

**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 Benedito i Antol**

**Barcelona, 1993**

## Capítol 16

### *L'avaluació: un maldecap<sup>1</sup>*

La primera vegada que amb la Mercè vam parlar sobre l'avaluació, em va manifestar clarament que era un aspecte de la seva vida professional que no tenia resolt, ni conciliat. Tal com he exposat al primer capítol, em va dir que per ella *"l'avaluació era una febrada i un maldecap i si tenia 150 alumnes eren 150 maldecaps"*. Ella m'explicità, abans que comencéssim a treballar juntes, que el que modifiquéssim o milloréssim de la seva programació estava condicionat a dues coses: a les quatre avaluacions durant el curs, que s'havien acordat a proposta de la coordinació i la direcció, i als 5 grups de classe, de 34 alumnes que portava.

La Mercè em va explicar que els criteris, per avaluar els alumnes, -acordats pel professorat de cada etapa a proposta de la coordinació-, feien referència a tres apartats: **Coneixements, Actitud i Aprofitament**. A l'apartat de coneixements es valorava *"el treball de cada dia més la prova de l'avaluació"*. Aquest treball diari feia referència a l'estudi (proves de temes i preguntes orals) i el treball escrit (temes, llibreta i treballs). De l'actitud es valorava l'interès i la dedicació per la matèria. I de l'aprofitament, la relació entre el rendiment i la capacitat, segons les informacions de què disposaven els professors.

La Mercè em comentava que l'apartat dels coneixements era el definitori per a la nota. Els altres indicadors, actitud i aprofitament, servien al professorat i, sobretot a la tutora, per

---

<sup>1</sup> Maldecap: Allò que pertorba i inquieta l'ànim, que preocupa pregonament, profundament. (Diccionari de la llengua catalana)

insistir i recomanar als alumnes que estudiessin i treballessin més, en cas que fos insatisfactori l'aprofitament que demostraven, segons les capacitats que tenien els alumnes.

La coordinadora m'havia manifestat que l'avaluació se centrava més en els coneixements, però que: *"cada vegada ens plantejem més no avaluar només els coneixements, que són una part molt important, sinó també avaluar hàbits i tècniques com, resums, esquemes, etc. Els coneixements són molt importants, però les tècniques de treball també. Per tant, intentem no valorar només els resultats sinó també el procés"*.

Un dels dilemes que tenia la Mercè, era quan es plantejava si era prou justa avaluant. Aquest tema, el vivia amb preocupació i, fins i tot, ella deia que per això passava una febrada cada vegada que havia d'avaluar. Ella s'adonava que quan anava de campaments a finals de curs, després de les avaluacions, es preguntava si havia fet bé o no de suspendre aquells alumnes que s'explicaven, se'n sortien parlant i llegien amb entusiasme i sense massa dificultats. Aleshores, ella pensava que havia fet *"malament de suspendre'ls per no saber-se bé la teoria sobre la llengua"*.

Hi havia altres aspectes que la inquietaven, sobretot la pretesa objectivitat de l'avaluació, i el fet de no saber separar la valoració del que era pròpiament la matèria amb les altres condicions (sòcio-familiars, personals) que envolten cada nen i cada nena.

*Avaluar em costa molt. És l'assignatura pendent. Em costa deslligar la manera de ser dels nanos dels coneixements estrictes de la llengua. Això, se'm fa difícil. I si valoro els coneixements, més l'esforç, més la situació personal, llavors estic avaluant d'una manera diferent de la resta de professorat i seria injust. Els professors intenten ser objectius i valorar la feina específica d'escola, deixant a banda la problemàtica personal de cada alumne, però quan els coneixes és difícil. De vegades, penso què fer amb un nano determinat, si el suspenc s'enfonsarà, si l'aprovo s'ho prendrà a la bartola... Jo no he trobat el desllorigador i m'ho passo malament i sobretot em*

*sap greu veure que hi ha nens que suspenen per qüestions extra-assignatura, diguem-ne. No sé com s'ha de solucionar, potser fent un currículum més adequat a les seves possibilitats.*

La Mercè m'havia comentat més d'una vegada que els que no se'n sortien tant i els costava seguir el ritme d'aprenentatge era perquè depenia de les capacitats i habilitats que heretaven d'acord amb el context familiar i social que tenien: *"La majoria dels nanos que els seus pares són intel·ligents, ells en són i al revés. Depèn de quin sigui el medi familiar i cultural dels pares proporcionen a les criatures unes eines i els desenvolupen unes capacitats i habilitats intel·lectuals determinades"*. Per això, ella pensava que encara que es justifici objectivament que s'avaluï només la matèria, la nota es posava d'acord *"amb la intel·ligència que té cadascú, segons les seves aptituds d'expressió i raonament, perquè aquestes són les capacitats que els facilita esquematitzar, comprendre, connectar i relacionar el bombardeig d'informació que tenen. Per tant, si els fem passar tots per la mateixa criba, pensar que tots se'n poden sortir igual és una utopia"*. Per una banda, ella s'adonava que havia d'avaluar estrictament el contingut de la matèria, i era injust si tenia en compte altres aspectes més personals i socio-familiars. Però, d'altra banda, també pensava que era injust no tenir-les en compte perquè els que se'n sortien era perquè tenien altres capacitats, aptituds i condicions a favor.

Quan ella m'explicava tots aquests factors i com s'ho plantejava, jo no deixava de pensar en les contradiccions que podien viure molts mestres que treballen a moltes escoles públiques on les diferències entre l'alumnat són molt patents. En aquest sentit, la Mercè hi patia, era evident, però la majoria provenien de famílies d'un nivell socioeconòmic bastant alt i el fracàs escolar es podia minimitzar a través dels recursos que tenien al seu abast. Se'ls ajudava a través del seguiment personalitzat de tutoria, conjuntament amb els pares, a trobar alternatives de suport: recuperacions particulars, ajudes psicològiques, etc. La coordinadora em va confirmar l'atenció personalitzada que s'oferia als alumnes amb "problemes de

seguiment dels aprenentatges", perquè el seu nivell socio-econòmic ho permetia:

*Suposo que per les condicions d'escola, de pares, de tot plegat... fa que hi hagi poc fracàs escolar, perquè si hi ha alumnes amb problemes, els pares tenen unes condicions que els permet als nans a tenir professorat particular, o repetir curs i s'intenta solucionar la problemàtica d'un moment determinat. Aquí es poden permetre el luxe d'estar-s'hi tots els anys que calgui, encara que acabin una carrera als trenta anys, i tenir els professors de suport que calgui. Això és un avantatge per a aquests alumnes. És clar, estem parlant de qui els pot costar més seguir el ritme d'aprenentge, però que a l'hora de la veritat poden ser tan bons professionals com qualsevol.*

*Suposo que es deu veure d'una altra manera en altres classes socials i molts es deuen trobar que acaben com poden l'escolaritat o els busquen alguna altra sortida.*

Pel que em comentava la Mercè, l'escola tenia en compte el seguiment continuat dels aprenentatges, però el que realment 'comptava' per a la qualificació, eren els controls que es feien i la prova d'avaluació. Tot i això, l'escola insistia en el professorat i en els pares que la importància de les proves era relativa. En un document dirigit als tutors per preparar la reunió amb els pares, a començaments de curs, s'hi especificava:

*Es comunicarà als pares que hi ha 4 avaluacions. (escriure les dates dels exàmens a la pissarra).*

*Es farà esment de la importància relativa de les proves d'avaluació. L'avaluació és continuada (preguntes a classe, proves de temes, realització d'exercicis), i la importància de l'adquisició d'un hàbit de treball, però també de l'estudi que fa que en un moment donat l'alumnat pugui demostrar el que sap en una prova.*

A partir d'aquestes indicacions, la Mercè havia de fer tots els possibles per respondre a aquesta demanda que li exigia el seu context de treball. Però, el procés d'avaluació, tal com ella em va manifestar des del començament era un procés que la capficava i el vivia com un maldecap. Per què?

### **El procés d'avaluació a la pràctica**

Des de començaments de curs, la Mercè estava interessada a disposar d'uns instruments que l'ajudessin a avaluar de la manera més creïble possible i que servís per fer un seguiment de l'alumnat. Ella solia utilitzar un full on anotava els controls que feia, el seguiment dels treballs, i de les proves. Era un full on constava la llista de tot un grup classe i al costat de cada nom, hi havia 20 espais petits de quadrícula, on només cabia una lletra o un nombre. Aquestes llistes es preparaven des de la coordinació i es deixaven a disposició del professorat, a fi i efecte que se'n servissin segons les seves necessitats. Ella a part d'usar aquests fulls, s'havia comprat altres llibretes per trobar la manera de fer un seguiment més ampli i exhaustiu, però no sempre era fàcil.

Vam comentar la possibilitat de disposar, al començament de curs, d'alguna activitat d'expressió escrita dels alumnes que ens servís per conèixer el nivell de llengua que tenien, per veure amb què s'havia d'incidir més durant el curs. Vam fer-los fer un conte, perquè la part d'expressió escrita que treballaríem seria l'estructura i l'organització de les narracions. A més, a través d'un text obert, a part dels aspectes textuais, es podrien detectar els errors d'ortografia.

Molt aviat ens vam adonar que seria una sobrecàrrega afegida a les urgències que li demanava l'escola i al ritme de classes que havia de fer. Ella tenia feina que s'havia acordat de tutoria, com ara: buidats de qüestionaris sobre tècniques d'estudi, test de personalitat, sociogrames, etc. I amb el ritme de classes que portava, se li feia feixuc corregir i anotar amb rigorositat i sistematització les dificultats d'escriure de cada un dels 150 alumnes, tant pel que fa a l'expressió escrita, estructuració i organització del text, puntuació, i recursos lèxics, com pel que fa a l'ortografia. Em va dir que només per anotar els noms dels alumnes

a la llibreta, s'hi havia passat dues hores. Va començar a corregir-ne un grup, però les altres feines més urgents la van obligar a desestimar aquest sistema. No hi havia temps per fer una exploració de les necessitats de l'alumnat.

Em va dir que la coordinadora li suggeria cada curs el mateix, sobretot quan se li queixava de la quantitat de correccions que havia de fer: havia de buscar sistemes en relació al temps que tenia, i que potser li aniria millor fer el seguiment dels alumnes a les classes a través de preguntes orals o de la correcció dels exercicis. La coordinadora, en una entrevista, em va comentar el mateix: *"No hauria de ser tan difícil fer el seguiment, perquè si has posat una feina i la demanes veus qui te la presenta, qui no, i com te la presenten. Potser de vegades ens compliquem una mica la vida. S'haurien de fer més preguntes orals de les que es fan, per veure si et van seguint la matèria i el que vas donant d'una manera continuada"*.

La Mercè em va comentar que potser la coordinadora tenia raó, que ella no tenia el temps per dedicar-se a fer aquest seguiment tan aprofundit de l'alumnat i va tornar agafar el full dels quadrets on tenia la llista del grup classe. En aquestes llistes, hi apuntava si feien els deures, si contestaven bé les preguntes, si sabien o no els temes que havien d'estudiar-se, etc. I les primeres columnes de la graella de quadrets, es convertien en un dibuix ple de B (Bé), NS (No ho sap), M (malament), i quan creia que les lletres eren insuficients escrivia una flexeta amunt o avall. A dalt de tot, hi escrivia el tipus d'activitat que havia controlat. Així quan arribava l'avaluació tindria de cada un dels alumnes entre dues i quatre anotacions com aquesta que li permetria seguir el seu treball diari.

La Mercè també volia sistematitzar les revisions de les llibretes. Em comentava que solia fer-ne un seguiment quan arribava la setmana d'avaluacions, però se li acumulaven tantes correccions i tanta feina, que volia intentar fer-ho a l'aula. Alguna vegada m'havia comentat: *"Mira, quina pila de llibretes. Això creix com la muntanya de Montserrat"*. A part, hi havia un motiu important per a la Mercè de fer-ho a l'aula: *"poder fer la revisió conjuntament amb cadascun dels alumnes"*. Després d'una classe

que ho va provar em va dir: "*Durant una hora, només n'he pogut corregit 11*". Em va ensenyar el full on tenia registrades les revisions. Era una altra llista de quadrets on hi figuraven les lletres B (bé), R (regular), M (malament) amb fletxetes amunt i avall, i amb alguna observació escrita a continuació.

Em va demanar que observés una classe, mentre ella feia la revisió de les llibretes. La Mercè cridava els alumnes per ordre alfabètic i els deia que portessin les llibretes. Ella passava les pàgines i els posava un V -vist-. Repassava els dictats, feia alguna correcció i en algun cas es reproduïa una conversa, en què els feia explicar el perquè una paraula s'escriu d'una manera o d'una altra.

*M: Segurament em podries dir què passa en aquestes paraules: la mestre*

*Al: que ha d'acabar en "a"*

*M: Per què?*

*Al: Perquè és femenina*

*(...)*

*M: Totes les faltes, les escrius a la graella d'autocorrecció d'ortografia.*

Vaig comptar que hi havia estat entre 5 i 7 minuts per a cada alumna, amb alguna interrupció: avisar els alumnes que no fessin soroll, atendre alguna pregunta d'algun, etc. Per tant, en una classe si tenia 33 alumnes, podria fer entre 9 i 12 revisions. La qual cosa volia dir que necessitaria tres classes per revisar llibretes. I això comportaria una reorganització del treball a l'aula. Havíem parlat d'organitzar el treball d'ortografia d'una manera més autònoma per part dels alumnes, de manera que ella pogués seguir-los el treball. Però tal com he dit al capítol anterior, sovint en aquestes classes hi havia bastant xivarri i la Mercè es neguitejava per si molestava a les altres aules. Per tant, va temptejar de fer les revisions a dins i fora de classe, quan podia. També recollia a la graella dels quadrets, les notes d'algun control que feia sobre algun tema concret i d'un o dos dictats dels que solia fer cada setmana. De les classes de lectura, també tenia recollides notes.

Per tant, la Mercè obtenia informació dels alumnes sobre el seu treball diari, a partir de les preguntes i les correccions que feia a la classe i a partir de les revisions de les llibretes. A més,



dels controls puntuals que feia i de les notes de la classe de lectura.

Em vaig adonar que a mesura que avançava el curs, cada vegada hi havien menys anotacions de les preguntes i correccions de classe i augmentaven els controls dels temes concrets: vocal neutra, verbs, o sintagmes nominals, etc. Li vaig demanar el perquè no ho feia i em va respondre amb confiança: *"Has de pensar que amb el ritme de treball que portem no sempre rendim igual. Arriba un moment que dius: mira, en aquest moment els escolto i no anoto res perquè no dono l'abast. I per més planificat que tinguis que aquest dia anotaràs, faràs, diràs... no sempre rendeixes igual... són tantes les coses que demanen una contínua insistència que acabes..."* - va deixar la frase a l'aire, però pel gest, s'entenia que no acabava gaire relaxada-. Em va comentar que una altra raó per fer més controls era perquè els alumnes li demanaven que en fessin més per no *"jugar-s'ho tot a la prova d'avaluació"*. *"A més, estan molt acostumats que se'ls posi notes"*, va aclarir-me. L'alumnat no volia de cap manera, haver de passar només un examen, el de l'avaluació. Alguns deien *"pots tenir un mal dia i què passa..."*. Aquesta por a *"jugar-s'ho tot"* convertia el procés d'aprenentatge en un procés de petits controls. I alhora el fet de tenir notes recollides es convertia en una preocupació més o menys constant de la Mercè. Sovint, li sentia a dir: *"Demà passaré una prova d'accents oberts i tancats"*; *"Aquest dictat servirà per posar nota"*. Quan li preguntava per què passava la prova, em contestava que, *"a part que els serveix per repassar el tema, també tinc més notes per tenir en compte"*. Tenir notes es convertia en una preocupació en si mateixa. Almenys jo tenia aquesta sensació.

Tot plegat era un cicle ben cansat, o la Mercè estava pendent a les classes i anotava el seguiment dels alumnes o feia més controls amb la quantitat de correccions que comportaven. Li suggeria que corregís les proves a classe, però els alumnes es descuidaven faltes i si havia de servir de control per després fer mitjana amb la prova de l'avaluació no podia ser.

Vaig demanar a la Júlia com vivia tot aquest procés de seguiment de l'alumnat per contrastar-ho amb el que jo percebia i

amb el m'explicava la Mercè. La Júlia em va comentar, amb molta franquesa, com ho feia:

*Faig molta correcció a classe, tant com puc. Em va ensenyar la llibreta on tenia tot de notes recollides i em va explicar: "Potser la correcció a classe de vegades és pesada per als alumnes, però m'hi passo estona corregint exercicis de forma oral o a la pissarra. Llavors m'ho apunto i tinc notes recollides. Per exemple, aquesta nota -m'assenyalà la nota d'una alumna a la llibreta- és de redacció, aquesta d'un poema, d'ortografia, de dictats, i a final de l'avaluació faig un recull de totes aquestes notes i en tinc una d'expressió, una d'ortografia, recullo les llibretes, el dossier de lectura... I així veig una mica l'evolució, el procés, per saber com van. Als alumnes, els les dic totes. I trec una qualificació global de fer la mitjana de tot.*

La Júlia estava satisfeta del registre que portava encara que li suposava bastanta feina i creia que aquella renglera de números eren significatius i li permetien "seguir el procés de cadascú". El fet de corregir tant, també la cansava i assenyalant-me una pila de papers, va exclamar: "Mira, jo aquesta tarda ja marxaria i mira què he de corregir, però llavors els resultats són més bons". Em vaig adonar que el Toni també portava fulls de seguiment, i de tant en tant, el veia concentrat corregint algun control puntual. M'havia comentat: "el valor que dones a l'avaluació és relatiu. Hi ha qui fa uns promitjos exactes i altres que els fan una mica relatius, però tothom té notes i controls de seguiment".

Un problema que ens vam trobar amb la Mercè, va sorgir quan parlàvem de valorar l'expressió escrita. Els exercicis d'expressió escrita que programàvem per a la classe, eren progressius i conduïen a l'alumnat a aprendre i a treballar aspectes diferents d'un tipus de text, com la narració, el resum, la instrucció, etc. Per tant, l'última activitat programada era que els alumnes realitzessin, sense pautes, un text determinat aplicant el que havien après del treball anterior. Ella es preocupava, com he esmentat, per tenir una nota que fos justificada. En un text obert

no es podia preveure amb exactitud el que sortiria perquè era una activitat creativa i per tant impredecible. Per tant la valoració no es podia predeterminar com quan formulava preguntes de resposta tancada. Aquest mateix tema havia vist que preocupava el Toni. Ell m'havia comentat que li agradava treballar la llengua a partir dels mitjans de comunicació, fer revistes i teatre, per tal de motivar-los a llegir i escriure, però el problema era *"com avaluo? No només ho han de passar bé, sinó que cal justificar les notes"*.

Vaig ensenyar a la Mercè tècniques que coneixia per avaluar l'expressió escrita<sup>2</sup>: des d'escala analítiques, a escales globals. Era un dels temes que hi havien dedicat bastant de temps a treballar-lo i a buscar alternatives convincents. La Mercè em deia que si havia d'emetre un judici o valoració havia de ser creïble per als alumnes i per als pares. Però no sempre era fàcil trobar la forma més adequada, sobretot per la quantitat d'alumnes que havia d'avaluar i per la reducció del procés d'escriure a una nota quantificable.

### *"arriba" l'avaluació*

Des de començament de curs, havia sentit que en algun moment o altre la Mercè feia referència al que passaria quan 'arribés' l'avaluació: *"Quan arribi l'avaluació encara aniré més de bolit"*; *"Ja m'arribaran els maldecaps quan arribi l'avaluació"*; *"Ara, encara estic tranquil·la, però aviat tindrà l'avaluació a sobre"*, etc. I l'avaluació no arribava només per al professorat, evidentment que arribava també per a l'alumnat. Des del primer dia de classe, quan estrenaven les llibretes, posaven com a títol el període d'avaluació que corresponia el treball que feien, per tal de saber exactament el que haurien de preparar-se. A més, la Mercè, quinze dies abans els repetia avisos i recomanacions perquè tinguessin l'estudi al dia. L'avaluació 'arribava' per a tothom.

---

<sup>2</sup> Jo coneixia instruments per avaluar la competència lingüística i comunicativa de la llengua, perquè havia format part de la comissió tècnica d'elaboració de les proves de la Junta permanent de Català, i de la Secció d'Avaluació com a responsable de la formació del professorat en avaluació de la llengua, a la Direcció general de política Lingüística (1983-1990).

Quan 'arribaven' les dates d'exàmens, ella preparava la prova. Posava diferents preguntes representatives de tot el que s'havia treballat a classe. Per això, era normal que els comentaris de l'alumnat fossin, gairebé sempre després d'una prova,: "*No hi havia res que et sorprengués*"; "*Tot el que ens ha posat és el que havíem fet*"; "*No hi havia res que no et sonés*", etc. L'examen, a part de l'apartat d'expressió escrita i el dictat, constava aproximadament de 10 preguntes, alguna de les quals era teòrica i les altres pràctiques. Posava exercicis típics de relacionar, de subratllar, d'omplir buits, de completar frases, etc. El resultat de cada pregunta era previsible, és a dir només permetia una resposta correcta -en gairebé la totalitat dels casos. Era senzill detectar quants errors hi podien haver-. Per tant, també era molt simple distribuir els 10 punts entre les preguntes, i atorgar distint valor segons la rellevància dels exercicis... També preveia quina puntuació descomptava per error, segons la pregunta.

Quan arribava la setmana prevista per a les proves, les classes es paraven i només es feia estudi i exàmens. Pel que vaig veure es donava una importància especial i, jo diria solemne, als exàmens, perquè s'organitzaven simultàniament per al setè i per al vuitè. Es barrejaven els grups, per tal que al costat d'un alumne de setè hi hagués un alumne de vuitè. "*Així no poden copiar*", em justificava la Mercè. No només es paraven les classes, també els horaris i l'organització de les aules canviaven

La Mercè em feia aquests comentaris quan s'apropava l'avaluació, "*ja hi tornem a ser*" o bé "*l'avaluació, la tornem a tenir a sobre*", es queixava. No m'estranyava gens que fes servir l'expressió 'tenir a sobre' -com si fos una càrrega- perquè corregir 150 exàmens de 10 preguntes cadascun, volia dir corregir 1500 preguntes i es mirés per on es mirés ho era de feixuc. Ella tenia perfectament calculat el temps que hi dedicava a cada examen, 5'. El temps total de correcció havia de comptar unes quinze hores. A part, la correcció de l'expressió escrita, i del dictat que podien ser entre 5 i 7 hores més. Però, a més, el gran problema era quan tenia corregits els exàmens, perquè començava el ritual del ball dels números amb les sumes interminables i el càlcul de promitjos. A part de sumar la puntuació de cada examen, havia de treure la nota

global d'avaluació a partir dels promitjos amb d'altres controls i el seguiment que tenia anotat de cada alumne. La primera vegada que vaig veure les graelles plenes de números, promitjos i càlculs em vaig quedar sense poder obrir la boca. La veritat, feia el seu 'efecte'. De l'impacte que em va fer, gairebé ni la sentia quan m'explicava: *"Hi he estat tot el cap de setmana i a més, durant aquesta setmana he anat a dormir tard cada dia perquè havia de passar les notes i fer les observacions per als pares"*. I solia eferir amb un sospir que li sortia de dins, aquest dubte: *"El pitjor de tot, és que no sé si serveix de debó tota aquesta feina"*. Jo vaig pensar que encara que ho hagués expressat amb un dubte, crec que ella sabia molt bé el que em volia comunicar. Alguna vegada quan m'havia ensenyat tots els càlculs, em comentava que s'havia *"de mirar molt bé"* i *"posar molta atenció"* a l'hora de fer les sumes de la prova i treure els promitjos, perquè *"els alumnes es repassen les puntuacions amb calculadores i s'ho comparen uns amb els altres"*.

La Mercè em confessava com vivia aquest procés de correcció: *"m'aclapara molt i em posa nerviosa haver de corregir tant, sobretot a les proves. Ho tinc comptat, mínim per examen són 5'. M'ho passo malament dedicar-me tant de temps en una cosa que no tinc ganes de fer perquè és bastant inútil. I a més sento la pressió dels pares. El que realment m'angoixa de tot plegat és la feina que representa per casa"*. I després d'exterioritzar-me aquest malestar, va fer una exclamació d'enyorament: *"Amb els petits era diferent. No m'havia de portar feina a casa i a més eren més agraïts"*.

I aquest procés es repetia quatre vegades durant el curs i li comportava unes tres setmanes de feina. Entre la preparació, la correcció, els promitjos, i a més, passar les notes en el full d'informes per a la família, i passar les notes de totes les assignatures del grup que tenia com a tutora, en un full de seguiment que es feia a l'escola per a cada avaluació. Això significava tenir 12 setmanes al curs destinades a l'avaluació concreta i acordada per lliurar les qualificacions a l'alumnat. Però a més, tot el temps que havia destinat a fer seguiments i controls en els períodes d'entremig d'avaluació. Si realment se sumés el

temps que hi estava dedicant, com a mestra i tutora, a tot el treball avaluatiu, jo creia que podria impressionar. I la majoria d'aquestes hores eren extraescolars.

La Júlia m'havia comentat que les correccions de les proves i els promitjos era una feina que la colapsava i *"A mi, a més no em coincideixen les avaluacions i sempre estic igual. Quan acabava feta pols de les avaluacions de vuitè, em començaven les de BUP, al cap de quinze dies. ...Però també penso que és millor que no em coincideixin perquè quedo més descansada"*.

D'altra banda en alguna conversa que havia tingut amb el Toni s'havia referit el que suposava el canvi de ritme quan s'havien de preparar les proves de l'avaluació: *"Hauria d'estudiar-se més aquest tema de les proves, perquè és un procés que posa molt nerviós a tothom perquè has d'anar de bòlit: picar a l'ordinador la prova, pujar i baixar perquè et fotocopiïn l'examen...* També em va expressar el seu punt de vista i els seus dubtes sobre el que significava per a ell l'avaluació:

*L'avaluació és com una cosa molt gran, molt aparent, però trontolla de la base. Segurament no aporta tot el que hauria d'aportar. -Pausa-. Potser creiem massa en aquesta cosa, i alhora tots veiem que no acaba de ...* (Va acabar la frase amb una arrufada de nas, però l'expressió lingüística que podia acompanyar el gest podria ser "funcionar", "rutllar", "anar a l'hora" o alguna cosa semblant).

