igualitari, durant

---

<sup>38</sup>Vaig revisar els treballs d'aquests autors i autores que especifico per ordre alfabètic: Adelman, C. (Ed. 1984, 1985); Angulo, F. Contreras, J. Santos, M.A. (1991); Burgess R.G. (1984 i Ed. 1989); Clandinin, D.J & Connelly, F.M (1988); Day, C. (1991) Elliott, J (1990); Geertz, C. (1989); Merriam, S.B. (1988); Simons, H. (1984, 1989); Smith, L (1990); Soltis, J.F (1990); Spradley, J.P (1980); Taylor, S.J. (1991) i Walker, R (1983, 1989).

tot el procés de recerca<sup>39</sup>. Si en algun cas, per vehemència o per altres raons podia trencar aquest clima intentava corregir-ho immediatament. Des d'aquest punt de vista, era coherent que jo no adoptés un paper de jutge del que estava bé o del que estava malament, sinó que posés totes les energies a aconseguir que fos, sobretot ella qui a partir de les dades recollides ho fes. La finalitat era entendre-la com a mestra, i alhora les dades o les evidències, reflexions i comentaris des de punts de vista diferents que jo recollia ho compartia amb ella, per tal que a partir de la reflexió i el diàleg, també fos ella mateixa qui ampliés, matisés i aprofundís en la seva pròpia comprensió com a mestra. Més d'alguna ocasió va definir l'experiència que compartíem com 'un psicoanàlisi professional i personal'. Era una evidència que ho vivia com un replantejament a partir de la introspecció i anàlisi de la seva pròpia vida professional.

Al costat d'aquest plantejament inicial esmentat no podia defugir qüestionar-me els criteris ètics que orientarien aquesta relació i aquest clima obert i igualitari.

### Criteris ètics

En els textos sobre investigació interpretativa-qualitativa s'esmenten els criteris ètics que hauria de contemplar una investigació d'aquestes característiques, i es fa referència a tres grans aspectes que vaig tenir en compte: **Negociació sobre l'accés, els procediments i la informació; Confidencialitat-privacitat, accés i control de la informació; i disseminació i publicació.**

Sobre la negociació i l'accés cal distingir la que vaig portar a terme amb la mestra i, per altra banda, la del centre. Tal com he exposat en altres apartats, un element que per a mi era imprescindible i rellevant era establir una col.laboració amb la mestra i que d'altra banda, pogués realitzar una recerca per

---

<sup>39</sup> Blanco,N. (1992, 260) en el seu estudi de cas es plantejava preguntes interessants per tenir en consideració: Com ser respectuosa amb les idees del professor o dels alumnes quan no comparteixes els mateixos punts de vista? Com fomentar la discussió i la reflexió sobre punts conflictius sense que se sentin qüestionats? Com compaginar els interessos dels protagonistes i la necessitat de presentar una tesi doctoral?



comprendre com vivia com a mestra. Ella li va interessar i va accedir sense dificultats, tot i que, al començament, per a la meua inexperiència tampoc sabia prou bé a quin tipus d'aventura ens embarcàvem. Li vaig confessar les meves pors i incerteses. Però si que va entendre i va acceptar els procediments propis d'un estudi etnogràfic i interpretatiu: les observacions a classe, les entrevistes a ella, als alumnes, al professorat i a la coordinadora. Pel tipus de recerca que jo realitzava molt focalitzada en la seva experiència de mestra, creia èticament que jo havia de negociar amb ella a quines persones podia entrevistar, per tant, tots els mètodes, procediments i persones que vaig implicar era amb el consentiment i conformitat d'ella. No hi va haver cap inconvenient. Per descomptat, un altre aspecte que negociàvem -a vegades- de manera més informal i a vegades més formal- era la informació que anava sorgint del treball de camp, ja que segons apunta Elliott (1990, 126) *"el que es consideren fets certs a propòsit de l'acció social depèn dels marcs interpretatius que utilitzin els agents, en cert sentit, aquests ocupen el lloc privilegiat per assenyalar quins són. Per tant, el dret dels pràctics a controlar l'accés públic a 'els fets certs' relatiu a la seva conducta no només constitueix una opció ètica és també una exigència metodològica; una condició lògicament necessària de l'accés públic als 'fets' "*. L'autor matisa que *"qui investiga en l'àmbit social aprèn a 'dir la veritat' en la negociació amb els 'agents interns', referint-los, de forma de retroalimentació, les seves traduccions públiques del coneixement privat"*. Durant el procés van ser importants els informes parcials que servien per contrastar els nostres punts de vista i buscar conjuntament possibles interpretacions. Aquests informes em van servir després per elaborar l'informe final. Però la negociació important havia de ser a partir de l'informe final on jo havia estructurat tota la informació i on havia organitzat i creat les interpretacions i per tant, els significats globals. Quan el vam comentar només va fer-me algun aclariment d'alguna situació que descrivia i va puntualitzar alguns matisos d'interpretació que, evidentment, vaig incorporar a l'informe.

L'accés a l'escola, un centre privat i de prestigi, no va ser difícil, però si que vaig haver de respectar algunes condicions que

em van posar d'entrada. Vaig sol·licitar l'accés a la coordinadora de segona etapa. Vam realitzar dues trobades, la primera durant el mes de maig de 1990, la segona al setembre del mateix any. El primer contacte va servir per manifestar-li l'interès que jo tenia a fer la recerca amb la Mercè i li vaig comentar les raons que abans he exposat. També vaig insistir en què no era el tipus de centre el que m'havia decidit escollir-lo per la recerca, sinó per la col·laboració que havíem negociat amb la Mercè. En una segona entrevista, la coordinadora va comunicar-me el permís que jo li vaig sol·licitar i va expressar-me clarament en quines condicions se m'acceptava a l'escola: *"L'escola et demana discreció. Si tu demanes coses als nens, sabràs moltes coses de l'escola, però no et fiquis mai en les nostres coses. Tu a la teva feina. No voltis gaire per la sala de professors. Bé, si vols prendre-hi algun cafè, hi vas, però no comentis res... Has de tenir clar que tu ets de fora de l'escola. No et posis en res.... Tu pots treballar a l'espai de la tutoria, és un lloc molt agradable. La Mercè té molta feina aquí. No s'ha de notar que està fent aquest treball amb tu. Convé que tot sigui el més normal possible i que els alumnes no vegin coses estranyes. No s'han de sentir en cap cas conilletos d'índies"*.

Jo no coneixia la coordinadora, la Mercè m'havia dit que era una dona que sabia molt bé com volia les coses i vaig pensar que això n'era una mostra. Ella no em coneixia, i per tant com a persona que era fora de l'escola volia deixar-me clares aquestes qüestions. Jo hi vaig accedir. Això volia dir que no podria assistir a reunions del professorat, ni claustres, ni sessions d'avaluació, ni a la sala del professorat... Els meus espais a l'escola quedaven restringits a l'aula de la Mercè quan hi feia classe i a la tutoria. Vaig respectar-ho. Al final de la col·laboració la coordinadora em va dir: *"t'agraeixo que hakis respectat la discreció que et vaig demanar"*. Jo tenia molt clar que havia de ser discreta, i sobretot perquè no volia comprometre a la Mercè en situacions no desitjables. D'altra banda, el fet de col·laborar només amb ella també em va facilitar no transgredir el que em demanava la coordinadora.

El segon criteri ètic, molt important en aquest tipus de recerca és el dret a la confidencialitat. En aquest tema hi ha

diversos matisos que vull apuntar. Primer de tot tal com ressalta Elliott (1990, 130) *“una cosa és negociar quins són els fets públicament accessibles d’una situació social, i una altra molt diferent és negociar si han de romandre reservats o no. En molts casos s’ha sacrificat l’ètica de la veritat a l’ètica de la publicació”*. En el meu cas, el fet de recollir molta informació sobretot relativa a una persona, que seria exposada públicament, em creia amb la responsabilitat i compromís ètic de plantejar-me molt clarament el tema de la ‘confidencialitat’, és a dir, què s’havia de dir i què s’havia de reservar. Descriuré algunes de les reflexions i decisions que vaig prendre respecte aquest punt.

A mesura que avançava la recerca i rellegia la informació de què disposava, m’adonava que, segurament per aquesta relació de confiança tan estreta que tenia amb la Mercè, havia aplegat molta informació ‘privada’ tant de la seva vida professional com relativa a la seva vida privada. Fins i tot, va ser un aspecte que vaig remarcar en una carta a un col·lega amb qui mantenien una relació professional epistolar, on li explicava aquesta consciència clara de tenir informació ‘molt personal’: *“Tinc moltes dades sobre la seva vida, sobre com viu i se sent en situacions diverses, com resolt situacions difícils en la seva vida privada. Conec les seves inseguretats, pors, dificultats, sentiments, emocions, dubtes... I aquest coneixement també m’ha servit per entendre la seva actuació i com es viu com a mestra. (...) Hauré de pensar-me molt bé com presento la informació respectant la privacitat ...”*. Aquest respecte a la intimitat, el vaig tenir molt present a l’hora de redactar l’informe. Tenia clar que si manejava molta informació privada, m’exigia un compromís i una responsabilitat ètica. Vaig tenir en compte quatre criteris per seleccionar la informació ‘molt personal’ que presentaria a l’informe: el que ella havia explicat a més persones i no només a mi; el que a mi mateixa en el seu lloc no em molestés que és digués; el que podia contrarrestar amb el que vivien i sentien altres persones; i el que no la perjudicés professionalment.

El primer criteri fa referència a la selecció de les dades personals que sabia que eren públiques entre les amistats més properes o entre el professorat més proper, és a dir, les que ella

explicava a l'altra gent. Jo sabia amb qui compartia la informació perquè o m'ho explicava o jo li ho demanava. O de vegades senzillament em deia: *"això només t'ho puc explicar a tu i no ho sap ningú més"*. Quant al segon criteri queda clar que em va ajudar el fet de posar-me al seu lloc, i pensar el que no m'agradaria que de mi és fes públic. El tercer criteri està en relació a quan era necessari, per a la comprensió del que s'explicava, fer referència a aspectes com preocupacions, dificultats, emocions que sorgien de la mestra, vaig contrarrestar-los presentant els mateixos aspectes viscuts per altres persones -jo mateixa o el professorat a qui vaig entrevistar-. En una investigació qualitativa es requereix el contrast amb altres persones, però en alguns casos ho vaig introduir a l'informe com a 'efecte psicològic' per tal de no deixar exposada sola la mestra. El quart criteri que vaig tenir en compte era que en cap cas el que es digués a l'informe la podia perjudicar. Hi va haver algun fet que em va fer qüestionar les conseqüències de fer-lo públic. El cas era que ella, durant la seva trajectòria professional, havia estat treballant molt de temps a cicle inicial i quan vam començar la col.laboració feia poc temps que havia passat a segona etapa. M'explicava que encara no s'havia adaptat al canvi de feina i em confessava les dificultats de tot tipus de treballar al cicle superior i m'ho comparava amb totes les satisfaccions que tenia a cicle inicial. Quan vaig escriure l'informe em va inquietar el fet que depengués de com reflectia aquesta vivència de la mestra es pogués interpretar des de l'escola que ella no se sentia prou bé a segona etapa i, per tant, el seu lloc adequat fos a cicle inicial. Em devia preocupar tant el tema que un dia vaig somiar que la canviaven d'etapa per culpa de l'informe. Aquesta i d'altres inquietuds que van sorgir van desenvolupar-me un estil potser molt més subtil del que hauria utilitzat sense tenir en compte aspectes com aquests. La idea era comunicar la vivència i l'experiència, però de manera que no la pogués perjudicar en cap cas. Taylor (1991, 246) remarca molt especialment que en finalitzar un estudi etnogràfic cal tenir en compte en quina situació queden els implicats en l'estudi, per tal d'assegurar-nos que en cap cas es perjudicaran, ni quedaran en pitjors condicions. També ressalta que una postura ètica és deixar l'estudi si no podem garantir que les

seves vides milloraran. Burgess (1984, 185-207) planteja que cal qüestionar-se quins són els riscos i els beneficis dels individus que participen a la recerca i quina informació pot ser pública i quina no. Ja he manifestat en altres ocasions que la investigació havia d'estar sobretot al servei de les persones. Aquest aspecte és important tenir-lo de referència en una recerca d'aquestes característiques.