### *La comunicació dels resultats a la classe*

Després de les sessions d'avaluació amb el professorat, la Mercè comunicava als alumnes, dels quals era tutora, el resultat de la reunió. Normalment comunicava la quantitat d'excel.lents, notables, suficients i insuficients que havien tret. I després els comunicava els excel.lents i insuficients per matèries. De vegades, sobretot al principi que l'havia observada, feia referència als alumnes que havien tret molts excel.lents o si algú treia un excel.lent en alguna matèria que era l'únic, també ho destacava.

Quan acabava de donar els resultats globals, els feia un comentari, de vegades més llarg, altres més breu, sobre la valoració que tenia el professorat del conjunt de la classe. Els felicitava si l'aprofitament i els resultats eren bons. Si no ho eren, intentava reforçar i justificar la importància de l'estudi i l'aprofitament. Exemples d'aquestes situacions ja s'han vist al capítol quart. Però, a continuació apporto aquest comentari del segon any que estava amb la Mercè quan comunicava els resultats a un grup "que seguia bé", com deia ella:

*M: Demà us cridaré un per un, per parlar de les notes. Hi ha 47 excel.lents, cent i escaig notables, 50 aprovats i 29 insuficients. No són gaires els insuficients que heu tret, però parlaré amb els n'han tingut més per veure com ho podem arreglar. Tothom està content de com treballeu en general. Us felicito perquè els resultats han estat bons".*

A la sortida de la classe, va dir-me que no feia tants comentaris com altres vegades perquè "els que tenen resultats baixos se'n ressenten. Ja faré entrevistes individuals als que vagin més malament a l'hora de tutoria". Ella m'havia comentat que per als alumnes que no seguien el ritme d'aprenentatge i no aprovaven, després de les notes de la primera avaluació, se'ls proposava la possibilitat de fer recuperacions amb el consentiment dels pares. Si les feien, s'havien de quedar dues hores més, després de les 8h hores d'escola -amb només 1,30 d'esbarjo-, dos dies a la setmana. Sovint, comentàvem amb la Mercè que per a ells i elles era molt cansat perquè, a més coincidia que eren els que no estaven motivats a seguir les classes, els que tenien més dificultats, etc.

Algunes vegades coincidia que repartia la prova corregida en alguna de les classes que jo observava. Vaig poder constatar personalment el que m'explicava sobre el que passava i de quina manera els alumnes es fixaven amb la nota i comptaven les puntuacions. Aquestes eren les anotacions que vaig prendre en una d'aquestes ocasions:

*La Mercè reparteix la prova. Se la miren. Repassen els punts. "La núm.3 quant valia"?; -pregunten alguns- Ella els diu: "Repasseu totes les faltes, i les poseu a*

*la llibreta, a la graella". El to és d'insistència. Els alumnes, després de mirar la nota i comptar què han tret, es posen a parlar. Jo em passejo per la classe i vaig observant la seva actitud i escoltant els seus comentaris. No repassen, ni treballen sobre els errors. Potser no ho solen fer normalment?*

*Un em diu: "Ja no me'n recordo del que vaig estudiar de teoria". Veig que té bastant bé els exercicis de teoria més que els pràctics i afegeix: "la teoria és molt diferent que la pràctica perquè una cosa és ampollar i una altra cosa és escriure correctament".*

*Un alumne quan veu la nota, s'aixeca de la cadira, i ve a ensenyar-me la prova i em diu: "Mira, Remei, quina xiripa que he tingut. He tret un 3,75 de la prova i un 6,25 d'expressió escrita, dividit per dos, dona un 5 just, però aprovo". Estava més content que un ginjol.*

Quan vaig fer entrevistes als alumnes, em van confirmar que quan la professora els donava la prova el primer que miraven era la nota: *"Primer de tot, mirem la nota i després, repassem la puntuació per si la podem "pujar". Alguns afegien que miraven els errors per no tornar-los a fer: "Miro la nota i em fixo en els errors i també miro si puc pujar la nota"; "Jo miro si puc trobar alguna cosa que pugui pujar la nota, sobretot si suspenc".*

Quan els escoltava pensava que la majoria d'estudiants deuen reaccionar d'aquesta manera davant d'una prova: mirar, primer de tot, la nota que t'han posat quan et tornen corregida una prova. Era lògic i comprensible, però d'altra banda, intuïa en les seves paraules una actitud obsessiva quan parlaven d'aquest tema. Potser jo també estava afectada pel que m'havia dit la Mercè que havia de tenir cura a sumar bé les puntuacions, i també per les actituds que havia observat a classe. Però, quan els alumnes ressaltaven que "repassaven molt bé les puntuacions per si podien pujar la nota" els percebia una mica neguitosos i els notava una picaresca i perversitat especials. Per què actuaven d'aquella manera? A més parlaven de 'pujar i baixar' les notes com si parlessin dels preus de les coses que estan subjectes a les lleis



del mercat. És que l'aprenentatge s'havia convertit en una 'cosa' amb què es podia mercadejar?

Li vaig preguntar, a la Mercè, com els alumnes podrien aprendre de les proves i canviar la seva actitud, "*aquesta fallera de comptar els punts i mirar les notes*" -li vaig dir-. Ella em va comentar que potser no havia dedicat a classe el temps suficient per mirar-se bé les correccions de la prova: "*De vegades els he donat espais de classe per fer les correccions, però potser s'hi hauria d'insistir més i deixar temps perquè se la repassin i escriguin els errors a la graella de control de faltes*". Potser sí que aquesta era una part del tema, deixar espais de classe, però jo creia que hi havia més qüestions que influïen o afavorien aquesta actitud. A més, jo entenia els dubtes de la Mercè quan es preguntava per "la utilitat de les proves en relació a tot el temps esmerçat en la correcció per treure aquella 'nota', *"allò que principalment importaria als alumnes"*.

La nota que tenia més "pes" era la de la prova que feien durant la setmana d'avaluació i per això els importava, als alumnes. Pel que havia vist analitzant les notes que posava la Mercè, es veia clar que la de la prova servia de base i totes les altres ajudaven a pujar-la o no. I això, els alumnes ho tenien també molt clar: "*L'avaluació -referint-se a la prova- és un treball que es valora més*"; "*Si tens una prova molt bé i el treballs regular, de segur que aprofites. En canvi al revés, segur que no*"; "*Si els professors tenen més notes està bé, perquè si tens un 4,5 et pot aprovar per les altres que té recollides*". Com sempre n'hi havia que ho expressaven de manera clara i lúcida: "*Sembla que la Mercè, i també d'altres professors, parteixin de la nota de la prova i llavors miren si ho has fet tot bé i te la pugen, i si ho has fet més aviat malament, te la baixen. I si ho has fet normalet, et posen la que has tret a la prova*".

L'alumnat vivia les proves i les notes com el més important de l'avaluació. En un qüestionari que els vaig passar per recollir l'opinió sobre aspectes del curs, pel que fa a l'avaluació hi havia una pregunta que feia referència al que consideraven més important de l'avaluació i 26 dels 33 van contestar 'les notes' i 'les proves'. Després hi afegien "*l'esforç*", "*el treball diari*".

*"aprendre" i "que siguin bones". Només dos van fer referència que el més important era: "tot el treball que es fa. No només estudiar durant la setmana d'avaluació" i "l'esforç i el treball de cada dia que hem fet per aprendre una assignatura".*

En les entrevistes, també mostraven el convenciment que la nota de la prova era el més important, però, a part, deien que la Mercè valorava: *"l'interès", "el comportament", "l'esforç", i "si es feien els deures"*. Tenien clar que tot això influïa, però també tenien clar, que: *"Ens diuen que les proves no són importants, que compta tot, però si que són el més important per aprovar"*. Aquests comentaris coincidien amb el que la Mercè m'havia expressat al començament quan parlàvem de la importància de l'avaluació contínua: *"Tot es valora, però els exàmens de les avaluacions més"*.

### *Per què servien les proves?*

Pel que havia vist en els documents d'escola que feien referència a les proves, és justificaven pel valor que es donava a *"l'estudi que fa que en un moment donat el nen pugui demostrar el que sap"*. Una alumna em va definir d'aquesta manera la funció de les proves: *"les proves serveixen per controlar cada matèria en un període de temps, per saber si el que s'ha explicat a la classe s'ha entès"*. En general, el raonament i les explicacions que donava l'alumnat eren que servien perquè els obligava a estudiar i fer els deures: *"Les avaluacions van bé per recordar el que has d'estudiar, així ho poses a la llibreta i és un bon sistema"; "Ens posen controls perquè els professors volen que no ho deixem tot per última hora"; "si no n'hi haguessin passaríem de fer els deures i d'estudiar"*.

Però podria donar-se l'efecte contrari, tal com expressaven altres alumnes, el perill que les avaluacions i les proves es convertissin en finalitat per elles mateixes: *"La gent estudia per treure-se-les de sobre i no per aprendre"*. Altres eren de l'opinió que *"si no n'hi haguessin la gent s'esforçaria més. A ningú li agrada això d'estudiar per les proves"*. I aquest fet podia comportar un altre efecte, que l'avaluació i les proves es convertissin en un dels únics indicadors importants per valorar com anava el curs. Si ho preguntava a qualsevol nen i nena, les respostes eren: *"Aquesta avaluació m'ha anat bé el català. L'he*

*aprovat amb un 6" ; "Aquest curs em va més malament que l'any passat. He suspès tres assignatures". I com aquest molts d'altres comentaris de pares, de mestres, d'alumnes que hi feien referència.*

Un dels aspectes importants que ressaltava, tant el professorat com l'alumnat, era la relació que establien entre l'avaluació i l'estudi. Quan els alumnes suspèien, les seves respostes coincidien: *"Estudiar més. Si no aprovo és perquè no he estudiat prou".* Aquesta era la mateixa explicació que em donava la Mercè quan li preguntava perquè els insistia tant en el fet d'estudiar, sobretot unes setmanes abans de l'avaluació i quan els comunicava els resultats. Ella em deia: *"Si no aproven és perquè no estudien prou. Han d'estudiar més perquè tenen molts deficients d'aprofitament i els tenen perquè no estudien".* Un alumne justificava així el perquè havia suspès català: *"Com que a l'avaluació passada vaig suspendre socials, aquesta avaluació he volgut recuperar socials, però no vaig estudiar català i l'he suspès. Em va anar malament la teoria. Intentaré estudiar-lo per treure millors notes."*

Per a la majoria estudiar era sinònim d'empollar, en canvi, treballar era fer els deures o exercicis. Per tant, l'estudi és el que feien, sobretot, abans de les proves. Per això l'escola també els deixava temps abans dels exàmens i és el que la Mercè els deia quan arribava una avaluació *"que s'hi havien de posar de colzes".* Alguns alumnes eren de l'opinió que *"si no tenim examen no dedico hores a estudi"; "Tampoc podem estar tot el dia estudiant, ja estem moltes hores a l'escola i fem molts deures... Tant, seria dolent". "De vegades, penso que com que se m'oblidarà tot, sobretot socials, no cal que fem exàmens".* Un altre era de l'opinió: *"Aprèn a classe. Prefereixo entendre les coses a classe més que estudiar per les proves".* Pel que semblava les proves es justificaven per l'estudi, perquè l'escola hi donava molta importància a desenvolupar aquest hàbit i aquest esforç. Veient el que significava, sobretot per als alumnes el fet d'estudiar i fer les proves, em preguntava si no se'ls valorava més la capacitat per recordar i memoritzar, que la capacitat per aprendre, relacionar i comprendre el contingut que treballaven. I això ho veia en

l'assignatura de català, en la part teòrica que els demanava la Mercè. Ho comprenien el que estudiaven?

Tant el Toni com la Júlia em van comentar aspectes de les proves molt semblants als que m'havien fet els alumnes. Tot i això, va sortir un tema interessant, el fet que els resultats dels exàmens no els sorprenia, només en casos molt especials. El Toni creia que *"no servien per aprendre, servien per repassar, perquè els alumnes no s'adormin i siguin capaços de treure un coneixement global, encara que moltes proves que fan no són globals sinó puntuals i relacionades amb la feina d'un trimestre. En la majoria dels casos jo podria posar les notes abans de fer l'examen. No m'ofereixen cap novetat quan coneixes als nanos... Per un que et pot sorprendre"*. Segons l'opinió de la Júlia, *"les proves són un resultat d'última hora. Si tinc algun alumne que els resultats que treu no em coincideix amb el que penso d'ell, m'és igual el que tingui a l'examen. Si és algú que va treballant amb continuïtat, perquè ho tinc registrat, -tinc notes i no necessito la de la prova-, i l'examen li surt malament, no el tinc en compte. Fer un examen et pot servir per casos difícils, de nens i nenes que han de repetir i així tens més notes per valorar-ho i justificar-ho"*. Alguns alumnes em van treure el mateix tema en les converses: *"No sé perquè ens n'han de posar tants i fer-nos patir, si molts professors ens diuen que no els necessiten per posar-nos la nota"; "Els professors ens diuen que ens podrien avaluar ara mateix sense posar les notes, doncs no entenc perquè ens fan fer exàmens"*.

En canvi, la Mercè va quedar estranyada quan li vaig dir si podria posar la nota a cada alumne i alumna abans que fessin la prova. *"Com vols que ho sàpiga abans de corregir la prova?,-va reaccionar-*. Però ho vam experimentar. Vam agafar una llista de les que tenia tot el grup classe de tutoria i li vaig dir que posés al costat la nota que li semblava que trauria cada alumne. La va escriure. Una vegada corregits, vam veure que de 33 havia endevinat exactament la nota de 27. Havia valorat a 3 en una puntuació per sota. Només es va equivocar de 3 que pensava que aprovarien i van suspendre. Només dos li van estranyar, la qual cosa demostra que, també, evidentment, tenia unes expectatives fetes dels alumnes. Per tant, passava el mateix que amb el Toni i la

Júlia. Eren pocs els casos que no coincidien amb el que creien. Doncs, per què servia tota la feinada que desplegaven les proves, només per aquest parell de casos difícils o dubtosos?

### **La pressió dels mestres. La pressió dels alumnes**

Una preocupació latent que sovint sortia a les converses amb la Mercè i altres professors, era la justificació de les notes, sobretot per la pressió que sentien dels pares. La Mercè m'ho comentava que mentre corregia. No és que fossin la majoria que tinguessin el costum de reclamar i demanar comptes al professorat, perquè, segons la Mercè, tenien confiança en l'escola i en els mestres, però sempre n'hi havien que demanaven comptes sobre les notes dels seus fills, potser, segons la Mercè, perquè pensaven que eren subjectives i per tant era un argument que feien servir per reclamar. *"Per un punt i mig no pot passar el meu fill?"*, era una pregunta que havia de respondre el professorat. La Mercè i altres mestres, tal com em van comentar, sentien el recolzament i la confiança de l'escola -la coordinació i la direcció- en les decisions que prenen, perquè eren conscients de la pressió a què estaven sotmesos els mestres. Quan li comentava la informació que havia recollit sobre la influència que sentien per part d'alguns, ella em deia que els que qüestionaven les notes eren una minoria i que generalment depenia del grup de pares de cada classe. I em ressaltava convençuda: *"Si has fet la feina ben feta, és a dir t'has dedicat als nanos, has sabut tractar-los adequadament, has vetllat pel seu aprofitament i t'has responsabilitat de la matèria, no hi ha problemes"*. Tot i que la Mercè pensava que la pressió dels pares podia ser puntual, per la informació que havia reunit, jo continuava pensant que era una pressió que influïa sobre el professorat. Suposo perquè les pretensions i les expectatives dels pares eren clares i sabien el que volien.

Segons la Mercè, la majoria volien que els seus fills i filles poguessin arribar a la universitat. *"Cada vegada, a la universitat demanen la mitjana de notes més alta, i depèn a quines carreres més, i volen que l'escola els doni eines perquè se'n surtin. I per això, pressionen perquè els seus fills tinguin bones notes"*.

Un altre dia exposant-me el seu punt de vista sobre la importància de les avaluacions em va dir:

*Aquí, a l'escola, les avaluacions són molt importants. Els pares pressionen i volen que els seus fills aprovin i passin de curs. Volen que el nen estigui bé, feliç i que rendeixi. Però si haguessin de triar, escollirien 'rendir'. L'escola vol aconseguir un rendiment que els prepari per a la universitat i saben que han d'exigir notes. Per tant, un bon rendiment el volen els pares, l'escola i la societat.*

Vaig pensar que tot aquest context havia d'influir l'alumnat i per això vivien com a important les notes que treien. Un em va dir: *"m'interessa treure bones notes. Estudiar, mira... has de fer-ho... -Hi va posar una cara, com voler dir: quin remeil-. Altres em justificaven així l'interès que tenien en què les notes fossin "bones": "Treure-les bones és important perquè si nó no pots escollir carrera quan entres a la universitat"; "Abans, no tenir carrera era normal, però ara per qualsevol treball et demanen ser llicenciats" ; "Al cap dels anys compta les notes que treus i a més aprens"; "Les notes que treus són importants per trobar feina després. Sobretot si les tens bones". Eren les mateixes explicacions que portaven als pares a reclamar i a demanar comptes i era el que portava als mestres a preocupar-se pel tema de les avaluacions. La Mercè em comentava:*

*De vegades arriba un moment que si que els faig plantejament de notes. Per exemple, després de l'avaluació intento cridar-los tots independentment de les que treguin. Els que les tinguin bones endavant, i els que no, els dic què han de millorar. Jo els ho remarco. Cada avaluació, l' haig de justificar i he de procurar que els nens i les nenes se'n surtin amb les millors notes possibles ... i no puc badar gens amb això -ho va dir amb un to greu i ferm-.*

la Júlia i el Toni també em van expressar aquesta pressió quan parlàvem de les proves i de les notes. Per a la Júlia, tal com m'havia comentat i he recollit abans, l'examen li podia servir per justificar casos difícils. Volia dir que li servia per justificar les

notes a davant dels pares: *"estan molt acostumats a venir a demanar explicacions"*. Em va posar un exemple: *"L'any passat tenia un nen suspès, però suspès de tot el curs perquè no estava al nivell. És repetidor i van venir els seus pares a veure la prova. La mare encara insistia 'es que és repetidor...', però el pare quan va veure la prova va dir: 'no insisteixis que està malament'*. Segurament per això em confessava que encara que per a la majoria dels casos no li feien falta, *"li faria una mica de por no fer-los"*.

El Toni també em confessà que la prova servia pel mateix que em deia la Júlia o la Mercè: *"perquè hi ha pares que vénen aquí i volen mirar l'examen, què és el que han fet malament i et diuen 'però el meu fill a casa parla molt bé i nosaltres ho sabem millor'... Tot plegat és molt relatiu"* -afegia preocupat-

Podia ser relatiu, però m'adonava que la pressió dels pares, encara que fossin pocs, la sentien a sobre, i ells intentaven cobrir-se, 'justificar-se', era la paraula que feien servir. I aquest era un dels maldecaps de la Mercè, tenir la justificació preparada quan els pares li demanessin explicacions. I per aquest motiu, la pregunta que reiterava durant la col.laboració era: *"En què ens basarem per posar les notes? I la inquietud que manifestava quan planificàvem l'expressió escrita: "Com puc justificar-ne la nota?"*.

I què significava per als alumnes aquesta experiència de sentir-se avaluats? Encara que ho trobessin normal i en veiessin la necessitat de passar per aquest procés de controls i proves per tenir notes, perquè "segons les notes que traguessin podrien escolir carrera", m'adonava que era un procés que d'alguna manera els inquietava i influïa. En algunes converses, un alumne m'havia comentat: *"Sempre tens la pressió de...si no fas això, si no fas allò, si no estudies prou"*.

Un dia estant a la tutoria va entrar el pare d'un nen que tenia la Mercè de tutora. Com que ens havíem vist algunes vegades, es va posar a parlar amb la Mercè sense immutar-se que jo estigués allà<sup>3</sup>. Vaig sentir que li comentava que estava preocupat

---

<sup>3</sup> Jo vaig fer un gest com de marxar, però no els va importar que em quedés. Sempre ho havia fet de marxar de la tutoria quan els mestres tenien visites de pares, és clar. En aquesta ocasió, la Mercè em va fer un gest que vaig entendre que no hi havia problema.

pel seu fill perquè el veia trist i de vegades plorava i la nit abans, li havia dit que ho feia *"perquè no se sentia feliç"*. La Mercè li va fer el comentari que *"aquesta edat passen moltes angúnies perquè s'enamoren i pateixen. A més es deu veure 'la tercera avaluació' a sobre"*. El pare afegia que *"nosaltres l'escoltem, i pot explicar-se perquè l'entnem. No el renyem. Nosaltres li diem que suspens, tranquil, ja ho superaràs. Sap que ens pot tenir tota la confiança"*.

Aquest comentari em va fer reflexionar sobre com vivien els alumnes la pressió que tenien de l'avaluació. M'adonava que tot l'ambient els encaminava a estudiar, a aprofitar el temps, a treure bones notes i aquest era un discurs que es deia explícitament. Es feia explícit quan la tutora els animava a estudiar i treballar perquè *"venien les avaluacions"*; quan els comunicaven els resultats, felicitant-los si treien bones notes, parant el ritme de les classes quan havien de fer les proves, la qual cosa era una demostració més per a ells i elles de la importància que tenien els exàmens, etc. La Júlia m'havia fet aquest comentari quan em parlava de les proves: *"nosaltres, el Toni i jo, en la redacció que fan a la prova no els avaluem l'ortografia perquè amb 'la pressió' que tenen de l'examen és impossible que facin alguna cosa amb cara i ulls"*. La coordinadora, a començament de curs, parlant de l'ambient de les classes i de l'alumnat, em va comentar: *"Ara, estan molt tranquils perquè tot just comencen el curs, però quan 'vénen les avaluacions' es posen molt nerviosos. Es preparen i 'se'n preocupen' molt"*. La Mercè va reconèixer que els alumnes estaven preocupats per les avaluacions, segurament per la pressió que rebien. Parlant d'aquest tema em va explicar el cas d'un nen que havia suspès tres assignatures i va tenir l'informe de les notes guardades tres setmanes a casa perquè no les volia ensenyar. *"Potser la pressió que fem tots plegats sí que és important"*, va dir reflexiva.

Els alumnes m'havien manifestat en diverses ocasions que l'avaluació i les notes era *"el que els preocupava més"*. Així ho expressava un: *"T'hi jugues bastant perquè si vas suspnent t'has de passar l'estiu estudiant"*. Però es preocupaven perquè els mestres també hi insistien en què es preocupessin. Per exemple, abans de la tercera avaluació em comentaven: *"Ens diuen molt que*



*la tercera avaluació és molt important*"; "Alguns professors ens han dit que serien bastant difícils els exàmens d'aquesta avaluació"; "Ens fiquen molt al coco que hem de treballar molt i esforçar-nos. Que és molt important. Doncs...apa a esforçar-nos molt i a empollar molt". Un alumne quan va sentir el que deien els companys, va intervenir: "I quan vingui la quarta avaluació, també ens diran que és la important". "La Mercè ens deia que arribava la tercera avaluació i havíem d'apretar molt i hem d'estudiar molt... Ens deia que ho hem de fer per setmana santa, però si ho fem, no me'n recordaré de res".

Jo ho havia anotat diverses vegades en les observacions de les classes tots els comentaris i advertències que els feia la Mercè. Els avisos i les recomanacions, tal com he fet referència als capítols anteriors, sobretot es concentraven abans i després de les avaluacions, després dels exàmens. Ella els feia comentaris amb un to de complicitat i afecte, però segur, que pel que comentaven els alumnes, tenien les seues efectes de recordatori del que era important: "Vinga, no us adormiu que dilluns és festa i dimarts 'tenim' examen i heu de treure tots excel.lents. Només faltaria que de la classe on sóc tutora no traguéssiu excel.lent d'una cosa tan senzilla"; "Ai, el que s'equivoqui el dia de la prova. Estudieu això que us ho demanaré". Fins i tot, la Mercè aprofitava exercicis de classe, per fer-los present les seves responsabilitats. Un dia va sortir en un exercici de lèxic la frase feta "tenir una cosa entre mans". Per explicar-los el significat els va dir: "el dia 27 tindreu entre mans la tercera avaluació".

M'adonava que la paraula avaluació anava lligada a "justificació" i a "pressió". Per tant, podria ser que les proves no només servissin pel que es creia que servien? Si s'analitzava el llenguatge que alumnes i professorat feien servir per explicar i entendre el que significava l'avaluació, es podria observar que era una cosa que "arribava" o "venia", "que tornava a ser a sobre", o "que s'havia de treure de sobre com es podia". És a dir, el que es feia quatre vegades a l'any que consistia, sobretot a passar proves i treure promitjos, no sorgia d'una preocupació i necessitat dels alumnes per saber com anaven, ni d'una necessitat pedagògica del professorat per fer un seguiment dels processos d'aprenentatge

dels alumnes, perquè ja ho tenien recollit. Semblava que les proves concretes de determinats períodes eren inevitables, però no pas per la seva funció pedagògica, sinó per la demanda administrativa i burocràtica que s'exigia a l'escola i concretament al professorat, d'acreditar i certificar, d'una manera prou creïble i justificada, un nivell determinat als alumnes.

Cada vegada que reunia més pistes d'anàlisi comprenia més perquè la Mercè viva l'avaluació com un maldecap.

### **Per què l'avaluació era un maldecap?**

La Mercè m'havia dit, algunes vegades, al llarg dels dos cursos de col.laboració que l'avaluació era una cosa que tothom 'intentava treure's de sobre com podia': *"Jo no sé com enfocar-ho. Dubto de la utilitat del que faig. Juntes hem fet intents, però no ens n'hem sortit. Penso que és qüestió d'hores i més hores i no hi ha més solució"*. Em va fer pensar. Tenia tota la raó, jo no la vaig poder ajudar molt per més instruments que conegués. Quan m'ho deia, li comentava que veia el tema més complicat del que semblava i que n'estava segura i convençuda que no era un problema tècnic. La qüestió no era trobar els millors instruments i la pedra filosofal per aconseguir tot el que volia: obtenir una nota de tots els 150 nanos cada dos mesos i mig, mitjancant un procediment creïble, convincent i just, i que la feina i el temps que hi dediquéssin fossin útils i profitosos, per als alumnes, per a ella, per a l'escola i per als pares.

Una altra vegada pensava que la pràctica docent tornava a topiar en com compaginar tasques que potser es presentaven com incompatibles. Després de recollir la informació i analitzar-la, potser podria ajudar-la a tenir més punts de referència perquè compregués la complexitat de la situació on estava implicada i algunes claus del perquè ho vivia com un maldecap, com una preocupació profunda.

El meu punt de vista era que la Mercè se sentia atrapada per un plantejament i enfocament sobretot tècnic i burocràtic de l'avaluació (proves, correccions, promitjos, etc), que era, a la vegada, una demanda de l'escola i, una exigència per part dels pares i per la funció social que se li encomanava de certificar un nivell

de coneixements als alumnes. Aquest procés d'avaluació era una complicació i càrrega per al professorat i l'alumnat, però sobretot, és clar, jo entenia perquè era un maldecap per a la Mercè. Havia d'atendre moltes demandes al mateix temps. Ella es preocupava per fer la seva feina el millor que podia. Era primmirada, exigent i responsable. I per això, vivia el procés d'avaluació amb neguit i preocupació, no només per la feineda puntual que havia d'atendre quan 'arribava' l'avaluació, sinó, també, per si era justa o no, per si avaluava el que havia d'avaluar, per si tenia en compte o no les situacions personals dels nanos -un dels dilemes que la posava en contradicció-, etc. D'altra banda, la Mercè se sentia absolutament responsable dels resultats que trauria el grup d'alumnes del qual n'era tutora, tant que fins i tot els deia "tenim" examen. O bé quan els manifestava que havia assumit el compromís amb el professorat que *"per la propera avaluació anirà més bé. Tant em preocupa a mi com a vosaltres que el rendiment sigui bo"*. Per això, optava, pel que m'havia dit, per fer un plantejament de notes perquè ella tenia molt clar que quan els *"resultats són bons, tot va bé i els pares et vénen i et feliciten. I si no són bons tot es pot complicar"*. I aquest fet la portava a ser encara més primmirada i estricta a l'hora de corregir les proves i calcular les puntuacions i de treure els promitjos, per tal que després pogués justificar el que feia davant dels alumnes quan s'ho repassaven, davant dels pares si reclamaven i davant de l'escola.

La Mercè com a tutora, a més, era la responsable de donar la imatge de l'escola davant dels pares, era el paper que li corresponia tal com m'ho havia expressat la coordinadora:

*El paper de la tutora és importantíssim no només com a feina pedagògica que suposa la formació dels alumnes com a persones, sinó perquè és qui dona la imatge de l'escola davant dels pares. És importantíssim perquè nosaltres som una escola privada i has de donar bona imatge perquè sinó ens quedaríem sense públic.*

*Intentem que això no ens influeixi, almenys a mi personalment no m'influeix, perquè el que crec és en*

*la feina ben feta de la qual ens poguem sentir satisfets. Si es fa bé no hi ha massa problemes amb els pares. Això vol dir que no només la fem per la imatge sinó perquè com a professionals que som l'hem de fer bé.*

Després d'aquestes anàlisis sobre l'ensenyament i l'avaluació em plantejava com assumia la Mercè el paper que li atorgava l'escola? Amb què s'identificava més? Vivia en contradicció algunes demandes que li exigia l'escola? Volia aprofundir més en la influència que li exercia el seu context de treball. La Mercè era una mestra que havia treballat des de feia 12 anys al mateix lloc, per tant volia entendre fins a quin punt compartia i en tenia interioritzades les condicions. I entendre també, com aquest context i les demandes que tenia de la mateixa escola i dels pares afectaven al seu plantejament i actuació com a mestra. Havia explorat la seva biografia o trets del seu caràcter, la seva pràctica pedagògica i volia aprofundir en el seu context de treball per tenir una perspectiva més àmplia d'interpretació.

## Capítol 17

### *Sortint de l'aula*

La Mercè en més d'una ocasió m'havia manifestat la sort que tenia de treballar en un lloc on es trobava 'com a casa'. Feia molt de temps que treballava a l'escola i se la sentia seva. I per reforçar o expressar aquest afecte que sentia, deia: *"He estat més anys a l'escola que en els pisos on he viscut"*. No es cansava de repetir-me que tenia la sort de treballar amb persones molt professionals, molt humanes i que tenien molta consideració per les criatures. També m'havia ressaltat que *"el professorat som persones diferents, però és gent molt maca. Sempre estant a punt d'ajudar als altres. Hi ha molt companyerisme i uns principis com cal"*. Jo, tot i que amb menys coneixement que la Mercè, podia dir el mateix de tots aquells professionals que vaig tenir l'oportunitat de conèixer al llarg dels dos anys.

Per tant, d'entrada, per a la Mercè, treballar a l'escola Collserola era gratificant perquè hi trobava una gent amb uns valors que compartia, sobretot el companyerisme, l'ajuda mútua, l'afecte personal, la consideració professional, etc. Trets que m'havia ressaltat en diferents ocasions. I també més d'un cop, m'havia fet el comentari: *"De vegades penso que l'escola rutlla més per la gent que hi treballa que per tot el sistema i l'organització que l'envolta"*. Indubtablement, l'ambient del treball era una de les satisfaccions que tenia i vivia la Mercè en la seva vida professional.

Un altre aspecte, que m'havia destacat en una de les últimes converses llargues que vam tenir, era que s'identificava amb l'escola en els valors i hàbits que fomentava en l'alumnat: *"A nivell de principis teòrics de l'escola, jo m'identifico amb tots"*. En un primer moment no me'n vaig adonar i no sabia si va ser un

lapsus, però va dir 'teòrics'. Intentaria explorar i entendre, en la mesura que em fos possible, a partir de la informació de què disposava, com la Mercè participava i s'implicava en els valors, hàbits i concepcions que l'escola assumia com a bàsiques i troncal sobre el sentit de l'educació. I per tant, com l'escola transferia la responsabilitat i la confiança al professorat d'aquests valors. Per això volia analitzar més detingudament, com aquestes concepcions sobre l'educació que tenia l'escola influïa en la manera de fer i pensar de la Mercè mestra i tutora.

### **La formació en els valors morals i en els hàbits intel·lectuals, i una atenció personalitzada**

Les primeres pistes que m'ajudaren a entendre el que l'escola pretenia era tota la documentació que tenia la Mercè, sobretot, comunicacions i escrits que es feien als pares o als mestres des de la direcció o la coordinació, des dels quals s'expressava de manera explícita i clara els principis i l'ideari de referència de l'escola. Vaig repassar detingudament tota aquesta documentació, una i altra vegada i vaig adonar-me que, a part de l'explícita defensa de la catalanitat -principi que la Mercè s'hi identificava i compartia-, hi havia tres aspectes importants i bàsics en la filosofia d'entendre l'educació a l'escola: Una formació en valors socials i morals, una formació personalitzada i una formació en el treball i rigor intel·lectual. Aquests tres eixos d'altra banda, dibuixarien un perfil i una demanda professional que el professorat hauria d'assumir.

Com a principis que regien els valors morals que es fomentaven, destacats en l'ideari de l'escola, eren: "*amor i solidaritat vers al proïsme, el respecte i la defensa de l'entorn natural i una sensibilització amatent envers a les realitats socials, des de les més immediates fins a les geogràficament allunyades*". Des de la mateixa direcció de l'escola s'assumia la responsabilitat per desenvolupar aquests principis, i es feia de diferents maneres. D'una banda, l'escola era conscient que

l'educació en els valors morals no podia ser només responsabilitat de l'escola i calia un treball comú amb les famílies, per tal d'aconseguir, tal com s'especificava en un dels documents, "*l'aproximació dels pares amb la manera de fer i de ser de l'escola*". Amb aquest objectiu no només s'organitzaven reunions pedagògiques, sinó que, a través de les comunicacions escrites que s'enviaven a les famílies es ressaltava la importància de tenir cura d'aquests valors. Hi figurava uns suggeriments o idees per reforçar des de casa el que l'escola pretenia: "*fer persones solidàries i obertes, amb voluntat de servei i conscients de les deficiències i les injustícies*". Algunes d'aquestes indicacions que s'esmentaven eren: la cooperació dels nanos en entitats cíviques, la restricció de despeses innecessàries, la realització d'activitats culturals en el temps d'oci conjuntament pares i fills, etc.

Per altra banda, es portava a terme una sensibilització constant als mestres, ja que a través del professorat, sobretot, s'havia de materialitzar i canalitzar la vigilància en l'educació d'aquests valors. La Mercè em comentava que era tema de reunions entre els mestres, però a part m'havia ensenyat documentació que s'elaborava, des de la direcció, per tal de suggerir i recordar als mestres com es podien aprofitar activitats determinades per fomentar els valors que pretenia l'escola. Per exemple, sobre com es podien utilitzar les festes que es celebraven a l'escola com el Nadal, St. Jordi, etc. O també, com ja he aportat al capítol cinquè, la direcció havia preparat per als mestres propostes didàctiques per tal d'educar els valors de la senzillesa i l'austeritat. I també, amb aquest sentit educatiu d'aprendre a compartir i a ser solidaris, es realitzaven els campaments o alguna sortida de convivència de grup que es feia durant el curs.

En algunes entrevistes amb els alumnes, havien fet referència més d'una vegada que l'escola valorava d'ells i elles que "*ens fem amics de tothom*", "*que hi hagi companyerisme entre nosaltres*", "*que ens ajudem uns als altres*", "*que siguem honorats amb nosaltres mateixos i amb els altres*". L'amistat i la solidaritat eren els trets que destacaven com a essencials del seu compartiment 'social' entre ells. Jo pensava quan m'ho deien que ho tenien tant clar perquè era un discurs unitari que es feia molt

explícit des dels mestres, des de l'escola, i en la majoria dels pares.

En síntesi, aquests eren els valors morals que servien de base per bastir el que l'escola en deia "*educació integral de l'alumnat i la formació com a persones*". I de fet, tal com ja he aportat a altres capítols, eren els valors morals de referència de la Mercè pel que havia vist a les classes, sobretot perquè no eren només classes de llengua i sempre que ho creia necessari feia comentaris i reflexions sobre aquests valors que he exposat. També ho havia observat amb la relació que tenia amb l'alumnat, com destacava i ressaltava les qualitats de companyarisme i solidaritat entre els companys. I com a tutora, com tractava, amb preocupació, comportaments d'insolidaritat entre alumnes, etc.

Jo, pel que coneixia la Mercè durant aquesta relació tant estreta que vam mantenir aquests dos anys, creia que ella reforçava aquests valors en els seus alumnes no només perquè ho assumia perquè 'tocava' com a responsabilitat que el context i la feina li exigia, sinó perquè humament s'hi identificava totalment per la seva manera de ser i d'entendre la vida i la relació amb les persones. Em comentava que el professorat també ho assumia com a valors importants en la relació entre ells. La Mercè era en aquest sentit ètic, una persona d'uns principis fermes i sòlids, i més d'una vegada la seva actuació com a persona em va fer reflexionar sobre les meves pròpies concepcions ètiques.

Un altre dels trets troncats i bàsics de l'escola era la formació en l'exigència del treball i el rigor intel·lectual i l'atenció personalitzada que es donava als alumnes. Aquests principis, tal com es recordava en un dels documents de l'ideari, eren inspirats per la tradició pedagògica i l'escola activa tot integrant-hi alhora '*els nous corrents pedagògics i tecnològics*'. Per atenció personalitzada s'entenia "*el lligam d'una relació afectiva entre professorat i alumnat*", "*l'ajuda a l'alumne a reconèixer les seves capacitats, a afirmar-se i a formar el seu caràcter, per tal d'afrontar amb il·lusió, responsabilitat i confiança els reptes futurs*".

Pel que fa a la formació i "*l'educació en el rigor intel·lectual i l'exigència en el treball*" es destacava sobretot dos



objectius: *“estimular un interès profund i un sentit de l'esforç persistent per a realitzar el treball i desenvolupar amb exigència la capacitat de concentració tot mantenint la il·lusion pel treball ben fet”*. La Mercè m'havia ensenyat unes notes d'una reunió que el director va tenir amb els pares on destacava el valor del treball com a satisfacció personal. *“Volem alumnes laboriosos i actius que trobin en el treball un plaer per aprendre i conèixer com a objectiu de realització personal”*.

Em va ajudar molt poder conèixer tan clarament aquests objectius educatius que perseguia l'escola, perquè podia tenir un context de significat més ampli per entendre com la Mercè ho assumia i com aquest context de treball influïa el seu treball pedagògic. Evidentment eren uns principis ben coneguts per la Mercè, i me'ls explicava d'aquesta manera:

*Bàsicament jo crec que l'escola pretén que els alumnes aprenguin tot el que puguin i, després, a la vida se'n puguin sortir a partir d'un pòsit cultural que tenen, d'unes capacitats i habilitats desenvolupades i d'uns valors que fomenta l'escola. Com a valors jo destacaria la no competitivitat descarada, el fet de treballar pel gust de fer-ho perquè estiguis satisfet del que fas i no només per la nota. El que és important és que siguin honestos i francs.*

Quan va acabar aquesta petita explicació es va aturar un moment i pensativa va afegir: *“Tothom voldria que el nen i la nena treballessin pel gust de fer-ho i no per les notes i encara que els fem veure que no ha de ser per les notes, alguns ho fan per això”*. Ella mateixa al fil d'aquestes reflexions va puntualitzar: *“ja veus que en aquest aspecte del que hauria de ser l'escola activa i el sentit del treball pel gust del coneixement i satisfacció, tenim força interrogants”*.

Aquests comentaris, reflexions i interrogants van sorgir en entrevistes que teníem la Mercè i jo a finals del segon curs de la nostra col·laboració, quan ens qüestionàvem les limitacions que teníem per poder fer unes classes més participatives i actives, i analitzàvem entre el que es pretenia des de l'escola i ella com a

mestra, d'una banda, i el que realment passava a les classes i la manera com vivia el seu paper de mestra i tutora, per altra. Ella creia que *"és una escola activa en la mesura que ho podem fer actiu dins de les limitacions que l'organització escolar comporta"*. I pensant amb les limitacions recordava el que m'havia comentat i expressat altres vegades, la diferència entre el cicle inicial i superior: *"A primera etapa tens més marge per organitzar-te a la teva manera. En canvi aquí a segona etapa no estic convençuda que es pugui fer gaire actiu perquè depèn bastant de l'organització que hi ha"*. Mentre desfilava aquest discurs recordava que el Toni m'havia comentat més d'una vegada que era diferent el treball amb els petits que a segona etapa, no només pel que podies fer a les classes sinó també per la relació que et permetia establir amb l'alumnat un tipus d'organització o una altra.

La Mercè em va comentar que l'escola en els últims temps havia apostat per uns canvis en l'exigència de treball a l'alumnat per influència de la demanada social a què estava sotmesa l'escola. I aquesta demanda es canalitzava, sobretot, a través dels pares.

*Actualment hi ha hagut un canvi social i l'escola se'n ressent. Jo crec que a totes les escoles deu haver passat. A mesura que la societat es valora més l'exigència, s'han anat canviant els criteris. En el moment en què ens trobem en una societat més competitiva, agressiva... d'alguna manera això influeix. Cada vegada, la pressió social porta a estar més organitzats i saber què es vol aconseguir i ser eficaços.*

*Ara és important que els nois i noies surtin amb un bon nivell de resultats, és a dir, amb una bona preparació i una bona estructura de les coses. És una demanda clara per part dels pares que tenim a l'escola. Volen que els seus fills i filles puguin anar a la universitat i se'n surtin.*

Segons la Mercè, per aquest canvi social els pares també es mostren més preocupats pels resultats i per la preparació dels seus fills i filles. Ella em va parlar del canvi que havia viscut a l'escola des que va entrar i es va posar a treballar amb les seves

companyes de cicle inicial, i que en aquell moment, a finals dels setanta, encara estaven a les "primeres files de la renovació pedagògica". Per a ella era una època que es tenia en compte la "llibertat del nen" i s'educava d'una manera "progressista perquè era l'herència dels ideals del 68. Es quan es feien moltes més activitats entre dins i fora de l'aula". A partir d'aquest retorn al passat em va continuar explicant com era el sistema de les classes, la relació amb el professorat i amb els alumnes...

*Era un sistema que permetia els alumnes anar molt al seu aire i al professorat també. Per exemple, els primers anys, mai ningú feia proves avaluatives. Jo vaig començar a fer proves a primer de bàsica després de 5 anys que estava treballant a l'escola. Feiem un seguiment, i és clar que hi havia exercicis que servien per avaluar, però els alumnes no se n'assabentaven. Era l'herència de l'ensenyament actiu en què es considerava que cada nen i nena anava al seu ritme, i no es forçava la màquina. En aquests dotze anys que hi treballa, l'escola ha anat augmentant el nivell d'exigència. De mica en mica des de la direcció i la coordinació es va veure que com més al seu aire els deixaven, més els costava de redreçar conductes conflictives. Jo recordo que els mestres que van entrar amb mi, ens vam trobar amb alumnes incapaços d'estar asseguts mitja hora. Hi ha hagut un procés. Ara des de la coordinació, des de fa uns 9 anys, s'ha intentat organitzar el centre i l'ensenyament amb més disciplina. Ara l'escola ha apostat per una formalització més estricta i més controlada en aquest sentit.*

L'aposta que feia l'escola per una formalització organitzativa més estricta i controlada, jo creia que estava íntimament relacionada amb els objectius educatius que perseguïen: fomentar i desenvolupar una formació intel·lectual basada en l'exigència, el treball i l'esforç personals dels alumnes. I aquest era un plantejament, que segons la Mercè, havia assumit

l'escola com a demanda d'un augment de 'l'exigència' que la societat moderna i canviant reclamava en veu dels pares.

Era un plantejament que, evidentment, tenia els seus efectes en l'estructura, la concepció de l'ensenyament i de la tutoria a segona etapa, on la Mercè desenvolupava la seva actuació pedagògica que jo havia observat. Alguns d'aquests efectes havien estat explorats quan analitzàvem el que passava a les classes. El control, la disciplina i l'exigència en el treball es reflectien en diversos aspectes de la vida de l'aula. Almenys en tres: disposició de l'espai de classe, els valors que s'hi fomentaven i la concepció del coneixement.

En primer lloc, com el centre assumia i fomentava que **l'aula fos un lloc de treball i de silenci**, i, per això, les cadires i les taules estaven disposades de manera que ho permetés.

En segon lloc, es valorava i **fomentava l'aprofitament, l'esforç, l'estudi i el rendiment** de l'alumnat a través dels deures, els controls i les avaluacions. Els alumnes estaven sotmesos a un discurs constant sobre el valor i la importància de l'estudi. A més a més, des de la tutoria es canalitzava un altre discurs sobre el sentit de la responsabilitat que havien d'assumir. D'aquesta forma, interioritzaven de manera natural quin era el rol que se'ls demanava -esforçar-se, estudiar i treballar- per tal de tenir un aprofitament satisfactori i un bon rendiment. Per això, també ells i elles trobaven lògic que si transgredien el paper que se'ls assignava havien de pagar-ne les conseqüències, com per exemple, les expulsions o la restricció d'activitats extra-escolars. D'altra banda, els mestres tenien la responsabilitat de fer aquest seguiment i control, i vetllar pel desenvolupament d'aquests hàbits intel·lectuals. En aquest sentit havia observat que la Mercè ho assumia com a part de la seva responsabilitat i ho reflectia en situacions diferents: quan era estricta amb els deures, quan els exigia la feina ben presentada, quan els avisava si l'aprofitament no era satisfactori, quan es preocupava pels alumnes que suspèien, etc. Pel que fa a les avaluacions, s'ha analitzat a l'anterior capítol el que significava per a ella. Ho vivia més com una exigència institucional que no una necessitat professional, i això li provocava malestar pel cansament que comportava.

El valor que donava l'escola a aquests hàbits de treball i estudi es demostrava també quan vetllava que no es perdessin durant el temps de vacances i per tant el professorat preparava activitats d'aprenentatge per aquest temps no escolar. En un comunicat als pares, el director els recordava la importància de continuar els aprenentatges durant l'estiu *"perquè és un parèntesi massa llarg i podria fer minvar uns hàbits adquirits a base de l'esforç continuat realitzat durant el curs"*.

Analitzant els fulls de control d'entrevistes que realitzava la Mercè amb els pares, m'havia adonat que la majoria estaven sol·licitades pels propis pares quan estaven preocupats pels seus fills o filles perquè a casa *"feien el mínim esforç i no dedicaven gaire estona als estudis"*. Pel que es veia, demanaven a la Mercè la seva opinió i el seu consell per tal de trobar la manera d'augmentar l'exigència del treball dels seus fills o de les seves filles. En l'apartat d'acords presos que figurava al full d'entrevistes, a la majoria dels casos s'hi especificava: *"Convé que treballi molt més. Fer un control de la seva agenda tant a l'escola com a casa per seguir-li la feina que fa", "deixar les activitats extra-escolars per tal que es centri més en l'estudi", "Assignar-li hores d'estudi al migdia a l'escola i recomanació als pares d'un reforç individualitzat a casa", etc.* Per tant aquest seguiment personalitzat que havia d'atendre la Mercè com a tutora, sobre l'aprofitament, l'esforç i l'estudi de cada un dels alumnes del seu grup de tutoria, demostrava, en la majoria dels casos, la vinculació, la relació i la coincidència d'interessos i expectatives entre la família i l'escola.

En tercer lloc, **el valor que es donava al coneixement**. La planificació de la segona etapa en diferents disciplines i impartides per diversos professors està reglamentada des de l'administració, però d'altra banda l'escola procurava que el professorat de segona etapa fossin llicenciats amb la matèria que ensenyaven perquè, en paraules de la coordinadora *"tenen més coneixements de l'assignatura"*. Per tant, cada professor o professora es convertia en "l'especialista en la matèria", i per això la Mercè només feia classes de català. La qual cosa evidència la preocupació de l'escola per la transmissió del coneixement. Fet

que es destacava en un dels documents: *"l'adquisició de coneixements és un dels valors primers que l'escola transmet per la pròpia raó de ser"*. Pel que jo havia pogut observar i analitzar per la manera que estava distribuït l'espai de la classe, i pels procediments i estratègies d'ensenyament que utilitzava la Mercè i d'altres mestres, la transmissió dels sabers, del coneixement, bàsicament, es duia terme a partir de les explicacions del professorat que d'hora en hora impartien les assignatures corresponents. Per tant, era responsabilitat dels alumnes atendre a les explicacions -si no ho feien se'ls cridava l'atenció, o en algunes situacions se'ls podia expulsar-, estudiar i fer els deures, és a dir, adquirir i aprendre els diferents coneixements de les disciplines que després serien avaluats mitjançant controls i proves, sobretot.

La Mercè em destacava, bàsicament, tres problemes d'aquest sistema d'estructura a segona etapa: l'organització de les classes, l'exigència d'atenció i concentració que es demanava als alumnes i la quantitat d'informació que se'ls oferia.

Pel que fa a l'**organització de les classes**, ella era conscient que els alumnes tenien moltes hores de treball a l'aula i per això em comentava: *"Entre l'horari que tenen i que són molts a classe, tot plegat els provoca aquell neguit i esperen que s'acabi la classe per cridar tres vegades. Són moltes hores i potser en tenen poques d'esbarjo. L'horari no està ajustat a les seves necessitats. Estan pensats en funció de l'organització laboral del professorat. S'ha plantejat diverses vegades fer les matèries instrumentals al matí i les més lúdiques a la tarda, però si el professorat per fer una jornada completa porta cinc grups, només treballant a la tarda no la podria fer. És un tema que preocupa a l'escola"*. Després de fer-me aquest comentari, la Mercè puntualitzava: *"Amb aquesta estructura i organització escolar jo no hi puc fer res"*. Li reconeixia un to que em donava entendre que no hi podia fer res perquè no era decisió seva, que no ho podia triar i que ho havia d'acceptar com a condicions del seu treball. D'altra banda, la coordinadora em va expressar la mateixa preocupació que la Mercè: *"A primera etapa, es pot fer un horari realment pedagògic perquè pots acomodar i adequar les hores al treball que estàs fent. A*

*segona etapa, encara que ho vulguis fer possible, l'has de repartir entre les matèries que tens i això també ve marcat pel nombre de professorat que tenim. Si la plàstica és millor a la tarda, però només en tenim un, no la podem fer a la tarda. I això vol dir que hauràs de fer un llenguatge de 4 a 5 de la tarda".* Era un horari que cansava als alumnes i també als mestres. La Júlia m'havia expressat que aquesta qüestió era un tema difícil de solucionar i agrairia *"que es trobés alguna altra organització i altres possibilitats"*. La Mercè, de vegades, es lamentava que els mestres no tenien *"gaire possibilitats per desenvolupar altres estils d'organització"*.

El segon problema que em va ressaltar la Mercè, i que compartia amb els altres mestres era com podien **desenvolupar la capacitat d'atenció i de concentració eficaç dels alumnes**. Tal com es planificaven les classes i pel valor que es donava al treball individual, l'aprofitament, l'esforç i el rendiment era lògic que aquesta fos una de les preocupacions que sovint sorgien en les reunions amb el professorat, tal com em comentava ella. Alguns dels aspectes que tractaven sobre el tema eren: *"L'ajuda que podia comportar per al professorat un estudi aprofundit segons el tipus de memòria que té desenvolupada cada alumne i alumna, -visual o auditiva-, per tal d'adequar les estratègies d'ensenyament a les seves capacitats. Una altra possibilitat que manejava era deixar-los espais a classe perquè disposin de temps per interioritzar el que s'està explicant. I una altra era intentar relaxar-los i no entrar a classe si hi ha molt xivarri, etc."*. La Mercè trobava que li podien ser útils aquestes ajudes, però alhora es preguntava com s'organitzaven les altres escoles -ella tenia només com a punt de referència la seva- per *"compaginar el fet de conservar l'atenció dels nanos en una etapa en què la força de voluntat i la capacitat de concentració disminueixen per les característiques pròpies de la seva edat, que tot és efervescència i ebullició. La veritat, no sé com casa tot això amb la qualitat de l'ensenyament, amb les l'atenció a les seves necessitats, el respecte a la diversitat i als ritmes individuals"*.