Vaig tenir en compte aquests criteris, a part que hagués quedat clar amb ella que revisaria la informació que es faria pública a l'informe, -per tant no hi havia perill de publicar una informació que ella no consentís-. Però, jo, d'entrada, volia assumir aquesta responsabilitat i respecte, precisament per correspondre a l'absoluta franquesa i confiança que em va manifestar al llarg de la recerca. I a més, per un altre factor important. Ella em veia i em tenia per damunt de tot com amiga i a més investigadora. Si no hagués tingut en compte aquesta 'confidencialitat' podia semblar, fins i tot, una traïció a l'amistat que compartíem.

Una de les estratègies que es fan servir en les recerques qualitatives per protegir els implicats és mantenir l'anonimat, canviar el nom a les persones perquè no es puguin identificar. En el meu cas, l'escola coneixia, evidentment, amb quina mestra feia la recerca, per tant aquesta estratègia a mi no em servia per protegir-la a l'informe. El seu anonimat servia per fora de l'escola, no per a dins. En aquest mateix sentit vam decidir amb la Mercè de canviar el nom de l'escola per mantenir-ne l'anonimat. I per aquest motiu no consten a l'informe pistes contextuais sobre l'escola. Quan ha estat necessària donar-ne alguna per entendre aspectes molt relacionats amb la recerca, s'han canviat els noms, les característiques dels llocs que es descriuen, el nom de les persones, etc.

Jo tenia clar que el respecte a la confidencialitat no era exclusiu per a la relació que tenia amb la mestra, sinó, òbviament, era un criteri de referent per a totes les persones de qui vaig obtenir informació durant la recerca: professorat, coordinadora i alumnes. Quan negociava les entrevistes, els comentava que podien parar el cassette quan ho creguessin oportú, perquè podien sorgir

aspectes que no volien que és gravés o que no volien que es fes públic. I a més, els retornava la transcripció de les entrevistes perquè em confirmessin la informació. Quan vaig entrevistar als alumnes, algun grup em va demanar que no deixés escoltar la cinta enregistrada a la mestra. Quan acabàvem les entrevistes negociàvem el que jo li podia dir. També vam pactar que en les transcripcions no hi figurarien els noms. Va passar un petit incident. En finalitzar una entrevista la Mercè em va demanar que li deixés el cassette perquè segurament les opinions d'aquells alumnes en concret l'ajudarien a modificar les relacions que tenia amb ells i elles. Jo li vaig comentar que no podia perquè així ho havíem negociat i que li passaria la informació, però sense els noms. Ella molt sorpresa em va dir que no entenia perquè no la hi volia deixar i em deia que els alumnes no ho sabrien. És va molestar. Però, quan en vam parlar en una altra ocasió i jo li vaig explicar els motius argumentant la meva posició ètica i que a més, em semblava que no ho havia de fer perquè els alumnes se sentien en una posició vulnerable. Em va entendre. No va tornar a repetir-se cap situació d'aquest tipus. En els informes parcials no sortien els noms dels alumnes, i si volia personalitzar algun comentari, o situació els vaig canviar. I quan ella em demanava que realitzés alguna entrevista en algun alumne en concret, a llavors jo ho deia als alumnes que no era anònima.

Pel que fa als criteris ètics respecte a la publicació i la disseminació del cas, cal remarcar que d'entrada ella sabia que en sortiria un informe que jo inclouria a la tesi. Sempre ha estat clar. Com també havia estat clar que els materials, sobretot les transcripcions de les entrevistes i les observacions, -perquè tots els altres documents ja els tenia ella- pertanyien a totes dues. Ja he comentat aspectes com la confidencialitat o l'anonimat que havien de tenir-se en compte en la publicació, però hi havia altres decisions per prendre que per a mi, la resolució de les quals passava per una posició ètica determinada. Algunes de les lectures que vaig fer sobre etnografia i antropologia em van ajudar a tenir més

arguments per deliberar i prendre decisions<sup>40</sup> sobre aspectes relatius a l'autoria del text final, de l'etnografia resultant.

A l'hora d'escriure l'informe havia de decidir el grau de protagonisme i compromís que jo assumia en el text. En principi aquest aspecte es pot veure més com una decisió metodològica i epistemològica que ètica. També cal remarcar que depenent de la posició que es pren a l'hora d'investigar, metodologia i ètica són inseperables (Elliott, 1990, 125). La implicació i la presència que vaig decidir tenir en el text va sorgir d'una deliberació més ètica que metodològica. Per tot el que he anat comentant sobre la meva concepció d'investigació havia de redactar l'etnografia amb coherència a les finalitats, a les intencions i a l'estil de relació que havíem mantingut amb la mestra. Per tant, d'entrada jo hi havia de prendre part activa en el text i havia de saber reflectir-hi el meu paper, tenint en compte que la veu protagonista era d'ella. Jo era qui majoritàriament tenia la iniciativa de buscar, d'explorar, d'indagar on podia haver-hi aspectes rellevants per comprendre-la, tant a través de les observacions, com de les entrevistes, etc. Per tant, creia que havia de reflectir-hi aquest paper, sobretot per dos motius. El primer perquè seria més real presentant-me el més semblant possible al paper que vaig tenir durant la recerca. I segon perquè implicant-m'hi és podia entendre millor que on vam poder arribar era on jo podia arribar. D'alguna manera volia expressar que les limitacions i les insuficiències que hi poguessin haver a l'informe eren les meves. I això pren relleu i importància especials quan la finalitat és comprendre 'una persona', perquè l'informe seria el resultat de com jo havia pogut presentar aquesta persona, amb tota la complexitat que comporta, i per això me n'atribueixo les limitacions. Així ho expressava en el meu diari quan aquesta preocupació se'm feia present: "*L'informe podria ser una narració des del meu punt de vista. Reflectir la interpretació del que ella interpreta, sent, pensa, decideix... Jo sóc la veu externa i alhora analitzo la meva pròpia veu perquè les limitacions de la meva narració són les meves pròpies limitacions com a investigadora*".

---

<sup>40</sup> C. Geertz (1989). El antropologo como autor.; J. Clifford i C. Geertz (1992). El surgimiento de la antropologia postmoderna; J. Clifford i G.E. Marcus (Ed, 1991). Retoricas de la antropologia.

Sobre la implicació dels investigadors i investigadores en els estudis etnogràfics hi ha molta literatura. Hi ha hagut una tradició etnogràfica i antropològica que considerava que no era 'científic' ni 'objectiu' la presència explícita de l'autor en el text. Segons Geertz aquesta posició provocava acusacions "*d'insensibilitat, de tractar a la gent com objectes, d'escoltar les paraules però no la música*". Una pregunta que he vist formulada en molts textos fa referència a què els autors s'han de qüestionar quant d'ells o elles hi ha a l'etnografia que escriuen. Jo volia que hi hagués tant de mi en la mesura que ajudés entendre el paper que hi vaig tenir, la relació que vam mantenir i l'aprenentatge recíproc que en vam obtenir. Jo no em podia amagar darrera una neutralitat falsa, soterrant tota la vida i l'experiència humana compartida. Segons Geertz, l'etnògraf ha d'assumir la seva 'qualitat d'autor' perquè no és un testimoni neutre que narra la realitat de les coses, sinó algú que construeix, des de l'experiència una interpretació d'aquestes realitats. L'autora no és una persona que explica i res més, sinó que crea una visió d'allò que s'ha viscut d'acord amb un estil o poètica més o menys conscient. A més, el mateix autor afirma que tota descripció etnogràfica és tant una descripció del qui descriu com d'allò que es descriu, en el meu cas seria del 'qui' és descrit. Tots aquests arguments més el meu sentit comú em van conduir a redactar una etnografia en primera persona. M'introduïria en el text com autora presencial, implicada i compromesa on representaria el paper que hi vaig tenir: formulant interrogants, escoltant la veu dels implicats i acollir-la com a part principal tot reflectint les seves vivències, opinions, preocupacions, problemes sorgits de la mateixa pràctica, trobant les pistes, connectant i relacionant les idees, combinant diferents nivells de coneixement i interpretació, etc. I alhora, també, una part implicada en un procés d'oferir alternatives de canvi de la pràctica i de possibilitar l'autorreflexió professional mitjançant el diàleg i el contrast, sense defugir de les dificultats i limitacions.

Però, un altre dilema em va sorgir durant el segon any de recerca i va configurar-se quan jo escrivia l'informe, és a dir, quan jo creava el text donant veu a la mestra a través del meu discurs,



mentre representava aquests dos anys de col.laboració i recerca. Les dues veus hi estaven representades. Però 'qui' tenia realment 'l'autoria' del text? No és una pregunta banal ni simplista ni es podia respondre amb una contesta fàcil com de 'totes dues' perquè n'érem les protagonistes principals amb papers diferents. Realment el text reflecteix una veu a la recerca de l'altra. Però hi havia una veu, la meua, que tindria nom i cognoms i una altra que quedaria a l'anonimat i es presentava en el text entre cometes. A partir d'aquest fet, vaig extreure tot un fil que arrenca d'una realitat més profunda i complexa que vull desplegar. Vull reflectir les reflexions i les contradiccions que van portar-me a qüestionar el sentit de la investigació educativa fruit de la relació heretada entre investigadors i investigadores de l'àmbit universitari fent recerques sobre mestres, i especialment, sobre la comprensió de les seves concepcions, coneixements, sentiments, actuacions i pensaments que tenen.

Hernández, F. (1992, 583) puntualitza que *“les relacions entre els ensenyants, el procés d'investigació i els agents externs a la pràctica marquen el sentit i la finalitat que adopti la investigació. I aquestes relacions tenen a la vegada altres dimensions que convergeixen en elles. Dimensions de tipus ètic, epistemològic, polític, i ontològic que afecten la relació teoria i pràctica<sup>41</sup>”*. Quin és el dilema? Jo feia una investigació que en paraules de Geertz (1989, 141) suposava la fi “del colonialisme” (Investigadors sobre nadius, per tant es pot llegir universitaris envers els mestres) perquè la *“naturalesa de les relacions socials entre els que pregunten i miren, i aquells que són preguntats i mirats han canviat radicalment”*. I aquest pas no s'ha donat només en les investigacions d'estudis antropològics sobre cultures diferents, sinó que aquest canvi s'ha donat explícitament en la investigació educativa. Hi ha nombrosa literatura, i tots els estudis etnogràfics aplicats a l'educació, que n'he fet menció a la introducció i en la primera part de la tesi sobre el coneixement pràctic, en són exemples que la veu dels implicats hi és

---

<sup>41</sup> Són interessants les anàlisis de les implicacions i les conseqüències d'assumir diferents tipus de rol en la investigació educativa que ha expressat el mateix autor en altres treballs (1992, 121-136).