El tercer problema que m'expressava la Mercè era que s'adonava de la **quantitat d'informació i de treball a què**

**estava sotmès l'alumnat:** *“Les criatures actuals tenen un bombardeig brutal d'informació que no s'acaba de completar mai. Parlem de la vocal neutra a tercer de bàsica i continuen fent-t'ho a tercer de BUP. Estudien els grecs a sisè de bàsica i segueixen parlant-ne a primer de BUP. Tot és quantitat d'informació, de tecles. Per això, els nens i les nenes que són intel·ligents poden sortir-se'n més bé perquè es van trenant i buscant les relacions d'unes coses amb les altres. Però, el que li costa més segueix com pot, amb l'ajuda que li podem oferir”.* La coordinadora m'aportava el seu punt de vista sobre la quantitat de treball per adquirir la informació que se'ls transmetia: *“els alumnes treballen potser més del que ho haurien de fer, i els que els costa més, no és perquè no hi dediquen prou temps, crec que també és culpa nostra, perquè hem d'intentar dossificar la feina i saber què els convé més i quan arriba un moment de saturació el més sa és plegar”.*

L'alumnat, per la seva part, havien desenvolupat les seves estratègies d'adaptació al sistema d'organització que tenien. Tot i que visquessin el seu rol d'estudiants amb certa pressió per part dels mestres, pares i escola en general. D'altra banda, com s'ha exposat en altres ocasions, eren molt pocs els que es resistien a emmotllar-s'hi. Demanaven ordre i organització al professorat, suposo que fer front a la quantitat de treball que tenien. La Mercè m'ho comentava que estaven encantats amb el professorat quan *“saben què han d'estudiar i el que se'ls preguntarà al dia següent. Quan ho tenen tot molt ben organitzat, estructurat i saben què sortirà als exàmens -és clar, si hi ha algú que no li agradi gens estudiar no estarà tan encantat-”.* A més, la Mercè afegia convençuda: *“Si els alumnes estan contents amb el professorat, els professors, per a l'escola, van a missa”.* Jo suposava que per a tot això la Mercè es preocupava que els alumnes tinguessin el material el més organitzat possible, i més d'una vegada em deia a l'hora de preparar les activitats: *“els alumnes han de tenir l'esquema molt clar i el material molt ben organitzat. Els ha de quedar molt clar el treball que han de fer”.* En aquest sentit la coordinadora m'havia comentat: *“La feina que es dóna als alumnes ha de ser molt pensada i hem de tenir clar que la poden fer i que realment l'aprendran, i llavors ser el màxim d'exigents”.* Tant per part dels mestres com



per part dels alumnes en aquestes condicions d'organització de la segona etapa, que ni uns ni altres decidien, aquesta vigilància per l'ordre i l'estructuració era necessària perquè per als mestres els facilitaria el control i el seguiment que havien de fer dels alumnes i pels mateixos alumnes els facilitaria l'estudi i el treball que se'ls exigia.

Els tres problemes que m'havia exposat la Mercè estaven estretament relacionats: depenent de com s'entenia l'exigència que es demanava als alumnes, i la concepció que es tenia del coneixement, s'organitzava la classe d'una manera o d'una altra. Segons la seva opinió, l'escola creia que el sistema de control i d'organització garantia una formació intel·lectual basada en l'esforç, en l'estudi i en el treball. I segurament pel que s'ha vist, aquests hàbits es desenvolupaven i serien la garantia d'una formació propedèutica pel futur universitari dels alumnes. I com s'ha mostrat en anteriors capítols, aquest era el desig, l'interès i l'expectativa final de pares, escola, mestres i alumnes.

Aquesta era, segons la Mercè, una de les raons perquè els pares escollien aquesta escola, però n'hi havien d'altres, també,:

*Els pares trien l'escola perquè té fama, prestigi i en coneixen el tarannà i els principis educatius. Pel prestigi social que els pot produir estar en una escola d'una certa élite i saben que els seus fills es relacionaran i coneixeran altres companys amb un estil que els agradarà. Una altra raó és que pensen que l'alumnat està ben atès, "agomboiats". Saben que tenim un tracte d'afecte, que estem per ells i que intentem entendre'ls i ajudar-los. Saben que sempre estan amb algú que els vigila, els controla i els observa. Per a les instal·lacions. I, també, per a la catalanitat sempre defensada des de l'escola. La majoria de pares hi confien, pensen que el professorat és gent vàlida i que hi dedica moltes hores i això per a ells compta. Saben que hi ha un professorat estable i integrat..*

Per això, la Mercè em deia que tenint en compte el context social dels alumnes *"l'escola vol preparar-los perquè se'n surtin el màxim de bé possible, dins d'un món intel.lectual, d'empresa i potser més aviat de càrrec dirigent. I potser els que no puguin o no vulguin anar a la universitat tinguin la capacitat per enfocar més el seu futur a altres camins, o artístics o portar el negoci familiar, o professions liberals, etc"*.

Els valors morals i instructius que s'assumien des de l'escola confluïen amb un sector social determinat. Els pares formaven part d'un grup social que desitjaven com a formació bàsica per als seus fills i filles, a part dels valors morals i socials: l'exigència en el treball, la valoració de l'esforç i el progrés personal, l'aprofitament i el rendiment segons les capacitats personals, perquè creien que aquests eren els hàbits que permetrien als seus fills "sortir-se'n", com deia tantes vegades la Mercè. Per això, per una banda, els pares, conjuntament amb els tutors, vetllaven i seguien d'aprop el desenvolupament d'aquests hàbits en els alumnes, i per l'altra, demanaven explicacions als mestres de les notes i del rendiment dels seus fills perquè sabien molt bé què arriscaven. I la Mercè també ho sabia i n'era conscient quan deia *"que no podia badar en les avaluacions, ni en el seguiment i control del rendiment, ni dels resultats. Era una responsabilitat molt important"*.

Després de reflexionar sobre els valors que pretenia l'escola, per a mi, des de fora, m'adonava d'una possible contradicció entre els valors que volia fomentar l'escola, per una banda els valors socials-morals i explícits com la solidaritat, la convivència, la no competitivitat, l'austeritat, el respecte, etc. i, d'altra banda, l'alumnat vivia una experiència a l'aula, on la pràctica requeria i exigia fomentar un tipus de valors individuals: capacitat de concentració, atenció, rendiment, esforç, etc. Per tant, aprenien que a classe, cadascú havia de fer la seva feina, i no tenien moltes oportunitats de compartir-la. Des d'aquesta perspectiva si uns es miraven els treballs amb els altres, significava que copiaven i no es podia fer -en aquests casos se'ls avisava si ho feien-. Quan vaig comentar a la Mercè les meves reflexions em va dir: *"Podria ser que els alumnes es trobin en*

*aquesta contradicció alguna vegada i es plantegin com puc ser company d'aquell i no deixar-li copiar? I va afegir tot pensativa: "No ho sé. No ho tinc tan clar com tu que poguessin ser valors contradictoris. Hi hauria de pensar més".* El problema des del meu punt de vista no era en el fet de deixar-se copiar o no, és clar, sinó el significat implícit que comportava aquesta situació.

### **Entre les responsabilitats i l'autonomia professional**

Em semblava necessari analitzar més detingudament com afectava el rol de mestra, les condicions en què el centre assumia i es plantejava la funció educativa. L'escola, partint d'uns principis educatius tan deliberats, havia de procurar disposar d'un professorat coherent amb la seva línia pedagògica, per tal de materialitzar amb la millor coherència possible les finalitats educatius que perseguia.

Des d'aquest punt de vista, es valorava que el professorat estigués "integrat" a l'escola. La Mercè m'havia comentat que el director ho destacava en les reunions de pares: "Tenim un professorat integrat, il.lusionat i expert". Per això, segons la ella, preferien que el professorat tingués jornada completa, perquè es podien sentir més "identificats en el centre". I per això, també, el Toni em comentava que ser tutora o tutor, significava tenir la confiança total de la direcció i ser considerat com un "membre de la família", perquè tenien la responsabilitat, com deia la coordinadora, de representar l'escola davant dels pares.

En més d'una ocasió la Mercè havia fet referència que el professorat compartien els principis bàsics de l'escola i els assumien. D'altra banda, el fet de ser un equip estable i integrat, com s'ha vist, era una característica que tenien en compte els pares quan l'elegien. El fet que la Mercè es sentís implicada i involucrada a l'escola, jo creia que era un aspecte important i positiu per a ella, perquè tenia una referència concreta quant als principis pedagògics i alhora un recolzament mutu entre els companys i les companyes, perquè feien pinya i es sentien units al voltant d'una comunitat professional on estaven integrats.

A part de compartir l'ideari de l'escola, al professorat se li demanava un paper determinat a les classes. Sobretot, es valorava la seguretat i la capacitat de portar una classe. La coordinadora em va comentar que *"el paper del professorat ha de ser clar. Els alumnes en aquesta edat, a segona etapa, necessiten una seguretat de tipus personal i aquesta l'ha de donar el professor o la professora, tant pel que fa a la matèria com també com a persona. Si els alumnes sospiten que no estàs segur amb la feina malament rai"*. La Mercè m'havia expressat el mateix en més d'una ocasió: *"L'escola no acceptaria una persona que no domini l'alumnat, i que se li escapi el control de les mans. El centre demana del professorat que tinguin la capacitat per fer rutllar un grup i alhora vetllar perquè els resultats dels alumnes siguin positius"*.

L'escola demanava al professorat un rol que no entrés en contradicció ni en conflicte amb el que pretenia. Per una banda, afavorir l'aprofitament i el rendiment de l'alumnat, i es creia, tal com he esmentat abans, que el control i la disciplina a classe eren unes condicions que ho afavorien, i per altra banda donar-los una seguretat personal, que per a la seva edat la necessitaven. M'havia adonat que aquest rol condicionava a la Mercè, almenys en dos aspectes o preocupacions, que ella mateixa m'havia comentat en les primeres trobades que vam tenir. Una primera preocupació o conflicte que tenia era el fet que si havia de mantenir el control i la disciplina a classe, li era difícil realitzar activitats que requerien un altre tipus d'organització per por de córrer el perill de *"escapar-se'm el control de les mans"*. Els alumnes estaven més o menys acostumats a un tipus de classe, per tant es podia provocar un descontrol que la Mercè no pogués aturar i es perdés la direcció del grup i la continuïtat del treball. A més, tal com s'ha analitzat en anteriors capítols, si es realitzaven activitats en grup, els nanos s'esvalotaven i es desconcentraven, i per tant, potser no aprofitaven el temps. I la segona preocupació que em destacava era la inseguretat que creia tenir a l'hora de donar la classe de llengua, perquè feia poc temps que donava aquesta matèria, i per aquesta raó *"tendia a dirigir molt la classe"* fet que la preocupava per por de fer-ho lent i pesat. I alhora creia que si el ritme era més lent

era perquè volia que assumissin el contingut per garantir l'aprofitament que se'ls exigia tant a la mestra com als alumnes.

Per tot el que s'ha exposat, ella tenia la inquietud latent d'intentar mantenir el rol que li permetés desenvolupar la seva pràctica amb el mínim de conflicte possible, tant per tranquil·litat d'ella mateixa, com pel que li exigia el centre, però no sempre el resolvia amb satisfacció. Jo veia que era un rol condicionat per diversos aspectes. I aquests estaven relacionats amb la imatge que havia de mantenir com a mestra a la classe, tal com s'ha fet referència, la responsabilitat amb què assumia la feina i l'autonomia professional de què disposava.

En anteriors capítols, s'havia explorat i analitzat alguns aspectes que feien referència a la responsabilitat i a l'autonomia, però connectant-los amb un context més ampli de l'escola i de demanda social, cobrava un significat més especial i complex. La Júlia m'havia comentat que el professorat *"s'exigia moltíssim perquè hi ha pressions per part dels alumnes, per part de l'escola, dels pares, de la societat. És com si 'tot' és carregués sobre nosaltres"*. D'alguna manera jo entenia que se'ls demanava, des de la seva responsabilitat de docents, complir les expectatives dels diferents grups socials que intervenien a l'escola, i potser, amb les condicions amb què ho havien de fer, de vegades, els podia comportar preocupacions, dilemes i fins i tot insatisfaccions. És a partir d'aquesta reflexió que em va conduir a examinar més detingudament el sentit de l'autonomia que tenia la Mercè com a professional i alhora la responsabilitat amb què assumia la seva tasca.

Ella m'havia manifestat que tenia autonomia en la planificació de les classes: *"Jo puc fer el que crec. L'escola confia plenament amb el professorat"*. El Toni mateix m'havia dit que *"mentre sàpigues per què fas les coses i a què responen no hi ha cap problema a fer el que creguis"*. La coordinadora també m'havia comentat amb un to convincent i clar que *"es donava carta blanca al professorat per fer la programació perquè tenien tota la confiança de l'escola"*. I, pel que m'expressava la Mercè, aquesta confiança no era un ideal, sinó una realitat.

Però encara que uns i altres estaven convençuts que el professorat tenia carta blanca, jo la intuïa més aviat grisa i no pas perquè des de la coordinació o direcció no deixava el marge de confiança al professorat, a l'hora d'elaborar programes, escollir materials, o decidir el tipus de metodologia -la nostra pròpia experiència conjunta amb la Mercè de plantejar altres enfocaments a classe ho demostrava-. No era un control directe i visible el que tenia el professorat, sinó que l'autonomia quedava restringida per altres factors més contextuals de l'escola i col·leterals del sistema educatiu que envoltaven la pràctica pedagògica que el professorat materialitzava a l'aula. Per això, quan compartíem algunes reflexions amb la Mercè sobre el que passava a les classes i exploràvem les possibles causes, ella també reconeixia que *"podem fer el que creguem dins d'uns límits"*. Els factors que jo creia que restringia i afectava l'actuació pedagògica de la Mercè eren: **Els condicionants a partir del sistema d'avaluació, la concepció legitimada de la llengua, el control i l'organització a segona etapa, i el cansament que li suposava la quantitat de reunions a què havia d'assistir i el treball d'escola que tenia fora de jornada laboral.**

Un dels condicionants i limitacions era el fet que la Mercè hagués de disposar d'una qualificació cada dos mesos i mig de cada un dels alumnes. Per tant, això la condicionava a programar uns continguts susceptibles de ser avaluats i de ser ensenyats d'una manera determinada. Haurien de ser continguts amb la possibilitat de ser fragmentats i aïllats de tot un conjunt de comprensió més àmplia. En aquest sentit, la vocal neutra, l'apòstrof, els accents, els sintagmes nominals, etc. es podien convertir amb certa facilitat en continguts avaluables perquè es podia seguir un procés més o menys controlat d'explicació de la normativa, de pràctica en exercicis concrets i d'avaluació del que s'havia après. Al mateix temps, aquest procés comportava fer un tipus d'exercicis que es convertien en tasques com: dictats, omplir buits, completar frases-, que requerien de l'alumnat habilitats i estratègies de concentració, comprensió i aplicació de la normativa. Per això, ensenyar i aprendre es convertia en un procés prou controlat tant

pels alumnes com pel professorat, perquè tal com s'ha esmentat abans, els permetia donar comptes del que se'ls exigia.

A part de l'avaluació, la Mercè, com altres mestres de llengua -en aquest cas-, es trobava que hi havia establerta una concepció tradicional legitimada sobre el coneixement de llengua que s'hauria d'ensenyar. Una concepció de la llengua que es basava en l'estudi del coneixement de l'ortografia, la sintaxi, el lèxic i en la pràctica de redaccions. Tota una tradició legitimada des de la universitat, des dels llibres de text, des de l'administració -tant en l'elaboració de programes, com en la validació i ratificació de les proves de final d'EGB, com en l'acceptació dels materials realitzats per les editorials-, etc. Era una concepció que la Mercè, en part, assumia tant per la pròpia formació que havia rebut a la universitat, com per l'enfocament de llengua que es donava a l'assignatura. A part del treball de lectura de llibres, la programació que tenia la Mercè, com s'ha esmentat abans, estava basat en l'ortografia, la sintaxi i el lèxic. I, també, com hem vist, aquesta concepció estava instal·lada a BUP, i aquest fet alhora es convertia en una referència i en un condicionant. Els mateixos alumnes demostraven tenir una visió determinada de la llengua, pel tipus d'experiència d'ensenyament que havien rebut -en alguna ocasió m'havien dit que no feien "*molts textos escrits*" a la classe de català de la Mercè, perquè 'textos', per als alumnes, eren "*les redaccions d'un tema o escriure un conte*", i els escrits que feien de resums, o instruccions no ho relacionaven com a treball de 'textos'-. Cal remarcar que aquesta concepció del coneixement de llengua, d'alguna manera casava bé amb l'estil de classes i el rol que es demanava al professorat (explicacions i exercicis, control de l'atenció i la concentració, i avaluació de l'aprofitament i el rendiment). Per tant, intentar planificar i programar la llengua des d'una altra perspectiva més comunicativa, tal com vam intentar, s'havia de tenir en compte que potser, d'entrada, no comptava amb l'aval ni la legitimació que posseïa tota l'altra tradició de concepció i d'ensenyament de la llengua. Per aquest motiu, ella es sentia més insegura quan es tractava d'integrar l'anàlisi de la llengua dins un context textual, per por de no garantir la base que creia que havia de donar de sintaxi; com també la preocupava

l'organització d'algunes activitats de treball en grup per por del descontrol que es podria provocar a classe; i, a més, la preocupació de l'avaluació de la llengua perquè havia de garantir que podia justificar les notes davant dels alumnes, pares i escola. I amb totes aquestes qüestions ella no podia "badar, ni experimentar", perquè era responsable dels resultats i del rendiment dels alumnes. A mesura que aquesta nova perspectiva comunicativa prenia forma en nom de la Reforma i cada vegada hi havia més materials curriculars de referència i d'ús, la Mercè veia amb més confiança la introducció d'aquesta visió a l'aula.

Un altre factor molt condicionant que ja s'ha analitzat era l'organització de la segona etapa en seqüències d'ensenyament i aprenentatge d'hora a hora. La qual cosa exigia al professorat estar pendent cada hora de quin grup li tocava i adaptar-se de nou a cada classe. I d'altra banda, també, exigia als alumnes canviar de tema i adaptar-se al nou professor o professora que entrava a l'aula. La Mercè em comentava: *"la dinàmica de la classe està condicionada per l'ambient que trobes en obrir la porta: Si hi ha hagut examen o no, per la matèria que hi ha hagut abans i quina vindrà després, etc. I jo també vinc amb el meu historial a l'esquena..."*

A part de ser sensible a l'ambient de la classe, la Mercè si optava per canviar la metodologia, havia de preveure molt bé l'organització de les activitats, tant per la quantitat d'alumnes a l'aula, com pel temps de què disposava, perquè no totes les tasques encaixaven en un temps determinat i reduït. D'altra banda, encara que planifiquéssim activitats participatives intentava dirigir-les molt, per les raons i explicacions que ja s'han donat.

Un últim factor important que condicionava a la Mercè, almenys en aquests dos anys que vam col.laborar, era el fet que se sentia molt esgotada per haver d'assistir a tantes reunions d'escola fora de l'horari laboral i tot el treball de feina que li suposava per casa les correccions, les avaluacions, etc. que havia de portar al mateix temps. Amb el cansament que acumulava es queixava que *"no podia preparar les classes com li agradaria fer-ho"*, i que podia haver canviat algunes activitats i materials perquè jo l'havia ajudada a preparar-los. Perquè el temps que dedicava a l'escola fora d'hores prioritzava les urgències -correcció de



treball i controls, tasques de tutoria- i les exigències administratives -sobretot les que feien referència a l'avaluació-. Més d'una ocasió es lamentava que *"amb aquell ritme que portava"* ni ella ni l'alumnat podien passa-s'ho massa bé.

En comentar aquestes les limitacions que jo trobava, ella em va expressar que volia trobar les eines necessàries per continuar introduint aquesta concepció comunicativa a les classes, i el muntatge de l'escola ho havia de permetre perquè sinó *'seria una incongruència total'*. I tal com hem vist, no només la Mercè ho veia clar, sinó també el Toni i la Júlia apostaven per introduir un enfocament de la llengua diferent..

M'adonava que analitzant el context tant institucional com social, la Mercè, per una banda, tenia unes limitacions ben clares en la seva actuació pedagògica i per altra banda, ella, com els altres seus companys, assumia amb una gran responsabilitat, -ni per obediència, ni per imposició-, la seva feina tant de mestra com de tutora. Des de la direcció de l'escola es deia que el "professorat era el motor de la qualitat de l'ensenyament" i que els donaven tot el recolzament i la confiança per desenvolupar la seva tasca de mestres i tutors. Però d'altra banda, si s'analitzava l'autonomia i les decisions que podien prendre estaven bastant limitades i afectades per tot el que envoltava la seva vida professional.

Tant la Mercè com la Júlia em comentaven que el professorat de l'escola eren persones que *'es preocupaven molt per la feina i s'exigien molt'*. La Mercè assumia amb responsabilitat i exigència la seva feina i aquests eren uns trets que m'havia destacat la coordinadora: *"la Mercè es preocupa per la feina i és molt exigent, a més s'interessa per la seva tasca des d'una perspectiva molt humana i completa"*. Jo també ho podia afirmar, que la Mercè se'n preocupava, se'n responsabilitzava de la seva feina i això volia dir conviure amb moltes pressions i maldecaps al mateix temps. La Mercè es preocupava per millorar l'enfocament de les classes de llengua perquè no n'estava satisfeta i per això havia acceptat el treball conjunt amb mi i, alhora, es preocupava que el seu rol a classe fos el que se li demanava, i per això intentava ser estricta amb els alumnes perquè no s'agafessin l'assignatura a la lleugera o intentava mantenir una imatge a classe més seriosa del

que voldria. Es preocupava de fer el seguiment i control dels alumnes i això li comportava pressions i neguits a molts nivells, però ho assumia amb molta responsabilitat i alhora com una exigència institucional. També s'implicava a atendre casos personals dels alumnes i hi dedicava temps, com també a atendre les problemàtiques que sorgien en el grup (les expulsions, les males relacions entre els companys, etc). I, al mateix temps, com a responsabilitat docent havia d'assistir a les reunions que es convocaven, que en aquest últim temps eren moltes.

Jo estava convençuda que el fet que ella hagués canviat de cicle i encara no estigués del tot 'adaptada' al ritme de segona etapa, m'havia donat més pistes per entendre com les influències del context, tant del centre com socials, afectaven el professorat. La manera que tenia la Mercè d'entendre l'ensenyament i la relació amb l'alumnat coincidia més amb el rol que tenia de mestra a primera etapa que a cicle superior, perquè era un ensenyament molt més experiencial, de treball en grup, basat en el descobriment, la globalitat dels continguts, i a més a més amb unes gratificacions afectives que la compensaven. Segurament, pel que m'explicava podia tenir un rol que no entrava en conflicte ni amb la seva manera de sensible a les persones i a la seva situació, ni amb la seva manera de concebre l'ensenyament. I a segona etapa, es trobava amb un rol que no s'acabava de creure del tot, perquè ella tant per l'experiència que valorava de quan era alumna com per la formació inicial que havia rebut, com la seva primera experiència professional a l'escola, creia amb un ensenyament viu, on el treball en grup no fos un problema i on la relació entre professorat i alumnat no es ressentís ni pel cansament del dia a dia, ni per la imatge que havia de demostrar davant dels alumnes, ni per el tipus d'ensenyament i seguiment que es veia condicionada a fer. M'adonava que la Mercè, encara que assumís els principis que regien a l'escola i els utilitzava com a marc de referència de la seva actuació pedagògica, li creava unes contradiccions a la pràctica. Per una banda, justificava el sistema d'educació de l'escola i la seva funció social, i això ho demostrava amb moltes de les explicacions i anàlisis que feia sobre la seva actuació docent -per

exemple, quan em deia que els alumnes suspèien perquè no estudiaven, o els alumnes s'havien de vigilar perquè si no copiaven, o s'esvalotaven, etc.- . I per altra banda, la responsabilitat, les preocupacions i les pressions d'assumir un determinat rol li feia viure la seva tasca docent amb unes condicions i limitacions que afectava la seva creativitat professional, la seva il.lusió pel treball i la seva relació amb l'alumnat. Potser, per això mateix, havia tingut el lapsus quan m'explicava que s'identificava amb tots els principis de l'escola a nivell 'teòric' perquè, en el fons, potser li costava acceptar que les condicions amb què havia de treballar no eren les que desitjaria. Ella m'havia comentat: "*m'agradaria començar cada dia descansada amb la il.lusió de tornar a trobar els alumnes*". Però, més d'una vegada, la il.lusió que sentia la Mercè quedava apagada per les preocupacions i les urgències diàries, i quedava a l'ombra per les pressions i la responsabilitat assumida.

Després de tot el que havia analitzat, pensava que no es podia deslligar de cap manera, l'espai d'actuació de la Mercè de les condicions i les influències institucionals i socials que envoltaven aquesta tasca docent i pedagògica, ni dels factors personals que contribuïen a assumir, acceptar, resistir-se o viure en contradicció la feina. Si no s'entien els factors i les pressions que determinaven les condicions de treball de la mestra es podia córrer el perill de caure en anàlisis simplistes i incompletes. I alguns exemples d'aquestes anàlisis parcials eren les que podia fer la mateixa Mercè quan es creia bastant culpable i preocupada perquè les classes fossin, en algunes ocasions, "plom, avorrides i pesades": "*no n'estic satisfeta, de vegades penso: com puc arribar a fer-ho tan avorrit*". Potser, es podria pensar que no les preparava bé en una situació com la que va passar quan després d'haver-se'n anat a dormir tard perquè corregia exàmens, al matí, abans d'entrar a classe, va dir-me amb un to preocupat i amb mal de consciència: "*Tinc el cap en blanc, i no sé què havíem previst avui. Que te'n recordes , Remei?*" En una primera anàlisi d'aquestes situacions a què he fet referència, es podria dir que la mestra no tenia prou recursos, que no s'organitzava prou bé, que no hi dedicava el temps suficient a preparar-se les classes, i un llarg etc. Però tot plegat era molt més subtil que això. Era la mateixa subtileza que es

necessitava per entendre el que m'havia dit, en alguna ocasió, el Toni que quan sortia de classe, algun cop, pensava :“ *És culpa de la inseguretat i de vegades dubtes si aconseguiràs el que pretenies. I algun cop penses que t'has carregat tots els teus principis, però ho has fet. Has fet el que pensaves que no havies de fer*”.