representada i les relacions entre investigadors i investigats han canviat. Per això voldria especialment tornar a destacar els treballs com els de Clandinin, C i Connelly; o C. Day<sup>42</sup>, on es ressalta la importància de les relacions i el tipus d'interacció que 'cal' establir entre qui investiga i qui és investigat quan el focus d'investigació és accedir a informació qualitativa sobre el pensament i les accions del professorat. En uns i altres es remarquen quins són els principis ètics que ha de tenir una recerca 'col.laborativa amb el professorat', com, per exemple: els rols han de ser negociats i no imposats; l'aprenentatge ha de ser per a tots; qui investiga ha d'estar compromès a valorar el professorat com a persones; el poder i l'autoritat és compartida; el professorat té dret a negociar la informació, etc. (Day, 1991, 539)<sup>43</sup>. Aquests principis no difereixen dels esmentats en Clandinin i Connelly, entre altres, on, es fa esment explícit que "el subjecte de la recerca és una persona" i que per tant com a tal té sentiments, valors, necessitats i propòsits les quals condicionaran la seva participació en la recerca (1988, 271-272). Per a Day tenir en consideració aquests principis vol dir que la persona que investigui "provinent de la universitat" ha de tenir habilitats i qualitats de relació-humana per implicar-se en una recerca que requereix una relació ètica amb l'objecte de recerca en què esdevé 'subjecte' i alhora crear espais de col.laboració professionals diferents<sup>44</sup>. És fàcil interpretar que no ressalto aquests aspectes per no estar-hi d'acord i cal tenir-los com a punt de referència. En canvi, si que pot fer qüestionar-nos el tipus de recerques que s'han fet sobre el professorat des d'altres perspectives positivistes i experimentals

*Què és la recerca col.laborativa? 5/10/02*

---

<sup>42</sup>He analitzat els articles de Day, C. (1991): "Roles and relationships in qualitative research on teacher's thinking: A reconsideration" i Clandinin, C. i Connelly, F.M. (1988): "Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative".

<sup>43</sup> Com s'ha vist, tants els treballs de Butt, Goodson, Woods, etc. fan referència explícita al tipus de relació que s'ha establir en investigacions d'aquest tipus.

<sup>44</sup> En aquest article C. Day (pàg. 546) destaca que entendre els rols i les relacions entre investigadors i investigats i el fet de compartir recerques col.laboratives, pot conduir a crear comunitats educatives amb professionals provinents de la universitat, mestres, i administració i superar les restriccions professionals. En aquest mateix sentit Elbaz (1990) puntualitza que mestres i investigadors participin de discursos compartits constitueix un petit pas cap a la creació d'un nou sentit de comunitat educativa.

en què s'ha considerat el professorat pur i simple "objecte" de recerca, tal com s'ha pogut constatar en paradigmes com presagi-producte; procés-producte; pensament del professorat, etc. Suposo que per això els autors i l'autora abans esmentats fan èmfasi en una qüestió tan 'òbvia', segons el meu punt de vista, com que cal tenir en compte que el professorat són 'persones'. Ara bé, situant-nos des d'una perspectiva interpretativa i etnogràfica, i tenint en compte que no només es contempen aquests principis ètics sinó que són punt de referència per a la recerca i tenint en compte que s'ha creat un nou marc de col.laboració entre investigadors-investigadores i mestres, el meu dilema sorgeix a un altre nivell i voldria que en quedés constància.

D'on surt la necessitat de fer la recerca? La contesta és simple: meva. Qui planifica la investigació? Qui pren, sobretot, les decisions sobre la investigació? La contesta és: jo. Jo necessito com a requeriment acadèmic la tesi per poder exercir el meu treball a la universitat. Actualment, la universitat s'obre a altres enfocaments i accepta no només investigacions experimentalistes sinó també naturalistes -si bé encara, amb reticències per part dels defensors afèrrims de paradigmes hipotètico-deductius-. Aquest fet de tenir la iniciativa i la responsabilitat principal de la recerca, crec que marca, i jo m'atreveria a dir que moltíssim a molts nivells. En analitzar el meu paper i el de la mestra al llarg del procés de recerca, i ho he explicitat i apuntat en altres apartats i en aquest mateix, es pot veure que jo era qui tenia la iniciativa, qui seleccionava el que era important i rellevant i el que no, qui elaborava la informació, qui connectava les idees, qui creava les interpretacions i els significats... Evidentment que ho compartíem, però jo era 'la veu cantant' de la recerca. Què vol dir en el fons assumir aquest paper? Doncs que malgrat que en la investigació sigui la veu de la mestra respectada i representada; sigui negociada la informació; hàgim tingut una relació de tu a tu; hàgim recorregut un trajecte personal i professional profitós per a les dues; hàgim assumit un compromís solidari i ètic... ella ha estat la veu subsidiària de la recerca i això vol dir que ha estat

la veu subsidiària del coneixement pedagògic construït<sup>45</sup>. Jo he elaborat la interpretació i la significació globals a partir de tota la informació recollida, perquè hi tenia la implicació màxima, perquè hi dedicava el temps, perquè tenia referents teòrics per contrastar... perquè era la meva necessitat i responsabilitat... perquè jo era qui investigava i ella la investigada.

Em qüestiono si algunes de les crítiques que es feien a paradigmes tradicionals de recerca els hauríem d'aplicar en segons quins tipus d'investigacions naturalistes-interpretatives. Alguns aspectes per replantejar són el tema de l'autoria i el context on es presentaran els textos amb les consegüents implicacions. Geertz escrivia en la mateixa obra esmentada anteriorment que *"la bretxa immensa, però mai massa percebuda, entre el que representa ocupar-se d'altres en el lloc on estan i representar-los allà on no estan, ha començat fa poc a fer-se extremadament visible, El que en altres temps semblava només una dificultat tècnica ficar "les seves" vides a "les nostres" obres, ha passat a ser un assumpte moral, ètic, polític, i fins i tot epistemològic delicat. (...) Els antropòlegs s'han vist obligats a afegir a la seva preocupació recent sobre si és "honrat" el que estan fent i es pregunten qui som "nosaltres" per descrure'ls a "ells".*

En la mesura que es representen els investigats amb la seva pròpia veu han anat apareixent etnografies 'polifòniques' és a

---

45 Vaig prendre més consciència de tots aquests aspectes a partir del Congrés que vaig assistir sobre "teacher research" organitzat a la Universitat de Stanford a Califòrnia, a l'abril de 1992, quan jo estava finalitzant el segon curs de col.laboració amb la mestra. En una de les comunicacions J. Clandinin presentava la importància de les unitats narratives per representar la veu i història del professorat i així poder estudiar el coneixement pràctic pedagògic. J. Elliott va criticar, amb molta contundència, la postura de Clandinin perquè si bé representava la veu del professorat era ella que, legitimada per l'acadèmia, l'organitzava i l'analitzava, i era ella en últim terme que elaborava i construïa 'el coneixement pràctic pedagògic' del professorat. Per a Elliott, una relació d'aquest tipus no afavoria que el professorat construís el seu propi coneixement, la seva pròpia teoria sobre la pràctica, i per tant era difícil que aquest tipus d'investigacions servissin per transformar la pràctica del professorat. Una de les crítiques que jo havia esmentat sobre el treball de l'autora formulades per Willinsky estaven relacionades en aquest tema: qui construïa la interpretació de la pràctica, tot i que Clandinin exposava que era un procés compartit?

D'altra banda, també em va fer reflexionar una conferència sobre les dificultats de les tesis que va impartir M. Angel Santos Guerra, a la U. de Barcelona, el maig del 1992, el qual va comentar, que de vegades per "interessos acadèmics" es poden sacrificar valors com l'ètica, la claredat d'interessos i la participació dels implicats en la recerca.

dir, ja no apareix la veu monofònica de l'investigador sinó que l'etnografia recull la polifonia de veus on s'integren tant la veu de qui investiga com la dels informants. Aquesta possibilitat, segons J. Clifford (1992, 167) suggereix una estratègia textual alternativa, una utopia plural que acordi als col.laboradors com escriptors. Però reconeix que trencar l'autoria singular de la persona que investiga és encara una utopia i apunta dues raons. La primera és *"els escassos experiments recents en obres d'autors múltiples requereixen l'interès investigador d'un etnògraf qui al cap i a la fi assumeix una posició editorial executiva. La instància de 'donar veu' a l'altre no és trascendida del tot. La segona raó és que la idea mateixa d'autoria col·lectiva desafia una profunda identificació occidental de l'ordre de qualsevol text amb la intenció d'un autor singular. (...) Hi ha signes de moviment d'aquest domini. Els antropòlegs hauran de compartir els seus textos cada vegada més, i fins i tot hauran de compartir les seves portades, amb aquells col.laboradors indígenes per als quals el terme 'informant' ja no és adequat"*. Aquest questionament sobre l'autoria etnogràfica posa en tela de judici molts pressupòsits des dels quals s'ha de replantejar el sentit de la investigació naturalista-interpretativa. S. Kushner i N. Norris (1990, 124) posen de manifest que *"compartir l'autoria", cosa poc freqüent, pot ser una aspiració atractiva perquè ofereix l'oportunitat d'ampliar el rang de teories i significats i, de pas, oferir als participants la dignitat de contribuir a teoritzar sobre els seus mons. Més encara, a través de compartir les produccions de significat podem millorar la comprensió significativa del fer de l'escola i l'educació. El negociar el significats amb els implicats els introdueix en el rol de col.laboradors"*. Aquests mateixos autors reconeixen que, en pocs casos, qui investiga comparteix completament les interpretacions i les conclusions finals de l'estudi: *"el capítol final" sempre queda reservat a la persona que investiga*". Segurament donar un pas a compartir l'autoria seria un pas per restablir un tipus de relació col.laborativa a "tots" els nivells entre investigadors i investigats. La co-autoria és un desafiament, i es comença a plantejar com una solució 'radical' al text etnogràfic. Tobin, J. i Davidson, D (1990, 280) manifesten que la co-autoria podria ser

una solució i una oportunitat per a què els 'informants' no només siguin citats, però no deixa de ser una il·lusió i un radicalisme. Una de les raons que presenten els autors sobre la dificultat de compartir autoria és que el text etnogràfic perdria coherència com a text únic, perquè no hi hauria ningú que unifiqués el text 'polivocàlic' i això voldria dir que les convencions discursives serien diferents, perdria en contrast de significats, etc. Els autors plantegen que en últim terme les dades que aportarien els 'informants' serien en 'brut' i haurien de ser codificades, i interpretades per qui investiga. Els autors creuen que és difícil superar aquesta 'exclusió' dels informants de la interpretació i la significació i per tant de l'autoria, i per això acaben essent 'textualitzats', és a dir convertits en textos. Per a mi, aquest tema de l'autoria, em porta a qüestionar la naturalesa i l'origen de la contradicció. En el fons, superar el problema de l'autoria suposaria desafiar la divisó entre els dos àmbits: universitat-escoles; persones que investiguen-persones investigades; teoria-pràctica, etc. Per això, és un tema 'radical' plantejar-lo, perquè ens porta a qüestionar altres pressupòsits entorn de la investigació educativa<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup>El camí comença a obrir-se i s'inicia un qüestionament més a fons de les relacions entre investigadors i investigats en recerques col.laboratives i qualitatives. En aquest sentit en són un exemple els dos articles que citaré. El primer de Janet L. Miller (1992) "Exploring Power and Authority Issues in a Collaborative Research Project" on planteja el seu paper com a investigadora que ha tingut en un projecte de recerca col.laborativa en el moment que rep el llibre publicat sobre la recerca i es qüestiona les relacions de poder i autoritat que ha tingut sobre el grup de mestres, tot i partint de la base que era una recerca qualitativa i que, com a principi ètic, es sustentava en unes relacions recíproques i interactives entre investigadora i mestres participants. L'autora ressalta que els temes de poder i autoritat poden emergir tant en investigacions qualitatives com en recerques tradicionals. També en aquesta línia, és interessant el treball de James G. Ladwig (1991) "Is collaborative Research Exploitative?". L'autor presenta arguments per demostrar que s'explota, en un sentit econòmic, els participants de la recerca, dels quals s'obté la informació, perquè no cobren res. En canvi els investigadors cobren de la publicació i dels projectes finançats. Les argumentacions que exposa l'autor també poden ajudar-nos a pensar en la posició desigual (sobre metodologia de recerca, autoria, reconeixements social, etc.) en què es troben investigadors i investigats.