Una aproximació a la interpretació d'aquesta mala consciència o culpabilitat podria ser entendre que en la mesura que els mestres es trobaven integrats a l'escola i assumien explícitament l'ideari i els principis que la regien, d'acord amb les expectatives socials que tenien els pares, és a dir uns principis que simultàniament plantejaven una formació basada en el desenvolupament personal i social, i amb el control del rendiment i l'aprofitament, podia ser fàcil creure's que si no funcionaven alguns aspectes de l'actuació pedagògica és justificuessin a partir de deficiències personals. En la mesura que la Mercè s'adonava que la seva pràctica es trobava en contradiccions i limitacions, era fàcil creure que els principis bàsics pels quals funcionava l'escola eren bons i correctes, i si hi havia alguna cosa que no funcionava del tot es podia atribuir a les seves característiques personals. Els trets personals hi jugaven un factor important, però per tota l'anàlisi de les condicions de treball que s'havien explorat, no es podia reduir les justificacions de les limitacions a característiques purament individuals. El perill de culpabilitzar-se era massa fàcil de córrer. La referència per comprendre l'actuació pedagògica dels docents no es podia limitar ni en l'aula, ni en els seves característiques particulars, perquè era la conjunció i interrelació de molts més factors, personals, professionals, contextuals i socials. I en el cas de la Mercè, havia intentat apropar-me a la complexitat d'aquesta interacció de fenòmens, aquesta n'era la finalitat.

Crec que tenia raó un amic seu quan em deia que la Mercè tenia dues cares, una cara d'hivern on potser reflectia més del que volia el cansament que acumulava a l'escola i la cara d'estiu relaxada i contenta. Potser eren les dues cares que jo li havia conegut. Per una banda, la cara professional que tant m'havia sorprès al començament quan vaig entrar a l'aula a observar-la, i per altra, la cara dels amics, la cara simpàtica, riallera i

transparent que em vaig trobar el primer dia que la vaig conèixer. I encara que, crec que era cert que a l'escola solia fer cara d'hivern, ella amb les contradiccions, dilemes i esgotaments que portava a sobre estava convençuda, i m'ho havia confessat més d'una vegada, que la feina de mestra era creativa perquè et permetia "evolucionar, aprendre i canviar" tot i que també 'cremava' per 'tot el que envoltava a la professió'.

Amb aquest recorregut havíem après i havíem evolucionat i segurament havíem canviat a través de la col.laboració i la complicitat que ens havia ajudat a aproximar-nos, dins de les nostres pròpies limitacions, a la comprensió del que envoltava la professió de mestra, en el cas concret d'ella. Potser aquesta descripció, anàlisi i interpretació de la Mercè ens podria apropar a la reflexió sobre la complexitat de tot el que envolta la pràctica dels docents, per no caure en anàlisis, com deia abans, simplistes o incompletes.

Jo havia sortit de l'aula i, també, de l'escola, però de cap manera podria deslligar-me de la relació personal i professional que tenia amb la Mercè, que continuaria fora de l'escola. Per a la Mercè, aquests dos anys de col.laboració havia significat un procés que l'havia portat a millorar, explorar i a qüestionar aspectes de la seva pràctica que sovint quedaven adormits per la rutina i la immediatesa del dia a dia. Així, ella explicava l'experiència a un meu amic: *"He tingut la sort d'estar al costat d'una persona que m'ha servit de contrast i m'ha provocat reflexions sobre la meua feina. No sempre en tens la possibilitat i, a més, perquè tenir una constatació del que fas és com una psicoàlisi de la feina que t'ajuda a millorar, rectificar, i insistir a plantejar-te aspectes que per la rutina diària sigui perquè t'acostumes i t'acomodes al que fas, perds aquesta perspectiva reflexiva. Potser hi ha mestres que podrien pensar que estic desfassada perquè no veuen la necessitat de fer aquest treball de reflexió sobre la feina, després de 13 anys d'experiència. Segurament, hi ha gent molt més pragmàtica que pensa que fer un curset sobre didàctica els pot ajudar més que plantejar-se el que fa, sobretot quan es creu que intentes fer-ho el millor possible"*. Per a mi havia significat, per una banda tenir

l'oportunitat d'explorar una realitat educativa per aprofundir en l'anàlisi i copsar-ne el seu significat, i les reflexions suscitées em servirien per al meu treball de formació de professionals de l'educació, des de la universitat. I per altra, havia recorregut un procés d'autoaprenentatge com a investigadora. Aquesta experiència m'ajudaria a assentar les bases del meu futur professional.

El viatge havia estat intens i per descomptat que no ens retornava al mateix lloc d'on vam partir en les mateixes condicions, ni personals perquè ara totes dues havíem guanyat una amiga amb qui podíem comptar sense reserves, ni professionals perquè totes dues havíem avançat. I per descomptat, l'ajuda, el suport i la complicitat continuarien.

## ***Epíleg: Un any després***

Quan la Mercè va tenir a les seves mans tot l'informe final complet, havia passat un nou curs escolar. Quan li vaig passar, jo estava realment ansiosa. Què en pensaria? Hi trobaria reflectits amb fidelitat els dos cursos que vam compartir? Era conscient que havia respectat la seva veu, la dels alumnes, la del professorat, però li donava la història organitzada, interrelacionant tot el que vam viure, per tant era una dimensió, un retrat que podia haver desenfocat. Vaig restar a l'espera. Al cap de pocs dies ella em va donar la primera impressió: "*Quina feinada que has fet!*", va exclamar com a mostra de reconeixement del treball realitzat. Després va afegir: "*És un treball seriós i ben elaborat. Crec que ho trobaré bé, però després de llegir-m'ho en detall ja t'ho comentaré*". Quan ho va tenir enllestit em va trucar.

Un dels primers aspectes que va ressaltar, va ser: "*m'ha fet molta gràcia llegir-ho, perquè es nota que hem treballat dos anys juntes... És el que vivíem, és la realitat que vam compartir. S'hi veu el compromís, la relació, la implicació...*". Li vaig insistir si li semblava que era un retrat del que havien estat els dos anys llargs de col.laboració i recerca. Em va contestar que no només era "*un retrat molt fidel, sinó que, potser, -va fer una petita pausa- jo diria que és un vídeo, perquè trobo que té moviment, té vida... Els espais estan molt ben descrits...*" Em vaig alegrar, perquè era un dels objectius que pretenia, precisament perquè la nostra relació havia estat intensa i el nostre treball havia tingut molta vida. I tota aquesta experiència estava emmarcada en espais i temps molt definits.

Vaig donar una ullada a l'informe, al seu davant, i no hi havia gaire anotacions. Ella em tornà a repetir que ho trobava bé i el que em comentaria seria "*la punta de la punta de l'iceberg*". Sobretot hi havia algun interrogant sobre alguna informació que no es veia prou clara que ajudaria a comprendre millor la situació que

es descrivia. També em va puntualitzar alguns matisos d'interpretació que vaig incorporar a l'informe.

Encara que la història de la nostra col.laboració diària s'havia acabat feia un any, la seva continuava i avançava. Per això li vaig demanar si ara que ho llegia de nou, amb la distància d'un any, hi havia après alguna cosa, o si s'havia plantejat algun aspecte nou sobre la seva pràctica que no ho hagués fet abans. Em va dir que no s'havia plantejat aspectes nous, sobretot *"he constatat tot el que més o menys havíem parlat"*. El que si tenia clar ella, és que comparava la diferència amb què es vivia ara i com es vivia sobretot el primer curs de col.laboració. Li havia servit per tornar reviure com se sentia quan vam començar la recerca. Em va comentar que ara es viu diferent com a mestra i que segurament si féssim una altra recerca no es reflectirien o es remarcarien tant alguns aspectes. Per exemple, *"diria que una de les sensacions que es reflecteix a l'informe sobre el fet que la classe és més aviat lenta i de vegades avorrida, ara no la tinc. No veig aquelles cares dels alumnes que veia en el grup del primer any. Ara hi ha una dinàmica diferent, i m'hi sento més distesa. Sobretot perquè fa més temps que ho faig, Tinc tot el material que vam elaborar d'expressió escrita i això comporta una altra dinàmica i tarannà a l'aula. No tinc la sensació de començar amb aquella tensió que et comentava a vegades"*.

També va fer referència a un altre aspecte que havia canviat i es vivia diferent en relació a la implicació amb els alumnes: *"l'actitud meva en relació amb els alumnes, aquest curs, és diferent. També depèn del grup que tens, perquè el que porto de tutoria, aquest curs, és un grup molt agraït, més homogeni, i això també influeix. Però a més, he après a preocupar-me'n, però sense bloquejar-me, ni neguitajar-me tant"*. Em va tornar a repetir que el primer curs de col.laboració, a part de tenir ella menys experiència a segona etapa, es va trobar amb un grup d'alumnes amb actituds bastant complicades i que en la seva trajectòria docent només s'hi havia trobat en un altre curs de primer d'E.G.B. Em va comentar que vivia amb més tranquil.lat, *"sobretot perquè conec més la gent de l'etapa. Conec el que tenen en compte, les seves estratègies... Sé més el que trepitjo, sé més on estic situada. Sé més bé quin és el*



*meu paper de tutora. A més em trobo molt bé amb els nanos d'aquesta edat".*

Estàvem a casa seva, al seu estudi, i relaxadament anàvem parlant amb un to reposat i tranquil. Hi tenia tot de treballs dels alumnes sobre la descripció. Vaig reconèixer les activitats de seguida, vam somriure demostrant-nos la complicitat d'un treball fet en comú. Ella em va explicar el que havia anat incorporant de nou. Havien elaborat a la classe un periòdic conjuntament amb el Toni, el professor de castellà. M'ho explicava satisfeta de la feina que feia, i jo me'n vaig alegrar molt. Vam continuar comentant aspectes de l'escola, i va expressar-me que la recerca també l'havia ajudat a expressar i compartir reflexions sobre el sentit del seu treball amb altres col·legues de l'escola.

Anant cap a casa vaig pensar que si la recerca hagués començat aquest curs, a l'informe, s'hi reflectirien altres aspectes, i alguns potser no haurien canviat perquè no depenien tant d'ella. La vaig veure animada a continuar preparant-se i a seguir reflexionant sobre la seva tasca docent. Una tasca no sempre reconeguda, i ara més que mai, jo sabia que era molt més complexa del que de vegades les persones implicades creiem. Un treball del qual molts aspectes, tant de dins de l'aula com de fora, queden a l'ombra.

Barcelona, maig 1993





## ***Quarta Part***

---

### ***Vida Professional i Acció Pedagògica: Reflexions finals al voltant d'un estudi de cas***

---

El treball del professorat està profundament incrustat en la seva vida, en el seu passat, en la seva biografia, en les cultures o tradicions de l'ensenyament a les quals les professores i els professors s'han compromès.  
(Andy Hargreaves)

Voldria treballar en una classe on hi hagués prou espai per moure's sense dificultat. Amb 15 alumnes que no estiguessin cansats del xàfec de tot el dia i que no estiguessin adormits com a la primera hora del matí. Voldria una classe on hi hagués intercanvi, que hi haguessin propostes per part dels alumnes i que es poguessin fer. Una classe on es pogués parlar i discutir sobre el que es fa i buscar noves maneres de fer-ho millor. Demanaria treballar de 9 a 11, tenir mitja hora per fer el cafè i de 2/4 de 12 a 2/4 de 2. Dinar sense alumnes. I a les tardes dedicar-les a preparar materials, a formar-me. I l'endemà començar de nou, descansada i amb la il·lusió de tornar-los a trobar.  
(Mercè)

Sense les nostres veus de mestre, les altres són inútils.  
(Jaume Cela i Juli Palou)

## Capítol 18

### ***Vida professional i Acció pedagògica: Reflexions finals entorn a l'estudi de cas***

Tal com he expressat en el títol, en aquest apartat més que conclusions vull fer esment a les reflexions que he anat descabdellant en tot aquest trajecte. En una investigació d'aquestes característiques en poden sorgir moltíssimes i cadascuna es podria explorar vastament. No faré referència a totes les possibles reflexions. Algunes quedaran per a properes ocasions i seran el preàmbul de noves indagacions. En aquest últim apartat intentaré sintetitzar **les reflexions finals** més rellevants i significatives relacionades més directament amb el tema explorat de la investigació que s'ha dut a terme.

Sistematitzaré aquestes reflexions al voltant del tema nuclear de la tesi: la vida professional dels docents i la seva acció pedagògica. Aquest tema el dividiré en tres parts: 1) La vida professional i la representació de la seva complexitat a través de la interacció entre biografia, pràctica docent i context educatiu; 2) Els dilemes com a articulació de la complexitat i de les contradiccions de la vida professional; i 3) La comprensió de la vida professional per possibilitar el canvi i la transformació de l'ensenyança.

## 1.- “La vida professional” i la seva representació de la complexitat a través de la interacció entre biografia, pràctica docent i context educatiu

Després de tot aquest llarg recorregut, enllaçant la meua experiència de la recerca amb la primera part de la tesi, segons el meu punt de vista, la qüestió del coneixement personal i pràctic s'hauria de plantejar a un altre nivell més ampli. Tant Elbaz com Clandinin i Connelly, com els diversos autors i autores que han investigat des d'aquesta perspectiva han focalitzat excessivament el “coneixement” de la persona en concret, és a dir, han tendit a fonamentar psicològicament les accions del professorat en els seus estats mentals *cognitius*, en “el pensament” que guia les seves accions (Hargreaves, 1991, 492). Clandinin i Connelly manifesten, tal com hem vist, que quan parlen de Coneixement personal i pràctic no “volen dir alguna cosa a part del context, de la societat”, sinó que posen èmfasi en “el factor individual local que ajuda a constituir el caràcter, el passat i el futur de la persona. (...) És un coneixement que ha sorgit de les circumstàncies, accions i conseqüències que per si mateixes han tingut un contingut afectiu per a la persona en qüestió. (...) Quan veiem una acció, veiem coneixement personal en funcionament” (1984, 153). I és aquest coneixement, segons els autors, que permet comprendre els actes d'ensenyança en termes d'explicacions concretes del coneixement de la gent.

És un plantejament alternatiu pel que fa a l'enfocament de la recerca, a les concepcions epistemològiques positivistes del pensament del professorat, però la seva recerca n'és més una evolució considerable, que una ruptura, perquè l'interès continua centrant-se en “el coneixement -pensament- cognitiu” del professorat. I això queda clar quan ho comparem amb els supostos de la investigació del pensament del professorat. Shavelson i Stern (1985, 20) sintetitzen així els dos pressupòsits sobre els processos del pensament del professorat: 1) el professorat són professionals racionals, que com a altres professionals, tals com metges, etc. realitzen judicis i porten a terme decisions en un

entorn complex i incert; i 2) el comportament del professorat es guia pels seus pensaments, judicis i decisions.

El mateix llibre d'Elbaz porta per títol: "Pensament del professorat. Un estudi sobre el coneixement pràctic". Per tant, focalitzant el coneixement, posen en relació els actes d'ensenyança de la professora o professor en el seu passat, present i futur i, és aquest marc biogràfic, personal, experiencial i pràctic que dóna significació i explicació al que el professorat experimenta en la seva tasca. Des d'aquest punt de vista la unitat narrativa és central en el treball de Clandinin i Connelly.

Un exemple pot il·lustrar aquest fet. Clandinin i Connelly creuen que entendre el ritme d'una mestra és entendre la manera en què la mestra s'adapta a l'estructura temporal i cíclica de l'escola i de la vida social, i que alhora a partir de la seva experiència i personalitat moldeja i crea la seva pròpia vivència del temps (1986a, 378). Segurament, és una bona eina els conceptes de "ritme i cicle" per captar i entendre la vivència del temps de la mestra. Però crec, que comprendre el significat d'aquesta experiència està connectat, per tot el que he exposat en l'apartat de contextos educatius, no només a entendre com s'adapta i com es moldeja la vivència del temps segons la pròpia personalitat de cadascú, sinó, també a entendre el conjunt de factors institucionals de l'organització temporal i cíclica del temps escolar que condicionen, limiten, constreixen, possibiliten aquesta vivència concreta que experimenta el professor o la professora. Ja he fet referència, en el capítol de contextos educatius a l'aportació de Hargreaves quan identifica dos tipus de concepcions del temps, un imposat (per les demandes institucionals) i un altre viscut personalment. Per tant, l'experiència del temps està en relació com el professorat conviu amb més o menys limitacions amb aquests dos significats oposats de temps, la qual cosa, com s'ha pogut observar, no està exempt de contradiccions i d'insatisfaccions.

La consideració dels condicionants a què ha de fer front el professorat van més enllà de la pròpia persona, de cada professor i professora. En tot cas, els docents ens manifesten, a través de l'estudi del seu coneixement personal i pràctic, de quina manera

El jo i el context  
són dos coses  
que s'interrelacionen  
amb la pràctica

s'adapten, rebutgen, canvien, viuen, transformen la seva experiència i vivència del temps, de les relacions amb l'alumnat, de l'organització i estructura escolar, dels seus estils d'ensenyament, de la seva visió del coneixement, i un llarg etc. Però, la significació i la interpretació d'aquest coneixement personal i pràctic s'ha de buscar, com he dit, més enllà de la pròpia persona, perquè, en definitiva, és a través del seu rol professional on s'articula no només la seva forma particular de ser i de fer segons la seva pròpia experiència pràctica, sinó tota una tradició de cultures d'ensenyament que a través de, i filtrades per, cada escola en particular la influïran, tal com s'ha pogut observar en els treballs de socialització del professorat, i, també, a través de l'anàlisi del cas que <sup>he</sup> presentat. Gimeno (1990, 16) ho expressa d'aquesta manera: *"El professorat té a veure amb el seu context immediat de la classe moldejat de la pràctica, però aquesta és l'expressió de la intersecció de contextos diversos. Els docents no defineixen la pràctica, sinó, en tot cas, el seu paper en ella. I és a través de la seva actuació com es difon i concreten multitud de determinacions provinents dels contextos en els quals participa"*. En aquest mateix sentit, Hargreaves i Tucker (1991, 492) expressen que el pensament del professorat ha estat útil per revelar "com" el professor o la professora és cognitivament capaç de comprendre l'actuació i la selecció d'alguns comportaments efectius de l'ensenyança. Però, no ha estat tan útil alhora d'explicar "el perquè" selecciona o no, sosté o no aquests comportaments suposadament efectius, fins i tot quan saben o coneixen el "com" ho fan. Moltes de les raons d'elecció de tècniques d'ensenyament es poden trobar en altres dues claus: el "jo (self)" i en "el context". Hargreaves utilitza la noció de "self" entesa per Woods (1981, 1984) i Nias (1984, 1986) des de la concepció de l'interaccionisme simbòlic. Segons Nias (1986, 3) "el jo" és un producte social, moldejat per les respostes dels altres i, alhora, un actor independent capaç d'innovar, iniciar accions i reflexionar sobre elles. El jo té una identitat individual, i una capacitat individual per reflexionar, no només sobre les accions dels altres, sinó, també, sobre el propi comportament i la resposta que això implica dels altres.

...



Hargreaves i Tucker expliquen que si el professorat no ensenya sempre el que i el com voldria ensenyar, hi han aspectes relacionats tant amb el "jo" del professorat i com el professorat com a persona, com aspectes relacionats amb el context que podrien explicar-ho. Els autors comenten que es poden formular preguntes que podrien donar-nos una pista de la complexitat que hi ha implícita en la identitat i substància d'aquest "jo" del professorat: Amb quin estil d'ensenyança estic més còmode?; És adequada la meua manera de ser, i l'estil d'ensenyança pels alumnes? Si m'arrisco hi haurà algú que em recolzi si fracasso? Com em sento: cansada, amoïnada...? Aquestes qüestions relacionades amb el "jo" i amb el professorat com a persona són importants per entendre perquè el professorat fa el que fa. D'altra banda, es podria formular uns altres tipus de preguntes com: Quants alumnes hi ha a la classe? Quant treball suposa l'avaluació de l'alumnat? Puc tenir suficient cura de l'alumnat si al mateix temps he de controlar la seva actuació, i el seu rendiment? Aquestes qüestions estan relacionades molt estretament amb les condicions de treball vinculades amb el context: *"La nostra comprensió del que el professorat fa, per tant, necessita adreçar-se a les importants circumstàncies contextuais de l'ensenyament"* (Hargreaves i Tucker, 1991, 492).

El plantejament del coneixement personal i pràctic, com s'ha pogut veure, posa l'èmfasi en el coneixement d'aquest "jo" del professorat i com a tal, ja he remarcat que és producte tant individual com social, i des d'aquesta perspectiva tant Elbaz com Clandinin i Connelly parteixen de la base que estudiar-lo és analitzar-lo en totes les seves circumstàncies socials, històriques, polítiques que l'han configurat. Però, el que introdueix Hargreaves i Tucker, que és el que trobo coincident amb la perspectiva de recerca que he elegit per realitzar l'estudi de cas, és que la investigació ha de reflectir simultàniament el "jo" i el "context" per tal de desenvolupar una comprensió de l'ensenyament. Aquests autors, seguint a Blumer i Woods, manifesten que és en l'interaccionisme simbòlic en què es pot explicar i fonamentar les accions humanes en termes de construcció i reconstrucció social del jo a través de la interacció

(A)

social (1991, 493). És en aquesta perspectiva que els autors esmentats creuen que el jo pensant i sentint<sup>1</sup>, l'acció que procedeix d'aquest jo i el reconstrueix, i el context en què l'acció i el jo es formen estan íntimament i imbrincadament connectades. Per tant, l'interaccionisme simbòlic no busca comprendre l'ensenyament en termes exclusivament personals, sinó mitjançant la vinculació de **les accions** del professorat, el jo del professorat (tant com és personalment com professionalment), i **el context d'ensenyament**. En aquest mateix sentit, Bullough, a partir del seu estudi de cas sobre professorat novell, expressava que *"per començar a comprendre el perquè el professorat fa el que fa es requereix que les seves accions se situin històricament i contextualment, i l'èmfasis es centri sobre el significat que donen a les seves situacions"* (1992, 239). Hargreaves i Tucker creuen que focalitzant "les emocions i els sentiments" del professorat (angoixa, culpabilitat, satisfacció, incertesa, frustració, etc.) pot ajudar a generar aquesta comprensió (1991, 493).

Jo relacionaria l'aportació de Hargreaves i Tucker amb el sentit que Woods i Goodson donaven a la comprensió de les "històries de vida", influenciats, també, per la tradició de l'interaccionisme simbòlic. I sobretot tal com apuntava Goodson que el focus inicial sobre la vida del professorat podria reconceptualitzar els estudis sobre l'escola i el curriculum. I en aquest sentit, els estudis podrien focalitzar "les vides en context".

A partir de la meua experiència de la recerca i d'aquestes aportacions, he elegit el nom genèric de "vida professional" per expressar una manera de concebre la vida docent en un sentit més ampli on s'integri tant els aspectes relatius a la persona, com al rol del professorat (conjunt d'activitats i relacions que s'esperen del professorat i les que s'esperen dels altres, en relació amb aquest)<sup>2</sup>, i als contextos que configuren i

---

<sup>1</sup> Hargreaves fa la distinció entre "pensament" del professorat i "els sentiments" del professorat, exposant que la tradició del pensament del professorat centrat en la cognició connecta els estats mentals amb l'acció, però no ha tingut en compte els sentiments de motivació o desmotivació generada pel context on l'acció té lloc (1991, 492)..

<sup>2</sup> Aquesta definició és de Bronfenbrenner (1987, 107).

e l'ut

determinen aquest rol. I identificaria per contextos educatius tant els que condicionen d'una manera es podria dir abstracte, com concreta. Per abstracte entenc el que tradicionalment, històricament, socialment i políticament ha configurat el rol del professorat, tant pel que fa les demandes de la classe, com les demandes de la institució escolar i com les demandes socials; i les concretes farien referència a la influència directe de la realitat concreta de treball segons el temps, el lloc, la classe, l'escola i les demandes socials externes directes (pares, etc). Tant els aspectes abstractes com els concrets, més els aspectes personals i professionals-pràctics que aniran canviant a partir de l'experiència pràctica, configuraran el que serà la vida professional com ocupació laboral. En el diccionari de la llengua es recull com un dels significats de "vida" en aquest sentit d'ocupació: "*manera de viure amb relació a les condicions, les circumstàncies, el caràcter, etc*". I és aquesta vida professional la que defineix l'acció pedagògica del professorat que tindrà lloc sobretot a l'aula.

D'altra banda, l'estudi de la vida professional tenint en compte els factors que acabo de ressenyar, només es pot abordar des d'enfocaments qualitius, i concepcions teòriques com l'interaccionisme simbòlic, destacat per Hargreaves i Tucker, i en general, tots els enfocaments naturalistes, interpretatius, antropològics, etnogràfics, etc. Amb tot això, vull remarcar que hi ha referents prou clars i viables per poder desenvolupar una recerca des de perspectives interpretatives que permetin el rigor, la científicitat sense sacrificar els aspectes més humans i afectius.

Aquest és un fet que destaco perquè les metodologies que s'utilitzen per estudiar i comprendre el pensament personal i pràctic, és a dir, tant pel que fa a les unitats narratives, les imatges, les metàfores, els ritmes; com pel que fa les biografies, autobiografies, i sobretot les històries de vida, recullen la informació directe de la persona. El centre de l'obtenció de la informació és el que diu, el que pensa, el que coneix el professor o la professora que s'investiga. En alguns casos, pocs, es contrasta amb la pràctica a l'aula. Però crec que per obtenir una comprensió

de l'ensenyament atenent als aspectes biogràfics personals i professionals, a la pràctica i al context, no és suficient valer-se casi exclusivament de les entrevistes. A la primera part, he fet referència a crítiques que es feien al treball d'Elbaz perquè es centrava gairebé únicament sobre el que li deia la professora. Però tal com han mostrat la majoria dels qui investiguen des d'una perspectiva qualitativa, explicar el que penses que fas no és el mateix que el que realment fas a la pràctica. I menys en el món de l'ensenyança on actuen cultures i concepcions tàcites difícils de captar. D'altra banda, per poder comprendre els significats més enllà de la persona i de l'aula s'ha de poder disposar d'informació del context, la qual es pot obtenir mitjançant l'anàlisi dels documents, o mitjançant entrevistes a altres professors o professores, a la coordinació- com ha estat el meu cas- o si no, a la direcció del centre, etc. per tal de poder contrastar les perspectives i aconseguir una interpretació creïble sobre la vida professional d'una mestra concreta.