D'altra banda, Mariona Espinet (1992, 87) planteja a través de l'experiència d' EEUU com es produeix l'allunyament entre investigació educativa i pràctica docent: "L'experiència dels EEUU ens aporta un exemple clarificador sobre com els mestres i professors que accedeixen a les universitats per exercir de formadors de professors i d'investigadors educatius acaben formant part d'una comunitat on les demandes professionals són fortes i diferents a les demandes professionals de quan exercien com

Plantejar-me qui realment té l'autoria, qui publica, qui cita, a qui beneficia com a reconeixement professional i social, m'ha conduït a desvetllar aquestes inquietuds. I una contradicció per a mi important és pensar que a través del meu treball pugui mantenir o reproduir la jerarquització teoria-pràctica, és a dir entre els qui analitzen la pràctica docent i els qui la practiquen, i en conseqüència es continuï legitimant la dependència intel·lectual, i per tant la divisió social del treball entre universitaris i mestres. En l'apartat on exposava el meu rol, feia referència a una manera de 'fer ciència' diferent perquè incorporava altres valors que no s'havien considerat. Per la meua part, pensava que era coherent amb el plantejament i amb l'estil de recerca que contemplava la mutualitat i la igualtat en les relacions que la Mercè hagués pogut implicar-se molt més en el procés d'anàlisi de les dades i que la creació de significats i la producció de coneixement hagués sorgit d'una interpretació realment compartida. No va poder ser. No només per manca de temps real per part de la mestra, sinó també, perquè la cultura instal·lada sobre la divisió del treball encara funciona. Unes persones elaboren el coneixement públic -universitat- i unes altres són les que realitzen l'acció pedagògica aïlladament i privadament -escola-. Per això, unes persones tenen la iniciativa, les condicions i els recursos i les altres no. Partint d'aquesta situació desigual, una pregunta tenia present en tot aquest procés: Quan el que s'està investigant és la vida professional d'una mestra i la comprensió de la seva pràctica, qui pot ser la primera persona interessada a implicar-se i compartir el procés d'interpretació? La

---

a docents. Aquesta inevitable reconversió suposa un distanciament de la pràctica docent que a la curta o a la llarga porta a un neguit individual de la comunitat investigadora. Aquesta malestar mostra una vegada més la tensió no resolta entre dos pols ja clàssics: teoria-pràctica; coneixement-acció; o bé investigació educativa- educació. Aquesta tensió pot ser l'inici d'un canvi profund que suposa una redefinició professional i per tant una transformació de la forma d'actuar tant dels mestres/ professors com dels investigadors educatius". L'autora en el seu treball també fa constar quatre factors explicatius de la falta de repercussió pràctica dels resultats de la investigació educativa: Deficiència en la pròpia metodologia d'investigació, perquè en la majoria d'investigacions no es presenten resultants concludents i fonamentats, segons els mestres; Diferències entre el llenguatge i sistemes interpretatius dels investigadors i dels propis docents; Inadequació dels canals de comunicació entre investigadors i ensenyants; i Falta de coneixement dels docents sobre el procés d'investigació.

mestra. Però la divisió del treball a què estem sotmeses va obstaculitzar-ho<sup>47</sup>.

Un altre problema derivat d'aquesta desigualtat és el que posa de manifest Gitlin (1989)<sup>48</sup>, entre altres autors. Gitlin ha criticat els efectes de les diferències que s'estableixen entre els dos àmbits, el de la investigació i el de la pràctica, en els seus propis treballs etnogràfics 'd'esquerres'. En pretendre desvetllar, -comprendre i interpretar-, les formes en què les pràctiques educatives i les accions docents reproduïxen desigualtat social a l'escola, i en mostrar que els ensenyants estan atrapats en estructures burocràtiques, una vegada s'acaben els estudis realitzats pot semblar que els mestres es deixin abandonats a la seva sort<sup>49</sup>. Taylor S.J. (1991, 246) també fa referència a la

---

<sup>47</sup>Una influència contundent de conscienciació sobre el tema han estat les lectures sobre la teoria crítica i epistemologia feminista. Potser m'ha sorgit la contradicció perquè, en part, em veia assumint un paper que no desitjava i em veia atrapada per un plantejament que és el que trobava que es posava en qüestió des de la perspectiva crítica feminista: la dominació de gènere en la construcció de coneixement públic i en les relacions de domini i de poder que s'estableixen entre les persones de diferent gènere. Potser el fet de plantejar-me el rol que assumia a la recerca, m'ha portat a relacionar-ho. Jo he pogut tenir un paper que socialment estava relegat als homes: el món de la investigació, l'acadèmia, etc. Hi he accedit, però em plantejo una contradicció que com a dona he patit: La separació entre el que és simbòlic i el real, entre el que és social i el que és privat, entre el que és generació de pensament, coneixement i cultura i el que no ho és... La dona ha estat col·locada fora del que és simbòlic, social i cultural, explosiva del discurs públic. Reconeixent la mestra com a 'veu subsidiària de la recerca' no reconec que ha quedat fora del que és simbòlic, social, i cultural reconegut en l'àmbit públic? Més encara, crec que els nous plantejaments sobre epistemologia feminista, tal com he esmentat, poden il·luminar i explicar l'origen d'aquestes contradiccions quan es denuncia que els pressupòsits de recerca s'han de qüestionar des de la perspectiva de gènere i s'ha de trobar una alternativa als plantejaments 'masculins' -vàlids i científics-. I aquest plantejament passa per formular-se preguntes com: Qui fa ciència? Per a què es fa? Sobre quines formes de coneixement s'assenta la ciència occidental? Existeixen altres formes de fer ciència? Com es presenta la ciència en la nostra societat? Les aportacions apunten a trobar models d'anàlisi interactius i superar la dicotomia teoria-pràctica, les relacions i les connexions humanes com a jeràrquiques, i per tant superar la finalitat de dominació i control com a concepció científica; l'escisió entre raonament i sentiment... etc.

<sup>48</sup>Citat a Contreras, J (1993)

<sup>49</sup>Altres que comparteixen aquests punts de vista són: Bolster(1983); Cochran-Smith i Lytle 1990); Elliott, J. (1991); Gitlin, A. (1992); Tom, A (1985). Aquests autors i autores proposen que sigui el professorat que realitzin la investigació sobre la seva pràctica, i per tant que elaborin les anàlisis, interpretacions i significats per tal de construir el coneixement pedagògic i transformin realment la seva pràctica. Andrew Gitlin, recentment-1992-, ha publicat un llibre, conjuntament amb altres professors titulat "teacher's voices for school change". En aquesta publicació el significat de "teacher's voices" és diferent a altres autors i autores que només reconstrueixen la



responsabilitat dels qui investiguen quan marxen 'del camp' després que la recerca s'ha acabat: "*Marxar del camp significa 'estar' en el camp, és a dir, continuar lluitant amb els temes humans que han sorgit durant el treball de camp*". Entenc que la responsabilitat 'ètica' no acaba després de la recerca, sinó que cal continuar amb el compromís i la implicació per lluitar en les contradiccions que t'ha obert una investigació d'aquestes característiques.

A mesura que avançava la recerca i aquestes contradiccions anaven prenent forma, em preguntava el valor que podria tenir el cas que presento. Per una banda, m'adonava de la necessitat de treballs i estudis de recerca d'aquest tipus. Algunes de les justificacions, entre altres, podien ser les que he seleccionat de diferents autors. Contreras (1991, 66) exposa: "*entendre quin és el funcionament real del món educatiu és necessari, i és un servei social molt important que s'ha de realitzar. Però això no vol dir que siguin defensables segons quins interessos de la investigació educativa. El valor del coneixement que pot aportar la investigació educativa ha de sospesar-se en el context del sentit educatiu que manifesta, és a dir, en la capacitat que ofereix per aprofundir en els problemes valoratius de l'educació, per convertir-los en objecte de discussió pública i per col.laborar en la seva realització en els contextos reals de la pràctica educativa*". L'aportació de Gimeno es dirigeix en un sentit semblant: "*L'operativitat del coneixement i de la investigació pedagògica en la pràctica, depèn de la capacitat de coneixement per ampliar la consciència de la problemàtica educativa i dels models alternatius*" (1990, 35). J. Rué manifesta així la funció de la recerca educativa: "*El que dóna valor a la recerca, a més de la seva significativitat i rigor en el procés de conducció del treball, són, entre altres, el seu caràcter crític i no apologètic, l'actitud d'elaborar interpretacions no reproductores, l'elaboració de pautes d'acció que millorin les situacions de partida o la identificació i contextualització de pràctiques i situacions en un marc teòric-*

---

veu del professorat, però en el cas de Gitlin 'teacher's voice' vol dir que són els mateixos professors i professores que han escrit la seves investigacions i per tant han elaborat el coneixement teòric lligat a la pràctica.

*pràctic... En la relació que s'estableix entre educació i recerca em refereixo, a més, a la necessitat de reflexionar amb rigor sobre la pròpia pràctica d'un mestre o equip, o el desig de conèixer o generar coneixement, i també a la possibilitat de mantenir un instrument poderós de formació permanent"* (1991, 34-35). Em semblava que totes aquestes respostes podien ser vàlides, i per això realitzava una recerca des d'aquesta perspectiva etnogràfica i interpretativa. Les mestres que van llegir l'informe també em confirmaven la utilitat d'un estudi d'aquest tipus: els permetia repensar-se i aprendre més sobre elles mateixes com a docents.

Però, d'altra banda, m'adonava que hi havia el perill de la subordinació en la creació del coneixement pedagògic fruit de la cultura i tradició de la investigació i de l'ensenyança. Per tant, crec també, que la responsabilitat que tenim, no només resideix en aprofundir en els problemes valoratius de la pràctica del professorat, i crear coneixement a partir de la interpretació de la pràctica, sinó també descobrir quins són els supòsits tàcits des dels quals investiguem i des dels quals actuem. I a partir d'aquí trobar respostes a preguntes com a aquesta: Com canviar les relacions entre uns i altres per tal de poder construir i elaborar conjuntament el coneixement sobre les pràctiques i les teories educatives? *"Plantejar preguntes noves o canviar la forma de preguntes antigues es sempre un gest revolucionari, una pregunta és un camí obert cap una resposta, la qual segons, Heidegger, té sentit només quan es posa en relació amb la pregunta de la qual va sorgir"* (Colaizzi, G. 1990, 13).

Amb aquestes reflexions he volgut apuntar algunes contradiccions i dilemes suscitats en el procés d'investigació i els deixo anotats per tenir-los en compte i perquè puguin ajudar a trobar nous camins. La investigació des de plantejaments interpretatius no pot eludir totes aquestes qüestions exposades. Tal com s'ha posat de manifest, les aportacions des d'una perspectiva feminista crítica han qüestionat alguns supòsits implícits de 'fer ciència' des dels quals podem repensar-nos i començar a (des)construir de nou.