Per tot això, una altra de les reflexions que apporto és que crec que és millor per estudiar la vida del professorat des d'una perspectiva més global, com la que he comentat, utilitzar un enfocament interpretatiu i la metodologia qualitativa en tota la seva consistència i coherència que ens sigui possible, i alhora integrar aspectes fonamentals que aporta la perspectiva feminista crítica a partir del seu qüestionament de la manera de fer ciència. I. Goodson justificava no realitzar observacions a classe perquè creia que era un dels aspectes vulnerables del professorat i que s'havia de respectar aquesta intimitat. Jo argumentaria més aviat, que tot el que fa referència a comprendre amb tota la complexitat una vida professional és vulnerable i crec que l'èmfasi important hauria de posar-se a plantejar al servei de qui està la investigació, quines finalitats es pretenen i quines relacions s'estableixen.

Un altre aspecte sobre la recerca que voldria destacar és la representació de la complexitat. La realitat és complexa. Té molts matisos i tonalitats, i a més, hi ha la dificultat afegida que alguns dels colors, malgrat que combinen amb les altres tonalitats, no són visibles i és difícil destriar-los. Per tant, investigar sobre la vida docent és complex i poder representar aquesta complexitat

ha estat una de les finalitats que perseguia durant tota la recerca. Tots els detalls, els he especificat tal com s'ha vist en l'apartat que fa referència al procés. També he justificat que la idea de bucle (veure esquema al final de la segona part) m'ha permès representar aquesta complexitat, aquest entramat de relacions i significats entre biografia, pràctica i context.

El bucle m'ha permès reflectir dos aspectes importants: la meua recerca cap a la comprensió de la vida professional i la representació de la complexitat. Pel que fa a la pròpia recerca de la comprensió, he comentat que el bucle em servia per expressar l'ampliació i l'evolució envolvent i emergent del procés de comprensió i per tant, de creació de significats cada vegada a un nivell més ampli i més global. I d'altra banda, he pogut representar la complexitat de la realitat de manera que pogués reflectir la relació i la connexió dels aspectes que presentava. I aquests, molt sovint, no es troben en una dependència causal, ni linial, sinó connectats a través de la recursivitat, uns aspectes s'enriqueixen amb els altres. Aquesta relació recursiva és sovint dialògica perquè es presenta com a complementària, concurrent i antagònica a la vegada<sup>3</sup>. Aquesta relació dialògica s'expressa en el bucle interactiu-recursiu que en la seva evolució va transformant els aspectes que el componen. Aquest procés tant es manifesta en la seva globalitat com en cada apartat.

En els fragments següents extrets de l'informe és on es pot veure exemplificat on condueix establir aquestes relacions dialògiques presentant la intersecció entre aspectes personals, professionals i contextuals.

El primer fa referència a com la mestra assumia el rol de professora de català respecte a com vivia les demandes institucionals, tenint en compte l'experiència pràctica i la seva manera personal de ser, la qual cosa explica el tipus de preocupacions a què s'havia d'afrontar:

“Jo havia intuït alguna cosa, però les converses amb el Toni, i les anàlisis de la informació recollida, creia que tenia la base per formular aquesta hipòtesi: La Mercè sentia que havia de donar “la talla” per la responsabilitat que tenia d'impartir

---

<sup>3</sup> He explicat en el procés d'investigació que m'ha servit de referència el treball d'E. Morin i A. Sanchez.

el català a final de l'EGB. Però aquesta responsabilitat estava afectada per la pressió del nivell de BUP, de la valoració social i instrumental que tenia la llengua per l'escola, dels pares... Però alhora, essent una persona sensible i preocupada per tenir en compte totes les situacions que vivia, i fent relativament poc temps que treballava a segona etapa, es qüestionava sovint: si donava els continguts adequats, si els aprofundia prou, si era prou exigent amb els alumnes, si la classe podia ser algunes vegades lenta i avorrida. I aquesta combinació, de pressions contextuals, personals, més la poca experiència pràctica, més el ritme d'hora a hora, podia traduir-se en aquesta mestra que es presentava a cada classe més aviat seriosa, una mica tensa i de vegades estricte, per por que els alumnes *"s'ho prenguessin a la lleugera"*.

Aquest segon fragment il·lustra la complexitat de la vivència de l'avaluació que havia d'encarar la mestra pel que fa al tipus de demanda institucional. Això li requeria valdre's del seu sentit de primmirament i perfeccionisme que tenia, per tal de justificar la seva responsabilitat i compromís en aquesta tasca:

(...) La Mercè se sentia atrapada per un plantejament i enfocament sobretot tècnic i burocràtic de l'avaluació (proves, correccions, promitjos, etc), que era, a la vegada, una demanda de l'escola i, una exigència per part dels pares i per la funció social que se li encomanava de certificar un nivell de coneixements als alumnes.

Aquest procés d'avaluació era una complicació i càrrega per al professorat i l'alumnat, però sobretot, és clar, jo entenia perquè ho era per a la Mercè. Havia d'atendre moltes demandes alhora, i a més és una persona primmirada, exigent i responsable. I per això, vivia el procés d'avaluació amb neguit, no només per la feinada puntual que havia d'atendre quan 'arribava' l'avaluació, sinó, també, per la preocupació que sentia per si era justa o no, per si avaluava el que havia d'avaluar, per si tenia en compte o no les situacions personals dels nanos -un dels dilemes que la posava en contradicció-, etc. D'altra banda, era una situació que vivia amb molta responsabilitat, sobretot com a tutora. La Mercè se sentia absolutament responsable dels resultats que trauria el grup d'alumnes del qual n'era tutora, tant que fins i tot els deia: "tenim" examen, o o bé: *"Jo m'he compromès que per la propera avaluació anirà més bé. Tant em preocupa a mi com a vosaltres que el rendiment sigui bo"*. Per això, optava, pel que m'havia dit, per fer un plantejament de notes perquè ella tenia molt clar que quan els *"resultats són bons, tot va bé i els pares et vénen i et feliciten. I si no són bons tot es pot complicar"*. I aquest fet la portava a ser encara més primmirada i estricte a l'hora de calcular les puntuacions i de treure els promitjos, per tal que

després poguéis justificar el que feia davant dels alumnes quan s'ho repassaven, davant dels pares si reclamaven i davant de l'escola.

El bucle, a més, em permetia, com he dit, crear nivells de complexitat i de comprensió cada vegada més grans. És per aquest fet que puc concloure aquest procés quan puc interpretar l'entramat d'aspectes relacionats amb la primera gran qüestió que em vaig formular quan vaig entrar a la classe de la Mercè: Per què hi veia una persona assumint un rol que contrastava tant amb la manera de ser i de fer de la Mercè persona que jo coneixia? Què estava expressant amb aquella actitud i manera de fer? Al final de l'estudi de cas, vaig poder respondre a aquestes qüestions que estan sintetitzades a les últimes pàgines de l'informe. El fet que la mestra encara no estigués del tot adaptada al ritme de segona etapa em va permetre comprendre amb més evidència quines eren les restriccions, limitacions, constranyiments, satisfaccions, frustracions, etc. que vivia com a mestra. Ella vivia en conflicte el rol que havia d'assumir d'acord amb les exigències de l'escola, perquè es trobava que tant el que ensenyava, com l'estil d'ensenyament que utilitzava, com les condicions d'organització horària, sobretot, no era el que desitjava. Les explicacions, pel que s'ha vist a l'informe, tant es justificaven, tal com dirien Hargreaves i Tucker, pel "jo" de la mestra, per tal com era com a persona, i pel context. I aquests tres aspectes confluïen en un rol no del tot satisfactori.

També vull fer referència que, des del meu punt de vista, la forma de la recerca i el contingut no són separables. La conceptualització del bucle té sentit en tant que ajuda expressar i representar el contingut que vull descriure. El bucle, en si sol és una conceptualització i un esquema abstracte, i el més important és perquè ajuda a representar la complexitat educativa, els dilemes i les contradiccions de la vida docent i de la seva acció pedagògica. Remarco aquest aspecte perquè després d'aquesta experiència de recerca, m'he fet més conscient, que en la revisió que he fet de la literatura sobre el pensament personal i pràctic del professorat, el que es destaca del treball d'Elbaz fa referència

a la conceptualització de l'estructura que presenta sobre el pensament pràctic. Crec que el més important de la seva aportació, i sovint no s'hi fa referència directa és els dilemes i la complexitat que sorgeix del seu treball: les preocupacions de la mestra, com se sent, a quines contradiccions s'enfronta i com les resol, etc. Tota aquesta complexitat que emergeix del treball queda soterrada en l'esquema abstracte que presenta on hi ha encaixat el pensament pràctic de la professora. Crec que ella mateixa traeix la seva pròpia intenció perquè la finalitat que perseguia i tal com ho explicita era: "...l'estudi és una comprensió crítica de com aquest coneixement pràctic funciona en un context social i això és el que espero reflectir" (1983, 171)<sup>4</sup>.

Quedar-se a aquell nivell de representació crec que faria poc favor a la investigació educativa, almenys entesa com un compromís moral (J. Contreras, 1991, 1993). L'aportació en aquest sentit per part de Gimeno crec que és important per completar la idea del perquè podria servir un tipus d'investigació com aquesta sobre la vida professional dels docents: "*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).

Per tant investigar la vida docent en tota la seva complexitat ens condueix a una anàlisi de la seva problemàtica per comprendre més de prop les tensions que emergeixen de l'assumpció del rol del professorat que configura gran part de la seva vida professional. I aquesta tensió es posa de manifest a través de l'explicitació dels dilemes professionals.

---

<sup>4</sup> Es fàcil que per la cultura acadèmica a què estem sotmesos ens quedem amb les conceptualitzacions i amb els esquemes abstractes. En aquest context es corre el risc de desplegar tot un mercantilisme intel·lectual, amb marques registrades a partir d'una gran varietat de conceptes i termes que sovint volen dir el mateix. Aquest podria ser el cas de Clandinin i Connelly que amb la seva intenció de desenvolupar un llenguatge per comprendre el pensament pràctic es trobin divulgant, com passa en molts dels seus articles, les característiques del mètode: "unitat narrativa", "metàfora", "imatge", ritme i cicle"... oblidant la complexitat del contingut.



## **2.- Els dilemes com a articulació de la complexitat i de les contradiccions de la vida professional.**

Per tot el que he exposat abans, crec que la idea de dilema és molt representativa de com podem entendre els conflictes que provoca l'ensenyament. Els dilemes condueixen a plantejar-nos tant la complexitat com la problemàtica de l'acció pedagògica. Aquest enfocament ens allunya de representar la realitat de l'ensenyament a partir d'establir relacions causals i lineals entre els components que la configuren, amb el consegüent perill de caure en la simplificació de les anàlisis i de les interpretacions de la tasca docent. I d'altra banda, també ens allunya de concebre la investigació sobre el professorat com a persones que utilitzen el seu pensament racional per prendre decisions a partir de processar la informació pertinent. De fet, tal com he explicat i justificat a la primera part d'aquesta tesi, és aquest últim enfocament el que ha dominat durant anys en la investigació educativa sobre el professorat. Lampert manifesta que aquest tipus d'investigació tant teòrica com empírica és insuficient i limitada en la seva capacitat per ajudar al professorat a conèixer el que fan sobre els seus problemes particulars... *"L'èmfasis sobre aspectes particulars en la descripció dels problemes de la classe distingeix la perspectiva del pràctic de la del qui construeix teoria... Des de l'acadèmia es resolen els problemes que es reconeixen d'una manera universal, mentre que els problemes del professorat sorgeixen perquè l'estat dels afers de la classe no és el que es vol que sigui. Com els qui investiguen o qui teoritzen, el professorat identifica problemes i imagina solucions, però, a més, el seu treball implica l'adicional càrrega de fer alguna cosa sobre aquests problemes a la classe i viure amb les conseqüències de les seves accions durant temps"* (1985, 179-180). Investigar la vida del professorat des de la seva perspectiva, i intentar comprendre la

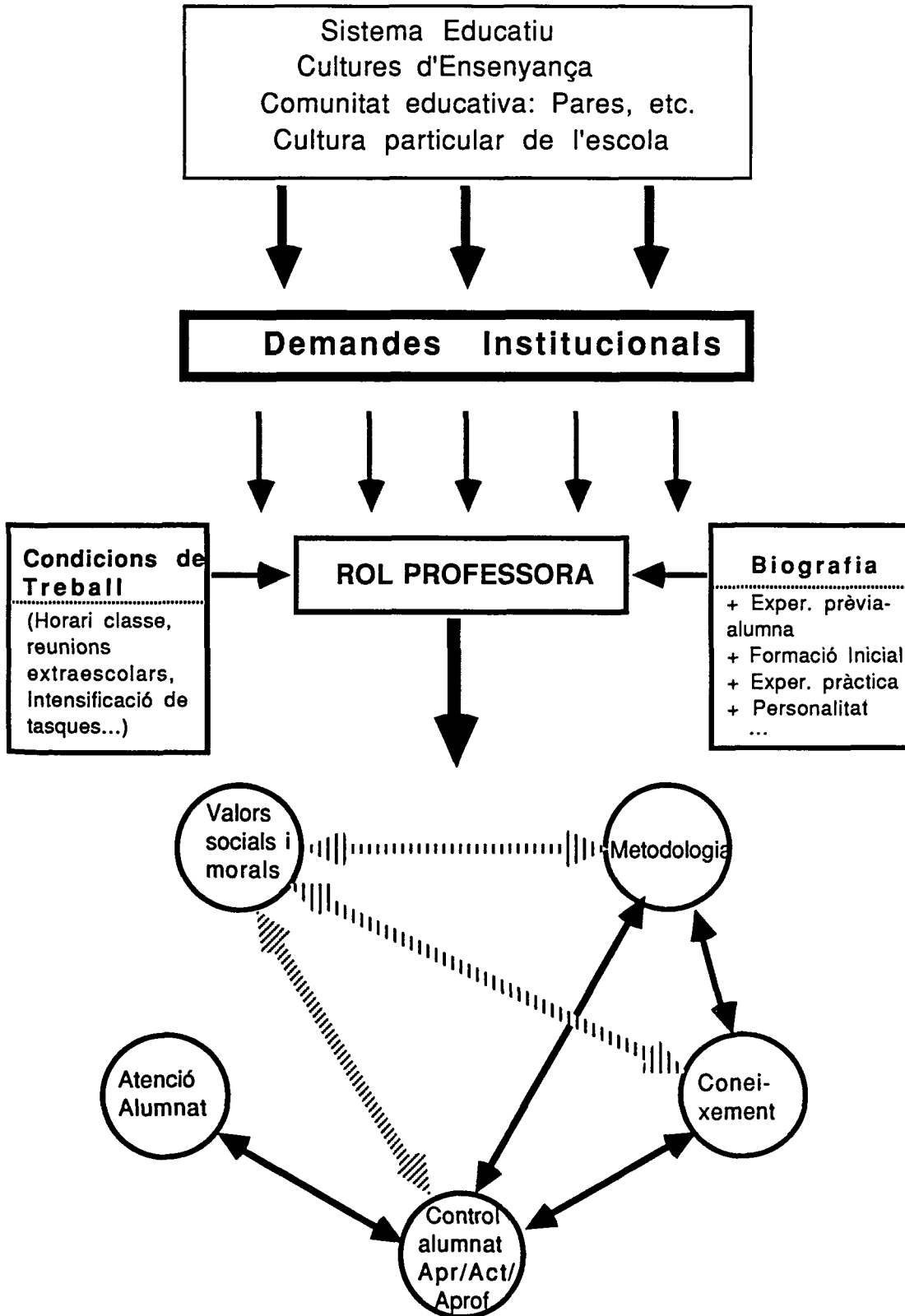
complexitat i els conflictes que l'envolten, és un enfocament molt recent<sup>5</sup>.

El treball de Berlack i Berlack (1981, 1987), tal com s'ha presentat a la primera part, ofereix un bon punt de partida per analitzar els conflictes i les tensions provocades per la dimensió moral de l'ensenyança a partir d'una estructura d'anàlisi de dilemes, amb la finalitat d'aconseguir orientar una investigació crítica del treball docent. Aquest plantejament m'ha servit de referència i contrast sobre els dilemes i conflictes que he analitzat a través de l'estudi de cas que presento.

He representat, en l'esquema següent, els components que influeixen i configuren el rol de la mestra, i a la vegada, a partir d'aquesta anàlisi, es poden interpretar els dilemes a què està sotmesa. Aquest esquema no pretén representar tota la complexitat de la vida professional, però sí els factors o components que influeixen a la mestra a assumir un rol a un altre a la classe. En aquest cas, tal com s'ha fet referència a l'informe, segurament pel tipus d'escola on treballa, la mestra estava condicionada per unes demandes explícites que he representat en fletxes cap a sota. Això no vol significar que el professorat d'aquesta escola, acati totes les demandes sense resposta o influència a la institució. En aquest sentit, la resposta del professorat formaria part del que anomeno cultura particular de l'escola. En general, el conjunt professorat hi estava molt integrat i participava del seu model d'entendre l'educació i, també, del companyarisme que entre el professorat es manifestava. Expressions com "el professorat està molt integrat a l'escola"; o bé, la Mercè quan deia que "s'hi trobava com a casa"; o quan un professor comentava que l'escola era "una gran família", són imatges que ho avalen.

---

<sup>5</sup> A part d'alguns casos aïllats, tal com ho van ser els treballs de Jackson i Smyth i Geoffrey, l'any 1968, els treballs des d'aquesta perspectiva es començaran a partir dels anys vuitanta.



*Representació dels conflictes i contradiccions tant explícits com implícits*

He representat com a element nuclear de l'esquema el rol de la professora, perquè a partir del qual s'articula i es filtren tant les demandes del context -social, sistema educatiu, com de l'escola en particular-, com les condicions laborals que suposa la tasca docent, com els aspectes relacionats amb la seva biografia (experiència, formació, valors personals, personalitat...). Aquest entramat i conjunció de factors seran els desencadenants de la seva acció pedagògica i dels conflictes que viurà la mestra. He senyalat, a l'esquema, amb fletxes negres, els que ella directament i explícitament patia. I he destacat amb fletxes més clares ratllades, els que jo ressaltaria, i que no eren tan evidents per a la mestra. Uns i altres són l'expressió i la conseqüència de les situacions dilemàtiques que havia d'afrontar la mestra en la seva tasca pedagògica. El quadre en definitiva representa una síntesi esquematitzada dels aspectes més rellevants que s'han aportat en la descripció, anàlisi i interpretació del cas, per tant no el comentaré vastament. En destacaré alguns aspectes relacionats amb les reflexions que aporto en aquest apartat sobre els dilemes de l'acció pedagògica.

Un conflicte important que expressava la Mercè com a preocupació era l'aspecte de l'avaluació i control de l'alumnat, perquè li comportava viure situacions dilemàtiques. Per una banda, volia tenir en compte les dificultats i el context de l'alumnat, però d'altra banda, tot l'encaminava a prioritzar la matèria. Ho expressava amb aquestes paraules: (...) *"Pateixo i em fa mal quan haig de decidir si una criatura ha de suspendre o ha de repetir de curs, o si he de deixar una matèria pendent i que treballi a l'estiu. Em costa perquè veig la criatura globalment, no veig només la matèria que té suspesa"*. Per això es preocupava de si era justa o no, si avaluava el que havia d'avaluar, si tenia prou en compte les situacions personals de l'alumnat, etc. Les pressions que patia pel control de l'alumnat (coneixement, aprofitament, actius, normes, etc.) li comportava uns altres tipus de dilemes en relació a la manera d'entendre l'atenció global de l'alumnat. D'un costat, desitjava i volia establir una relació afectiva i propera amb l'alumnat, però, per l'altre es trobava que aquesta relació quedava

afectada pels avisos, sermons, recomanacions que els feia quan l'alumnat, des del punt de vista del professorat, no treien bon rendiment i el seu aprofitament a la classe era baix. Un altre dilema que es constata referent al control i a l'atenció personal és que la Mercè es preocupava de fer un seguiment del progrés dels alumnes i conèixer les necessitats personals, però, les exigències de les puntuacions en l'avaluació cada dos mesos i mig. l'obligava a fer un plantejament tècnic i gastar la majoria de les seves energies a treure promitjos, i a reduir els processos d'aprenentatge a resultats quantificables.

També, per la pressió que tenia en la realització d'aquest control, la Mercè vivia contradiccions amb alguns enfocaments metodològics que utilitzava a les classes. Per una banda, volia fer un seguiment de cada alumne i destinava moltes estones a fer preguntes a classe i insistir i repetir el que treballaven, d'altra banda això, no li permetia crear dinàmiques àgils a les classes. O bé volia organitzar el treball de l'alumnat a partir de parelles o grup, però, es trobava que l'alumnat no hi estava acostumat i feien molt aldarull i soroll.

A més, també sorgien dilemes entre el control i els coneixements que es transmetia, perquè desitjava organitzar la llengua des d'una perspectiva comunicativa i global, però, per l'avaluació que havia de realitzar en períodes relativament curts, per l'organització de l'horari i per garantir l'assoliment dels continguts lingüístics, es veia més encaminada a fer un tractament de la visió de la llengua prioritant els continguts i dossificant-los en aspectes aïllats. Per les mateixes condicions anteriors, quan volia desenvolupar el raonament i la reflexió lingüística, es trobava en situacions que més aviat fomentava la mecanització d'aspectes i la memorització de continguts.

He senyalat, a l'esquema, els possibles conflictes entre coneixement i metodologia, perquè a mesura que incorporava una perspectiva més comunicativa i integral de la llengua, les limitacions de classe (horaris, quantitat d'alumnes, hàbits de treball) no afavoria una disposició i organització diferent per treballar d'una manera que no fos controlant i dirigint bastant la classe.

Però, també hi havia altres situacions que podrien viure's com a conflictives encara que fossin menys visibles. Per una banda, la Mercè volia fomentar uns determinats valors socials i morals a l'alumnat que, a més, estaven explicitats en l'ideari de l'escola i ella els assumia completament: la solidaritat, el respecte a l'entorn, el companyarisme, l'amistat, la no competitivitat, la curiositat i el plaer d'aprendre, la relació afectiva amb l'alumnat, la responsabilitat i autonomia, etc. I per altra, es volien fomentar uns valors que servien de referent del 'que' i 'com' es treballava a classe. S'estimulava i es prioritzava: l'esforç individual, el rigor intel·lectual, el rendiment, l'aprofitament individual, la concentració, el treball en silenci, etc. Però uns i altres, que eren valors pretesos i fomentats conscientment, podien entrar en contradicció entre ells o bé amb les condicions sota les quals s'organitzava i es controlava el treball de l'aula. Per exemple, per un costat es volia potenciar la participació, l'autonomia i la responsabilitat, però per l'altre, l'alumnat vivia constantment controlat. O bé, es desitjava que l'alumnat treballés per la satisfacció i el plaer d'aprendre, però, en canvi, sovint estudiaven amb la finalitat d'aprovar i treure bones notes. Com, també, per una banda es pretenia la col·laboració i la solidaritat, però els alumnes no tenien hàbit de treballar en grup a les classes, perquè a l'aula es valorava l'aprofitament individual i el treball en silenci. I aquestes situacions, entre altres, són representatives dels possibles conflictes o contradiccions que es podrien establir entre els valors que es pretenia fomentar i els que les pràctiques concretes de control de l'alumnat, concepció dels coneixements i metodologia utilitzada a les classes potenciaven

A partir de l'anàlisi concret que he acabat d'exposar i, també, després de la revisió de la literatura pedagògica que he aportat a la primera part de la tesi, he pogut elaborar algunes reflexions que vull explicitar entorn a les possibles causes d'aquests conflictes i dilemes en què es troba l'ensenyança i que afecta d'una manera molt personal els qui desenvolupen dia a dia aquesta tasca. He fet referència que m'he servit del treball dels Berlack per analitzar els conflictes que sorgien del cas que he

presentat, perquè situen, com a centre problemàtic de l'acció pedagògica, els dilemes que emergeixen del tipus de 'control' que el professorat estableix i exerceix sobre l'alumnat. Aquesta problemàtica es manifesta per una doble responsabilitat que se li exigeix a l'escola: educar i controlar. Aquest és un dels temes recurrents a què fa referència molta de la literatura pedagògica sobre els processos de socialització del professorat, com també, sobre les cultures d'ensenyament instal·lades en la pròpia concepció de la funció que realitza el professorat i des de la qual es defineix el seu rol.

Educar pressuposa prioritzar l'atenció i el tenir cura per l'alumnat com a nens i nenes en la seva globalitat i, alhora, tenir cura de la diversitat en tant que uns són diferents dels altres. És a dir, l'èmfasi de l'ensenyança es posaria en la formació global de la persona. En canvi, per la concepció que hi ha instal·lada i incrustada a l'escola sobre l'ensenyament, ens trobem que sovint el professorat ha de prioritzar el control, tant del comportament com del coneixement, és a dir, prioritzar l'atenció sobre l'infant des del punt de vista intel·lectual i cognitiu, com a 'estudiant', i per tant, la matèria d'ensenyament esdevé molt sovint principal i no el tractament de l'alumne global i, alhora, diferent dels altres (Berlack & Berlack, 1981, 1987; Woods, 1981, 1984...).

Tal com he dit al començament, Berlack i Berlack, Lampert, i també altres autors, manifesten que els dilemes es materialitzen en 'el control' que ha d'exercir el professorat sobre l'alumnat, i d'aquesta manera les seves relacions en queden afectades. Per una banda, perquè els obliga a donar prioritat uns aspectes enfront d'uns altres, i per altra, perquè els compromet a mantenir un tipus de relacions ètiques i moralment valuoses, i 'educatives'. Lyons posa l'èmfasi en aquest últim aspecte: *"els dilemes sobretot estan centrats en les relacions professorat-alumnat. L'ensenyament implica una interacció humana molt propera. Per això no sorprèn que el professorat pugui experimentar que sorgeixin aspectes ètics de la relació amb els estudiants"*. En aquest sentit, és rellevant la justificació que aporta A. Tom (1984

12.10.57M 2A  
11720

i 1987) de l'ensenyament com un ofici moral<sup>6</sup>. I es base en dos motius fonamentals segons els quals cal entendre les relacions que s'estableixen entre professorat-alumnat: 1) el professorat per l'autoritat que se li atorga actua en relació de desigualtat amb l'alumnat, la qual cosa només se sosté perquè es confia en què aquesta desigualtat no s'usarà en contra de la part més dèbil de la relació sinó, tot el contrari, per a què puguin desenvolupar recursos i capacitats que els faci independents; 2) es pretenen coses que només adquireixen sentit des d'una perspectiva moral: s'exerceix una influència sobre altres, i es pretenen ensenyar coses que només es poden justificar per la seva desitjabilitat i pel seu valor (1987, 11). Segons Lyons, no hi ha relació entre les persones que no sigui moral. I per a ella els dilemes poden ser diversos, però tenen alguns trets en comú: conflictes pràctics que impliquen la identitat de la persona, usualment inclouen les relacions de professorat i alumnat i són considerats recurrents<sup>7</sup>.

Crec que és remarcable aquest punt de vista de Lyons, i de Tom, entre altres, perquè ens condueix a considerar com a dilema moral la relació entre alumnat i professorat i com en aquesta relació el professorat com a persona hi juga un paper rellevant. En aquesta mateixa direcció, em sembla important l'aportació de H. Sockett (1989, 100) quan senyala que la finalitat moral de l'educació és prioritària perquè incorpora la noció de persona humana lliure, la qual cosa és simultàniament un assoliment a què s'aspira i un estatus moral sota el qual es realitza la pràctica educativa. Per això, per sobre de l'assoliment acadèmic, el professorat està obligat amb tot l'alumnat al seu desenvolupament com a persones. Com es pot veure, si concedim a l'ensenyament aquesta dimensió moral i ètica, és central plantejar-nos el tipus de relacions que s'estableixen a l'aula, i alhora no és pot deslligar de les pretensions i finalitats que hauria de pretendre

---

<sup>6</sup> Tom fa servir el terme "moral" en un sentit més ampli que la mera referència a un comportament correcte: inclouria a més "la preocupació pel que és important o valuós, en la mesura en què aquestes situacions així valorades estan clarament vinculades a fins desitjables" (1984, 79).

<sup>7</sup> Els treballs de Belenky i altres (1986) i Gilligan (1982) també suggereixen, com Lyons, que hi ha connexions intrincades entre les idees del jo de les persones, les seves idees ètiques, i les seves relacions amb els altres.



l'ensenyament, l'educació: la formació global de la persona. En un treball recent d'Elbaz<sup>8</sup> en què explora la dimensió moral de l'ensenyança afirma: *"la naturalesa moral del treball del professorat té a veure amb la preocupació per als infants i això està connectat amb la relació de professorat i aprenents"* (1992, 421). Aquesta autora posa de relleu la poca consideració de la dimensió moral i ètica de l'ensenyança, manifestant el propi status de l'ensenyament com a professió. Comenta que, parlar de l'ensenyament en termes d'atenció, tenir cura i relació emotiva és un tema que, per a segons quins plantejaments, posen en dubte 'el professionalisme' dels ensenyants (Elbaz, 1992, 422; Hargreaves i Tucker, 1991, 493). Elbaz connecta, també, aquesta poca valoració de la dimensió moral amb el tipus de cultura on estem immersos ja que es considera que "tenir cura i atenció als infants" és una activitat quotidiana la qual no necessita un entrenament i habilitats especials<sup>9</sup> (Elbaz, 1992, 422). L'autora manifesta que entendre l'ensenyament des d'aquesta perspectiva moral és un desafiament a la racionalitat tecnocràtica, és a dir, a una concepció d'entendre el sistema educatiu i als valors patriarcals de la cultura occidental -prioritat a desenvolupar els aspectes racionals, lògic-analítics; l'escisió del que es cognitiu amb el que és afectiu; la regulació i la homogenització dels comportaments enfront al respecte de la diversitat; l'ocultació de l'emotivitat, etc.- (1992, 422).

En aquesta mateixa línia, també són significatius els treballs de Hargreaves (1992b) com els de Lampert (1985) i els que s'han realitzat des d'una perspectiva feminista<sup>10</sup> com el de Nel

---

<sup>8</sup> Segons aquesta autora, la recerca educativa no ha desenvolupat instruments o eines conceptuals pel tractament de la conducta de la deliberació moral. I aquesta ha estat una mancança com a conseqüència de la perspectiva tecnològica que ha influenciat la investigació educativa. En aquest mateix sentit, és interessant el treball de M. Johnson (1989) perquè argumenta com la investigació sobre el professorat s'ha interessat pels aspectes cognitius dissociant-los dels afectius i morals fruit del prejudici profundament arrelat en la tradició filosòfica occidental.

<sup>9</sup> En la primera part s'ha esmentat que el fet d'otorgar el rol de mestra a les dones és per considerar-les "naturalment i biològicament" aptes per fer aquesta de feina.

<sup>10</sup> Cal destacar el treball de Gilligan (1982) sobre el desenvolupament moral de les dones que ha servit com a punt de referència important i el treball de Ruddick (1989) sobre el pensament maternal. També cal fer referència al treball de K. Casey (1990) on analitza la complexitat i la contradicció de significats dins de la noció 'mestra com a

Noddings (1986, 1986a) que ha desenvolupat un tractament de l'atenció i cura -"caring"- com a dimensió moral en l'educació. Aquestes autores i autors manifesten que no s'ha d'oblidar que la contradicció que poden viure com a conflicte moltes dones en l'ensenyament és perquè els valors que hem desenvolupat, com a dones, és d'una sensibilitat pels contextos i per les situacions concretes, i per atorgar una importància a la cura per les relacions interpersonals. En l'obra de Gilligan (1982) es posa de manifest com les dones en els seves deliberacions morals es preocupen molt més per com no fer mal a les persones que per l'aplicació de regles impersonals. Aquests aspectes ens poden ajudar a comprendre millor com el professorat, majoritàriament dones, podria organitzar l'ensenyament tenint com a prioritat la formació global dels alumnes, i no com a prioritat "el control" de la formació intel·lectual i cognitiva de l'estudiant.

A l'informe, s'ha recollit com la Mercè expressa la importància que té per a ella la cura per als alumnes i la preocupació per atendre'ls i per conèixer les seves situacions personals, familiars, mostrant-se sensible a les seves necessitats, etc., sempre, és clar, dins del temps limitat que disposava. Segons un company de treball de la Mercè, era de l'opinió que potser aquesta manera de ser era 'fer de mare' i afegia que 's'havia de ser més professional', la qual cosa, a ella, li molestava perquè no ho entenia així. Destaco aquest fet, perquè la majoria de les mestres que han llegit l'informe hi han fet referència. I coincideixen a assenyalar que, de vegades, s'han trobat que els han dit que són 'marasses' per la preocupació que demostren a atendre els nens i

---

mare'. L'autora posa l'accent en què l'organització administrativa de les escoles està pensada des de valors 'masculins' i que moltes dones els produeix insatisfacció perquè rebutgen la construcció de l'autoritat com a jerarquia i racionalitat i que això condiciona altres aspectes escolars del seu treball com prioritzar l'autoritat per sobre de l'educació global; la inferioritat dels nens i nenes enfront de l'adult, etc. És una anàlisi interessant perquè posa en relació els significats d'educació, dependència i autoritat. El treball de S. Acker (1992) és també significatiu quant a l'anàlisi que aporta sobre la noció de 'cultura de dones' i com aquesta cultura podria relacionar-se amb el treball del professorat. També en aquesta línia és interessant l'aportació d'Ada Abraham (1984, 1984a) que posa de manifest les veus silenciades de les dones sobre els seus valors femenins, i això repercuteix en el seu "jo professional" que de vegades no pot integrar de manera coherent la manera de ser personal amb les demandes d'ensenyança.

les nenes. Fina Masnou puntualitza: *“Tota relació d'ajuda i afectiva és humana, però no necessàriament de mare. I la relació del professorat amb l'alumnat ha de ser humana. Em considero professional de l'ensenyança i no per això entenc que no m'he d'implicar emotivament amb els alumnes”*. En aquest mateix sentit, Angeles Bravo comenta: *“Penso que l'afecte i la preocupació cap a l'alumnat, cap a les persones, depèn de la manera de ser i no de la professió que exerceixes.(...) Les dones tenim una sensibilitat especial, però no diria que sigui un sentiment maternal. Aquesta sensibilitat fa que consideris més a les persones que t'envolten i tinguis en compte les seves necessitats a tots nivells. (...). Quan estic a classe no puc oblidar que tinc persones davant. No puc passar d'una persona que estigui trista, que alguna altra no atengui. Entenc que aquestes persones estan condicionades per alguna cosa, com a mi, em pot passar, i per tant he de tenir-ho en compte. Em serveix ser així per implicar-me amb l'alumnat d'una forma emotiva, i això no resta professionalitat, sinó que t'apropa més cap a ells i elles. T'ajuda a conèixer millor el seu sentir i el seu fer. I això és un avantatge, perquè d'aquesta manera se senten a gust, tenen confiança, noten l'estimació. Això no és fer de mare, això és comprendre'ls”*.

Però l'escola com a institució tendeix a prioritzar uns aspectes més que uns altres i les pràctiques que s'hi realitzen s'apropen a desenvolupar més uns valors que uns altres. Sobre aquest aspecte vull fer referència a autors i autores com Bullough (1987, 1992); Gitlin (1987); Hargreaves i Tucker (1991); Smyth (1987), Blanco (1993) que assenyalen, tal com he mostrat a la primera part, la importància de dos conjunts de valors presents en la cultura de la institució escolar per la seva gran influència en la manera en què el professorat conforma el seu rol. D'una banda, el valor de servei públic que es concedeix a l'ensenyament que estaria relacionat amb el que comporta 'educar' en tota la seva dimensió moral que s'ha explorat. I per l'altra, la mentalitat burocràtica i tecnocràtica sota la qual es concep el funcionament i l'organització escolars que estaria relacionada amb els aspectes de 'control'.

Aquesta mentalitat és la que constreny més que possibilita que els valors que es fomentin entrin en contradicció amb els valors 'educatius' que es pretenen. Tal com s'analitzava a la primera part de la tesi, es comentava que per una banda el control burocràtic està encastat dins de la mateixa estructura social del lloc de treball, a través de les reglamentacions, normatives, i a través de les relacions socials jeràrquiques (horaris, organització de les matèries, els procediments per controlar el comportament de l'alumnat, disposició dels espais de les aules, etc.). I d'altra banda, la mentalitat instrumentalista, racional i tecnocràtica comporta un procés de tecnificació de l'ensenyança a través de la divisió i subdivisió del currículum. Als 'experts', se'ls encarrega la concepció, elaboració i planificació del currículum i dels materials curriculars, als mestres, se'ls responsabilitza de la seva execució. D'aquesta manera, el professorat es converteix en la persona que realitza el que altres especialistes elaboren, encara que intenti, en molt casos, donar-hi la seva entitat particular. Això, té conseqüències greus, com la progressiva desqualificació del treball<sup>11</sup>, i menys motivació per la seva tasca, etc. I aquest procés condueix el professorat a protegir-se controlant més els estudiants, projectant-los d'alguna manera el control que s'exerceix sobre ells i elles a través de l'organització i l'estructura institucional, com a través de la restrictiva autonomia en la planificació i decisió curricular.

Ja he fet referència a la manifestació contundent de McNeil (1986, 1988) quan expressa que la mentalitat burocràtica i tecnocràtica està afrontada amb les finalitats educatives i aquesta 'desharmonia' afecta dràsticament les relacions professorat-alumnat. En aquest mateix sentit, Jackson expressa que hi ha una ambigüetat en el rol del professorat: *"En cert sentit, el professorat treballa a favor i al mateix temps en contra de l'escola. Posseix una llealtat doble per preservar tant la institució com els individus que l'ocupen"* (1991, 187). Per a autors com Giroux (1983) i Hamilton (1990), 'treballar a favor i en contra de l'escola' és producte de la pròpia història de l'escola, així com de les

<sup>11</sup>Sobretot aquesta qüestió els treballs d'Angulo (1993, 41-48) i J. Martínez (1993, 61-64) són interessants per a l'anàlisi que aporten sobre el tema.

Blanco (1993)

diverses funcions que pretén cumplir, ja que representa aspiracions i valors que no sempre resulten compatibles. És a dir, per un costat, es formulen finalitats educatives com a formes de preparació per a la vida adulta amb capacitat crítica en una societat plural, i per altre costat, el treball docent i la vida a l'escola s'estructura negant aquestes pretensions. →

Algunes d'aquestes contradiccions s'han posat de manifest en el cas presentat. Però també, les vaig trobar explicitades i sintetitzades d'una forma molt clara, per un grup de professores de Boston -The Boston Women's Teachers' Group- a partir de la reflexió sobre les condicions del seu treball (Freedman, Jackson i Boles, 1983):

a) El professorat treballa en una institució que suposadament prepara als seus alumnes per a ser adults, però els veu com incapaços de realitzar judicis madurs.

b) L'educació és una institució que sosté que qüestionar, debatre i assumir riscos i errors desenvolupen la capacitat de pensament de les persones. Però les situacions d'aprenentatge s'estructuren per portar a la resposta correcta i tant el professorat com l'alumnat són avaluats segons les formes que solen emfatitzar els resultats quantificables.

c) Les escoles tenen la responsabilitat de desenvolupar als infants i adolescents com a persones globals, però l'estructura de la institució restringeix els tipus de conducta acceptables tant al professorat com a l'alumnat.

d) L'educació està encarregada de la tasca social de proporcionar oportunitats iguals per a la població escolar d'una societat pluralista i multinivellar, però l'estructura de les escoles emfatitza el valor comparatiu i augmenta la competència no només entre l'alumnat sinó, també, entre el professorat, pares, etc.

e) L'educació pública és l'encarregada de sostenir la democràcia, desenvolupant unes persones capaces de pensar críticament i de crear alternatives intel·ligents, però se'ls requereix que persegueixin aquesta meta per mitjans cada vegada més mecànics i tècnics.

És per tot això, també, que diversos autors i autores que han investigat sobre els processos de socialització del professorat

en el seu lloc de treball, l'escola, -Zeichner, Tabachnick i Densmore (1990); Bullough (1987, 1989, 1991); Lacey (1977); Nias (1986); Staton i Hunt (1992)- ressalten com el professorat s'implica en una negociació o interacció entre els interessos i valors personals relacionats amb unes determinades aspiracions educatives i els dels contextos institucionals i socials que no sempre coincideixen, i per tant, aquest procés no està absent de contradiccions.

Amb tot això, es pot comprendre que alguns dilemes a què es sotmet el professorat quan entra en una institució escolar ja estan predeterminats perquè formen part de la pròpia trajectòria històrica, social, política, econòmica i cultural de l'escola. I tot això està instal·lat a la pròpia cultura d'ensenyança. La pròpia intensificació de tasques, i la rutinització que es viu a l'escola fa inqüestionables certes actituds, pràctiques, relacions, etc. El fet que siguin aspectes instal·lats a la pròpia vida quotidiana de l'escola i de l'aula, no només les fa habituals sinó invisibles. I a més, si estan legitimades pel mateix sistema educatiu i social, les fa inqüestionables. Per què no ha de ser adequat adquirir un coneixement que ve donat, establert com a cert i transmetre'l a dosis fragmentades per tal que els alumnes el puguin anar 'digerint'?<sup>12</sup> Per què no han de ser adequades les classes unidireccionals per tal de transmetre millor i amb més eficàcia aquests coneixements? Per què no ha de ser adequat controlar i avaluar si l'alumnat segueix i adquireix aquest coneixement mitjançant controls i proves? Per què no ha de ser adequat avisar i renyar els alumnes quan no posen atenció a les explicacions a classe i no es concentren a l'hora de fer els exercicis?... Aquestes preguntes representen els aspectes més conscients de les cultures d'ensenyament o de les maneres d'entendre-la, però si sorgeixen els dilemes es perquè d'alguna manera aquestes pràctiques s'oposen a altres valors i concepcions del propi professorat (desenvolupar la creativitat dels alumnes, formar-los com a persones globals, desenvolupar els aspectes afectius i de relació

---

<sup>12</sup> Quantes vegades s'ha fet servir aquesta metàfora, per expressar la dificultat d'adquirir els coneixements? Un treball interessant i suggerent sobre les metàfores que s'utilitzen relacionades amb les classes es pot consultar en S. Bonilla (1991).

amb ells i elles, fomentar la solidaritat i el companyarisme, etc...).

Relacionat amb el tema de fomentar els valors a l'escola, Jaume Cela i Juli Palou comenten: *"Quna responsabilitat tan gran tenim en el terreny de l'educació dels valors! Hem de parlar de tolerància, diàleg, respecte, solidaritat, justícia, pau, llibertat, però sobretot hem de fer que aquests valors es tradueixin en normes i actituds que arrelin amb força en el cor i en els cervells dels nostres alumnes. Aquests valors han de ser l'eix vertebrador dels projectes educatius. Parlant poca cosa farem: hem d'actuar a la llum d'aquests valors"* (1993, 98). Fina Masnou a partir de l'informe, reflexionava: *"Els valors socials s'intenten transmetre als alumnes, però la majoria del professorat no és conscient que a través de la seva metodologia, de la seva relació, i de les seves pràctiques a l'aula n'està afavorint uns altres de més individuals que socials. Per exemple, com es pot fomentar el companyarisme i la solidaritat si no tenen oportunitat de compartir gairebé res a l'aula?"*<sup>13</sup> Aquesta anàlisi entre pretensions educatives i els valors que es desenvolupen en les pràctiques quotidianes, cada dia de 9 del matí a 5 de la tarda, és la part oculta menys reflexionada de les pròpies perspectives pedagògiques. En definitiva, aquestes concepcions de l'ensenyament suposen problemes ideològics i opcions valoratives i pedagògiques. Per tant, el professorat hauria de tenir l'oportunitat i la possibilitat de fer més conscient els aspectes més ocults que entrenyen les seves pràctiques quotidianes i que són part de les situacions dilemàtiques que sorgeixen de la tasca docent. *"Cal una reflexió profunda de la naturalesa construïda tàcitament de les pròpies pràctiques del professorat"* (Berlack & Berlack, 1987, 176).

Després del que s'ha exposat cal plantejar-se com afrontar els dilemes que semblen inseparables i consubstancials de la mateixa acció educativa. En aquest sentit, és interessant el treball de Lampert (1985) perquè es planteja com el professorat podria enfrontar-se els dilemes. Segons l'autora, hi ha dues

---

<sup>13</sup> Fina Masnou va escriure el llibre "Educació per a la convivència" (1991) on aplega un conjunt d'activitats cooperatives per fomentar els valors morals i socials als alumnes.

posicions: elegir entre alternatives igualment indesitjables o que el dilema s'afronti a partir d'una discussió entre tendències oposades. Això comportaria mantenir la tensió entre objectius importants sense elegir entre ells. Enfrontar-se a un dilema no hauria de comportar una elecció forçada. Per tant, per a Lampert el dilema seria una discussió que presenta dues o més alternatives antagòniques. Aquesta definició és interessant perquè posa l'èmfasi en la **deliberació** sobre les pròpies alternatives més que sobre l'elecció entre elles. Aquest plantejament precisament posa en qüestió tots els plantejaments de concebre el pensament del professorat com persona que "pren decisions" i en canvi posa l'èmfasi en què el professorat assumeixi un paper de "direcció (manager) de dilemes" (1985, 182). Aquesta perspectiva també és compartida per Berlack i Berlack en el seu treball sobre els dilemes en l'educació (1981); Zeichner, Tabachnick i Densmore (1987); Calderhead (1987); Lyons (1990) etc.. Aquesta última autora ho expressa així: "*Molts dels dilemes de l'ensenyament no són solucionables, i han de ser simplement dirigits, conduïts més que resolts*" (Lyons, 1990, 168).

Segons Lampert aquesta ambivalència sobre el que fer, no és un conflicte de voluntat, sinó també de la identitat del jo, perquè tot el que és la persona s'implica en la direcció i conducció dels dilemes. El professorat es presenta davant dels estudiants com una persona global, les seves parts conflictives no són separables una de l'altra. El professorat té la potencialitat d'actuar íntegrament mentre manté problemes contradictoris (Lampert 1985, 184).

És en aquest sentit que Lyons comenta que els dilemes estan directament o indirectament relacionats amb el seu sentit del "jo" (1990, 167). Aquest és un aspecte cabdal que he detectat en la recerca que presento. Els dilemes no són producte de qüestions personals, sinó de la conjunció d'altres aspectes contextuais i pràctics, la vivència i l'experiència dels quals depèn també de la manera de ser de la persona. Els dilemes no sorgeixen de la mestra com a persona, però és la persona-mestra que ha de resoldre la situació conflictiva que se li presenta i ha de prendre el risc i assumir les conseqüències de la deliberació i/o de les



decisions que pren. Aquest fet comporta personalitzar els conflictes i, per tant, una conseqüència greu i important per al professorat és l'autoculpació, és a dir el sentiment de culpa per viure en conflictes que no se sap resoldre, o millor dit que no sap manejar-los. La situació més conflictiva, com s'ha vist en la primera part, és la que viu el professorat novell quan s'incorpora al treball docent<sup>14</sup>, o en el cas de la Mercè que feia el canvi de cicle inicial a cicle superior, i tal com ho expressava ho vivia com "un canvi de feina". És a dir, li suposava haver d'adaptar-se i assumir unes exigències i demandes que encara no coneixia prou bé, per això la vivència de conflictes s'accentuava. Els dilemes, tal com s'han definit i tal com sorgeixen no es resolen. Es poden superar, alguns eliminar, però en sorgeixen de nou, per la manera com es concep el rol del professorat i l'ensenyança. Serà la pròpia experiència que influirà a trobar els ponts i les estratègies necessàries per no viure la docència en una situació de conflicte molt greu (Woods, 1981, 1984; Hargreaves 1981, 1984, 1991; Knowles, 1992; Nias, 1986). La Mercè estava tan bloquejada quan vivia en tanta intensitat situacions conflictives,-jo diria que moltes d'aquestes eren dilemàtiques-, que desitjava treballar en una altra feina, o envejava a altres companys amb qui havia estudiat la carrera perquè podien fer un treball que no els angoixava. La intensitat de la conflictivitat era més difícil de manejar perquè ella estava preocupada per moltes demandes a la vegada: El control de la classe, el seguiment del progrés dels alumnes i de les seves necessitats, el control del seu aprenentatge, etc. Ella mateixa es va sentir més segura quan va conèixer millor les demandes de segona etapa i en tenir més experiència en la matèria que ensenyava. Podia viure el seu rol amb més tranquil.litat. Se sentia, com deia, més "distesa", però molts dels dilemes persistien. Ella

---

<sup>14</sup> S'ha vist que els problemes comuns a què s'han d'afrontar són conflictes originats per la contradicció a què feia referència: demandes de control i demandes d'atenció a l'alumnat: disciplina de classe, motivació dels alumnes, tractament de les diferències individuals entre els estudiants; avaluació del treball dels alumnes; relació amb els pares; organització del treball a classe, manca de materials; tractament de la problemàtica individual dels alumnes... (Bullough, 1989, 1991; Veenman, 1984).

havia desenvolupat ponts i estratègies per no viure-ho amb tanta conflictivitat i amb no tant malestar<sup>15</sup>.

El professorat viu les conseqüències de les situacions dilemàtiques, però no els dilemes en si. Sovint no hi ha la consciència de conèixer quins són els components que condicionen a viure en conflicte molts aspectes de la tasca docent. Pel fet de viure'n les conseqüències, els conflictes es personalitzen.

En part és lògic que amb les condicions en què treballa el professorat això passi, perquè el seu treball està centrat bàsicament a l'aula. Aquest és el seu camp d'actuació. I, a l'aula, només hi ha el professor o la professora. Si aquest viu algun conflicte o alguna contradicció qui en té la culpa? La resposta condueix a ell o ella qui és qui materialitza l'acció. Però, és difícil que el professorat, en aquest cas, la Mercè, s'adoni i prengui consciència de tot "el que envolta a la pràctica docent". Hi ha la consciència que és una feina que crema per tot el que l'envolta, però destriar-ho és bastant més difícil pel professorat.

Lortie (1975, 212) comenta que el professorat 'redueix' el que és global al que és 'personal' perquè és el que té més sentit. I

---

<sup>15</sup> Sobre el malestar docent són importants els treballs realitzats d'Ada Abraham (1986, 1987). Aquesta autora posa de manifest que el fet de trobar-se amb una pràctica d'ensenyament molt allunyada de les pretensions, desitjos o expectatives personals condueix al professorat a un malestar que comporta diferents reaccions que ha classificat en quatre grans blocs: 1) Predomini de sentiments contradictoris, sense aconseguir uns esquemes d'actuació pràctica que resolguin el conflicte entre ideals i realitat; 2) la negació de la realitat a causa de la seva incapacitat de suportar l'angoixa; 3) El predomini de l'angoixa, en adonar-se el professorat que li manquen recursos adequats per portar a la pràctica els seus ideals; 4) L'acceptació del conflicte. D'altra banda, J. M. Esteve (1987) en la investigació sobre 'el malestar docent' analitza quins en són els factors. Entre els de primer ordre destaca: recursos materials i condicions de treball, violència en les institucions escolars, l'esgotament docent i l'acumulació d'exigències, la valoració social de la professió, etc. També, aquest autor aporta quines són les conseqüències d'aquest malestar que pateix el professorat. Destaca per aquest ordre: Sentiments de desconcert i insatisfacció davant els problemes reals de la pràctica de l'ensenyament, en oberta contradicció amb la imatge ideal que té d'aquesta tasca el professorat; Desenvolupament d'esquemes d'inhibició, com a forma de tallar la implicació personal amb el treball que realitza; peticions de trasllat; desig manifest d'abandonar la professió; absentisme laboral; esgotament i cansament permanent; angoixa; estrés; autoculpabilització permanent, etc. m. A. Santos (1983) també analitzava les causes de 'l'erosió de la funció docent' i, a part, dels aspectes que ja han sorgit en els treballs esmentats, n'apunta aquestes: la sensació d'impotència; la dificultat d'adquirir experiència autèntica i significativa realitzant aquesta professió amb unes condicions laborals que no ho afavoreixen; el desencantament i la desmotivació de l'alumnat, etc.

això vol dir que viu en un pla personal tant les satisfaccions com les insatisfaccions i els problemes respecte ells i elles i la seva aula. Elbaz (1983, 53) explica que la mestra del seu estudi de cas veia el seu entorn en termes d'ella mateixa més que veient-se ella mateixa i el seu treball en termes ideològics. D'altra banda, Lauden en el seu treball de col.laboració amb una mestra també comenta que ella estava més interessada en resoldre problemes pràctics de la classe que en reformular i analitzar críticament les condicions del seu treball (1991, 182). Jo també he fet referència en el procés d'investigació la dificultat de plantejar una reflexió crítica més enllà de l'aula. El professorat està personalment i professionalment implicat en el seu entorn immediat que és l'aula i, el que hi passa i el tipus de relacions que s'hi estableixen marcaran el referent de la seva reflexió.

La definició que fan els Berlack és significativa en aquest sentit. Definien els dilemes com intents de formular rangs de tensió. La mestra percebia i vivia la tensió, però un altre nivell ben diferent és la formulació. Els dilemes són tàcits i per això són difícils de manejar-los conscientment. Per fer-ho cal una perspectiva analítica. S'ha recollit a l'informe, que moltes situacions que jo presentava a la mestra com a qüestionables, discutibles o contradictòries, la primera resposta d'ella era "jo no me n'adono", perquè jo feia referència a aspectes instal.lats a la pròpia cultura de l'ensenyança. Tal com he esmentat, el fet que siguin aspectes instal.lats a la pròpia vida quotidiana de l'escola i de l'aula, no només les fa habituals sinó invisibles.

Una perspectiva anàlítica de l'acció pedagògica de la Mercè, la podia tenir una persona que estava en unes altres condicions, com jo. En algun apartat de l'informe hi faig referència. Jo he pogut 'formular-los' perquè tenia certa distància del que ella vivia; dedicava temps a buscar significat a la informació que recollia; i a més tenia accés a conceptualitzacions i fonts bibliogràfiques que m'ajudaven a reflexionar, elaborar, i realaborar les anàlisis que sorgien de les dades. La mestra no tenia ni la distància, ni el temps, ni les ganes -després d'una jornada laboral com la seva- de reflexionar, llegir, buscar i contrastar anàlisis a

partir de bibliografia, etc. Ja he comentat que el temps i el seu cansament van ser els obstacles a l'anàlisi conjunta de dades, encara que a través d'algunes trobades podíem contrastar informació, però era més això, que no una reflexió i una construcció crítica conjunta. El que era clar és que aquesta feina no formava part del seu treball.

Després de tota aquesta especulació reflexiva, una qüestió es precipita: Com pot ser que una professió com aquesta, en què el professorat està sotmès a situacions complexes, contradictòries i dilemàtiques, l'origen, la comprensió i l'explicació de les quals no resideixen exclusivament en el seu món d'acció i reflexió immediates que és l'aula, no disposi d'espais de treball i reflexió conjunta sobre la seva tasca ?

He justificat que els dilemes a què s'enfronta el professorat són de naturalesa moral, perquè es materialitzen en la seva relació amb l'alumnat i pel mateix sentit i valor del que suposa ensenyar. Aprendre, per tant, a identificar-los i comprendre'ls ajudaria a dirigir-los i superar-los. Segons Lyons, Zeichner, Woods, Berlack i altres els dilemes ajuden a créixer i a desenvolupar-se professionalment, sempre i quan el professorat no hagi renunciat a aprendre i en tingui l'oportunitat. Si no es té l'oportunitat de conèixer-los, de comprendre'ls, és quan es corre el perill d'ocultar els conflictes, de justificar-los o de responsabilitzar-se personalment d'alguna cosa que va molt més enllà de les persones-mestres. La reflexió sobre la pràctica, sigui en la modalitat que sigui, hauria de reivindicar-se com a part fonamental del treball docent per començar a des-construir tant la cultura d'ensenyança en general, com la concepció pròpia de cada professora i professor.

### **3.- La comprensió de la vida professional per possibilitar el canvi i la transformació de l'ensenyança.**

Crear l'oportunitat per a la reflexió sobre la pràctica és més fàcil dir-ho que fer-ho perquè s'han de vèncer resistències tant personals com estructurals.

Un dels factors de resistència personal important que s'ha esmentat és la cultura arrelada de l'individualisme e; què es viu la professió. No és gens estrany que donades les condicions de limitació sota les quals es desenvolupa el treball docent i, sobretot, per aquesta cultura d'aïllament, conservadurisme i privatisme tal com apuntava Lortie (1975), l'ensenyament sigui 'una professió solitària' (Sarason & Levine, 1986)<sup>16</sup>. Fins i tot per a molts professionals, aquest aïllament i solitud els pot resultar satisfactòria perquè així poden mantenir-se separats i a resguard de les crítiques públiques. El fet que el professorat tendeixi a culpabilitzar-se i a responsabilitzar-se directament del que passa a l'aula, comporta sentir-se susceptible a la por a la crítica, perquè, com he dit, es personalitza. Si s'està qüestionant qualsevol aspecte de la classe, s'està qüestionant el qui es responsabilitza de dirigir-la. Però això, en gran part, és un sil·logisme fals. Per tot el que s'ha esmentat i tal com afirma Gimeno *"quan el professorat apareix com a responsable del que ocorre a l'aula, s'oblida la realitat del context de treball. Les regles a les quals se sotmet la realitat del "lloc de treball" estan bastant definides abans que entrin a desenvolupar "molt personalment" el paper preestablert"* (1990, 12). Per això, per superar la por al qüestionament cal partir de la base que la majoria de conflictes, problemes, tensions i dilemes que sorgeixen a l'aula no són producte de 'la persona' que exerceix de professora o professor, sinó del que envolta el rol professional que assumeix: organització de l'ensenyança, demandes institucionals i socials, configuració històrica, interessos polítics, valoració social de la professió, etc (Smyth, 1987, 156). Per tant, l'autoculpació no és el millor camí.

Però alhora cal tenir present que és el professorat que materialitza les pràctiques educatives. Per això és una responsabilitat professional tenir consciència de les contradiccions i d'on provenen, perquè són les contradiccions que té - que viu i sent- (Popkewitz, 1990). Segons exposa aquest últim autor, el professorat ha de tenir l'oportunitat per reflexionar, deliberar i decidir dins del seu marge restringit de decisió.

---

<sup>16</sup> Citat per Butt, Raymond i Townsend (1990, 264)

D'altra banda, no s'hauria d'oblidar que el professorat, precisament pel compromís amb què realitza la seva feina, s'hi implica a molts nivells, emotiu, físic, psicològic, racional, etc. I, sobretot, les dones tendeixen a implicar-se d'una manera més global, per la seva concepció d'entendre les relacions amb els altres (Belenky, 1986; Gilligan, 1982). Per a aquesta implicació emotiva del treball, és fàcil que el professorat (dones i homes) acabin la jornada laboral amb les preocupacions, amb el cansament acumulat, i sigui difícil desconnectar, tal com deien la Mercè i altres professores i professors de la seva escola. Sobretot, ho és més de difícil quan, a part de les preocupacions, experimenten diferents sentiments com angoixa, frustració, insatisfacció. Segons Hargreaves i Tucker, aquests sentiments estan molt estretament connectats amb el sentit de culpabilitat. I aquestes vivències provoquen, al professorat, desmotivació i desgast, i l'influirà tant en el treball com en la seva vida privada (1991, 491)<sup>17</sup>. Construir un plantejament alternatiu per tal de comprendre pels mateixos implicats l'entramat i els sentiments que genera la pròpia vida professional, i no tant les persones en si, ajudaria i/o contribuïria molt probablement a superar-los.

Un altre aspecte fonamental per plantejar és que els canvis i les alternatives no es poden pensar a fora i al marge dels propis protagonistes que són els docents. J. Cella i J. Palou comentaven: "...sense les nostres veus de mestres, totes les altres són inútils..." (1993, 36). Els canvis de l'ensenyament només poden realitzar-se si són assumits i decidits pel professorat, perquè són ells i elles que en últim terme s'hauran de responsabilitzar de les conseqüències, tal com deia Lampert (1985). I també, tal com comentava Elbaz (1987), serà el professorat qui haurà de decidir quins són els límits o les fronteres del canvi que pot portar a terme. Per això, per a més grans mètodes i alternatives que es dissenyin no poden provocar un canvi i una transformació de

---

<sup>17</sup> Hargreaves i Tucker (1991) analitzen els sentiments de culpabilitat que experimenta el professorat. Alguns estan relacionats quan el professorat experimenta la sensació d'haver traït un ideal personal, en relació als assoliments dels alumnes, en el compromís de tenir cura i atenció als alumnes, per la sensació de no acabar mai la feina, per la intensificació del treball sobretot pel que fa a rendir comptes de l'alumnat, etc.

l'ensenyança sense la seva implicació. Són les condicions del treball del professorat les que han d'afavorir l'oportunitat per canviar i no dissenyar grans canvis des de fora.

Prendre consciència de les situacions dilemàtiques, comprendre les causes dels sentiments que genera la vida professional, i implicar-se en processos de canvi significa tenir l'oportunitat de reflexionar críticament i deliberar sobre el propi treball. Què pot significar endagar l'oportunitat per reflexionar críticament? Des del meu punt de vista hi ha un aspecte importantíssim implícit: canviar la forma en què es concep l'ocupació laboral del professorat amb les modificacions de les condicions de treball que això suposi.

Què entenc per canviar la visió de l'ocupació laboral del professorat? El canvi vindria condicionat a partir d'entendre de manera diferent l'ensenyament. Si concebem l'ensenyança com una ocupació complexa, on el professorat ha d'afrontar situacions dilemàtiques morals, ètiques i emotives cal veure el seu treball com una ocupació en què el seu valor social no es centri en l'aplicació i execució de tècniques i estratègies per transmetre el coneixement<sup>18</sup>. De fet, molts professors i professores no conceben el seu treball només des d'una perspectiva tècnica, sinó, també, amb implicacions morals i emotives. El cas de la Mercè que s'ha analitzat, com la visió de les mestres que han llegit l'informe, en són exemples clars. Però aquests valors morals i emotius sovint es donen escindits i menysvalorats i entren en conflicte, com s'ha explicat, amb la mentalitat tecnocràtica amb què estan organitzades les escoles. Per tant, cal considerar l'ocupació de l'ensenyança, com una professió en què es valori primordialment la tasca del professorat com un treball 'intel.lectual' que integri els aspectes **cognitius, morals i afectius**.

<sup>18</sup> Angel Pérez (1992) aporta un plantejament a partir del qual repensar la funció de l'escola no com a 'transmissora de sabers', sinó com a 'recreadora de cultura' en un sentit ampli. Aquest plantejament porta implícit una organització de la jornada escolar diferent i per això especifica les diferències entre la jornada escolar de l'alumnat, la jornada laboral del professorat i la Jornada del centre. Segons l'autor, amb aquest plantejament desitja aportar al debat "una perspectiva que prioritzi l'anàlisi dels efectes de decisions tan importants sobre la qualitat de l'ensenyança, de les repercussions educatives i sobre la majoria de l'alumnat, i en especial, sobre els grups socials més desvalguts". (1992, 48).

Una alternativa oposada a concebre el professorat com un executor tècnic, és el plantejament de concebre'l com un intel.lectual. Segons Kolh, un intel.lectual és algú que té el valor de qüestionar-se l'autoritat i de refusar actuar contra el seu propi judici i experiència (1983, 20). Concebre'l com un treball intel.lectual no vol dir que estigui allunyat de l'acció, sinò que accentua el caràcter reflexiu i autònom del seu treball i les seves dimensions ètiques, morals i polítiques que té -i l'ensenyament tal com s'ha apuntat té aquestes característiques-. Segons Giroux i McLaren (1986) el concepte d'intel.lectual implica l'imperatiu polític i ètic de jutjar, criticar i rebutjar aquelles formes d'autoritat que reforcin la divisió social i tècnica del treball que silencien i desautoritzen tant al professorat com a l'alumnat.

Ha estat Giroux qui més ha desenvolupat aquesta idea del professorat com a intel.lectuals. Giroux basa la seva proposta en les idees de Gramsci sobre el paper dels intel.lectuals en la producció i reproducció de la vida social. Per tant, entenc que el sentit del professorat com intel.lectuals reflecteix tot un programa de comprensió i anàlisi del que, per a ell, han de ser els ensenyants<sup>19</sup>. D'una part, tal com he dit, permet entendre el treball docent com a tasca intel.lectual, per oposició a les concepcions purament més tècniques o instrumentals (1990, 176). D'altra banda, planteja la funció del professorat com a ocupats en una pràctica intel.lectual crítica relacionada amb els problemes i les experiències de la vida diària (1990, 89). I també, va més enllà, en plantejar que el professorat ha de desenvolupar no només una comprensió de les circumstàncies en què ocorre l'ensenyament, sinó que, conjuntament amb l'alumnat han de desenvolupar les bases per a la crítica i la transformació de les pràctiques socials (1990, 382).

---

<sup>19</sup> Tota la posició teòrica de Giroux està basada en la idea que les teories radicals, les teories de la reproducció social, sobre l'educació han estat incapaces de crear un llenguatge de possibilitat en quedar-se en l'enunciació de la lògica aplastant dels valors dominants i en els successius fracassos del professorat per enfrontar-s'hi. En contra d'aquesta tendència, Giroux defensa que la teoria ha d'avaluar-se 'pel seu potencial per a lliberar formes de crítica i per establir la base sobre la qual s'assentin noves formes de relacions socials' (Giroux, 1990, 261-262).



La importància de concebre el treball del professorat com a intel·lectual vol dir que mitjançant la reflexió crítica l'ajudaria a deliberar en les seves situacions conflictives i dilemàtiques, i l'ajudarien a tenir més consciència de les implicacions i de les limitacions del desenvolupament curricular, de les formes d'ensenyar, de les relacions que s'estableixen, de les estructures institucionals, de l'organització de les pràctiques en els centres, de les tradicions de les cultures de l'ensenyament.... Aquests processos permetrien adonar-se de les situacions que, considerades com a normals, acceptables o no problemàtiques, es poden veure que podrien ser d'una altra manera i es podria descobrir noves possibilitats de canvi. És a través d'un procés de reflexió crítica el que permetria al professorat avançar cap un procés de transformació de la pràctica pedagògica mitjançant la seva transformació com intel·lectuals.

Giroux (1990) i Smyth (1987) són explícits i contundents quan expressen que només reconeixent la seva capacitat d'acció reflexiva i d'elaboració de coneixement professional en relació al contingut de la seva professió, així com sobre els contextos que condicionen la seva pràctica i que van més enllà de l'aula, pot el professorat desenvolupar una competència professional entesa més com una competència intel·lectual que no pas tècnica.

Un altre treball important que emfasitza la necessitat de reflexió i deliberació del professorat com a professional és la proposta de Schon (1983, 1992). Schon ha desenvolupat la idea de professional reflexiu, per als professionals que s'enfrontin a aquelles situacions que no quedin resoltes disposant repertoris tècnics, aquell tipus d'activitats que, com l'ensenyament, es caracteritzen per actuar sobre situacions incertes, inestables, particulars i en les quals hi ha conflictes de valor. Per això, Schon parteix de la forma en què habitualment es realitzen les activitats espontànies de la vida diària, distingint entre "coneixement en l'acció" i "reflexió en l'acció". Per a Schon el 'coneixement en l'acció' està tàcitament encarnat a l'acció. No la precedeix sinó que està 'en' l'acció. En canvi, 'la reflexió en l'acció' té lloc quan es pensa sobre el que es fa o fins i tot quan s'està fent. Significa posar de manifest l'acció que es realitza per analitzar-la en

relació a la situació en què ens trobem i reconduir-la adequadament (1983, 56).

Aquest procés de reflexió en l'acció converteix al professional, segons Schon, en 'un investigador en el context de la pràctica' (1983, 69). En aquestes situacions no es depenen de teories i tècniques establertes, sinó que construeix una nova manera de plantejar el problema que li permeti atendre a les seves particularitats i decidir que és el que val la pena salvar o solucionar del cas. És en aquestes ocasions en què les persones que actuen en la pràctica demostren el seu 'art professional' en ser capaces, de forma aparentment senzilla, de manejar gran quantitat d'informació, seleccionant els trets rellevants i extreient conseqüències a partir del coneixement professional de casos anteriors i reconeixent la singularitat de la nova situació en comparació amb les anteriors.

La idea de l'ensenyança com a pràctica reflexiva i la del professorat com a professionals reflexius s'han convertit en denominacions habituals en la literatura pedagògica (sobretot en l'àmbit acadèmic). Stenhouse (1985) també proposa considerar el professorat com artista, en el sentit que la pràctica fos una recerca continua de millora, d'experimentació i d'anàlisi crítica<sup>20</sup>. Stenhouse, a més, desenvolupa tota una alternativa programàtica ressaltant el valor de les pràctiques concretes de l'aula que haurien d'estar relacionades no amb la finalitat d'aconseguir determinats resultats, sinó per les aspiracions educatives que es persegueixen (1983, 1984, 1987). Tant Stenhouse com Elliott han desenvolupat la idea del professorat com investigador de la seva pròpia pràctica. D'aquesta manera la pràctica es converteix en objecte d'indagació dirigida a la millora de les seves qualitats educatives. Així, tal com diu Stenhouse, la pràctica docent constitueix un diàleg i fusió d'idees educatives i d'accions pedagògiques que es justifiquen mútuament (1991, 12). D'aquesta

---

<sup>20</sup> Stenhouse compara aquesta tasca d'experimentació amb la d'un músic tractant d'extreure el que hi ha de valuós en una partitura a base d'experimentar amb ella, investigant les possibilitats, provant efectes, fins a trobar el que expressa el seu autèntic sentit.

manera, es contrasten a partir d'un procés reflexiu les finalitats preteses amb les pràctiques reals a l'aula i s'evidencien les contradiccions i els conflictes de valor implícits. Aquest és l'aspecte a què feia referència anteriorment quan esmentada la confrontació de valors entre el que es pretenia i l'acció pedagògica que es realitzava a l'aula. Potser, alguns dels conflictes de valor implícits en l'ensenyança són irresolubles, però alguns, potser, es poden superar, dirigir, contrastar a partir d'assumir-ho com un procés d'aprenentatge i de desenvolupament professional. Però les persones implicades en l'educació tenim el compromís de no eludir-los i de no ignorar-los per la transcendència i el valor que puguem donar a la tasca d'educar.

Tant les concepcions sobre considerar el professorat com a intel·lectuals i crítics, com les que valoren com a fonamental la reflexió sobre la seva pràctica, requereixen la constitució de processos de reflexió col·laborativa entre el professorat. És en aquest sentit que pren rellevància la constitució d'una **cultura col·laborativa a l'escola** per afavorir aquest treball de reflexió, i que, alhora, pugui facilitar i garantir, tal com aportava Nias (1989) i Hargreaves (1992), espais per discutir les situacions conflictives i dilemàtiques del treball diari, i per recolzar-se mútuament. En aquest context, tant es podria compartir la il·lusió per realitzar nous projectes, com, també, la sensació de fracàs, d'incertesa o d'insatisfacció no s'haurien ni d'amagar, ni de justificar, ni de protegir de les crítiques. Amb això, vull defensar que desenvolupar una cultura col·laborativa que formés part del treball del professorat integraria tant els processos de reflexió formals, com un ambient de col·laboració i de suport, on es reconegués com a valor la discussió oberta dels conflictes, i on no s'haguessin d'ocultar els sentiments que genera la pròpia pràctica. Carme Yus comentava aquest aspecte després de llegir-se l'informe: *"La majoria de mestres de la meua escola veuen la necessitat de no quedar-se amb la preocupació que comporta el treball de l'aula. No es pot fer aula i prou, sense participar en cap grup de treball. Et vas desanimant i perds al·licient. El treball i la discussió en equip estimula i reverteix en il·lusió"*.

Tant des de la investigació educativa com des de la pràctica s'han aportat experiències concretes i projectes relacionats a entendre el desenvolupament professional dels docents no desvinculat de la seva pràctica, sinó a partir de reflexionar sobre ella. En són exemples, els projectes d'investigació conjunta amb professorat o entre el mateix professorat, a partir de la col.laboració amb la finalitat de comprendre el pensament personal i pràctic (Elbaz, Clandinin i Connelly, ...); Les històries de vida (Woods, Goodson...); La biografia, de la praxis autobiogràfica (Butt, Raymond, Townsend, Knowles...); L'anàlisi de les situacions dilemàtiques (Berlack i Berlack, Lyons, Lampert...).

Així com també, s'han introduït altres modalitats de col.laboració a partir dels projectes 'd'investigació acció' divulgats i desenvolupats per part de Stenhouse i Elliott per una banda. I per altra, a partir del grup crític de Deakin, alguns dels seus representants són: Carr i Kemmis, Smyth, Grundy.... I també com a forma de col.laboració centrada en l'escola on participen persones que treballen a diferents nivells educatius es pot destacar els treballs de Lieberman, Simons, Gitlin, Litle...

En el context pedagògic de l'Estat Espanyol, no hi ha referències significatives pel que fa a col.laboracions amb el professorat sobre històries de vida, biografia, etc. Però, recentment, han sorgit diversos grups de professorat aglutinats entorn de projectes d'Investigació-acció<sup>21</sup>. També cal fer referència a la tasca realitzada per col.lectius de professorat aplegats entorn als Moviments de Renovació Pedagògica organitzats<sup>22</sup>, com també tots els treballs amb equip i

---

<sup>21</sup> Es poden destacar, entre altres, el grup d'Astúries, "Grupos Asociados para la Investigación-Acción en la Enseñanza". Aquest grup va posar en marxa un document que va signar diverses persones de tots els nivells educatius, i que es va difondre a Cuadernos de Pedagogia, núm.205 (1992), on es reivindicava el reconeixement de la tasca d'investigació educativa del professorat no-universitari. També es poden destacar els projectes realitzats a l'ICE de Málaga, coordinats per J. Contreras. (1990-1992).

<sup>22</sup> Cal destacar el document de les 100 mesures per canviar l'escola, que pretén ser un document de discussió base de treball amb la finalitat d'organitzar un congrés que servís per aglutinar propostes i esforços per transformar l'escola.

col.laboració<sup>23</sup> de tots els docents que, en l'anonimat, es neguen a treballar aïllats a la seva aula.

Hargreaves (1992) comenta que tot l'ensenyament es dona en contextos d'oportunitat i limitació. Molts dels exemples que he esmentat sobre formes de col.laboració no haurien pogut ser possibles sense aquest marge d'oportunitat que donen els contextos. Però desafortunadament per tot el que s'ha comentat i justificat, el context escolar constreny més que possibilita el desenvolupament professional vinculat a la reflexió sobre la pràctica. Sovint en aquests contextos marcats per l'individualisme, l'aïllament, la immediatesa de l'aquí i ara, per la complexitat, l'ambigüetat, els conflictes, els sentiments diversos -potser massa sovint de culpabilització i frustració- i per la intensificació de la feina no hi espais per ser "artista", per ser "reflexiu", per "col.laborar", per "comprendre", per "sentir satisfacció de la feina", etc.

Amb això no vull fer un discurs pessimista sinó evidenciar una realitat. Tant investigadors i investigadores com el professorat implicats en projectes de col.laboració i de reflexió sobre la pràctica, han posat de manifest que ni les condicions laborals (horaris, temps, intensificació de les tasques, etc.), ni l'estructura de l'organització dels centres, ni les concepcions instal·lades de l'ensenyança no ajuda a desenvolupar una altra tipus de cultura de treball a l'escola (M. A. Santos, (1988); J. Martinez (1989); J. Gimeno (1990); F. Barceló, 1992; R. Arnaus i J. Contreras (1993); J. Cela i J. Palou (1993), etc.). Canviar la concepció de l'ensenyança i les condicions laborals per crear l'oportunitat i la possibilitat de transformar la pràctica crec que és una necessitat, un dret de justícia, i de respecte a una professió que ha de tenir el reconeixement que es mereix pel valor moral i ètic de la seva tasca: educar.

---

<sup>23</sup> Els autors Dino Salinas (1992, 69-75) i Angulo (1993, 30-43) proposen alternatives significatives per aprofitar la col.laboració que sorgeixi a l'escola a partir de compartir i discutir els projectes curriculars de centre.



- A  
...  
Adel...  
- 2

## **Bibliografia**

- Abraham, A. (1984)** *El enseñante es también una persona* . Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. (1987)** *El mundo interior de los enseñantes* . Barcelona: Gedisa.
- Acker, S. (1987)** «Primary School Teaching as an Occupation». En S. Delamont (Ed.), *The Primary School Teacher* (pàgs. 83-99). London: The Falmer Press.
- Acker, S. (1992)**. *Gender, Collegiality, and Teachers' Workplace culture in Britain: In search of women's culture* . Ontario Institute for Studies in Education.
- Adelman, C. (1981)** *Uttering Muttering. Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research* . London: Grant MCINTYRE.
- Adelman, C. (1984)** *The politics and ethics of evaluation*. London: Croom Helm,
- Adelman, C. (1985)** «Who are you? Some Problems of Ethnographer Culture Shock». En R. G. Burgess (Ed.), *Field Methods in the study of education* (pàgs. 37-49). London: Falmer Press.
- Adelman, C., Kemmis, S. i Jenkins, D. (1980)** «Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 45-61). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research in Education).
- Agar, M. (1992)** «Hacia un lenguaje etnográfico». En C. Geertz, J. Clifford i e. al. (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pàgs. 117-137). Barcelona: Gedisa.
- Alan, G. i Glassner, B. (1979)** «Participant observation with Children». *Urban Life*, 8 (2), pàgs. 153-174.
- Alcoff, L. i Potter, E. (1993a)** *Feminist Epistemologies*. Nova York: Routledge,
- Alcoff, L. i Potter, E. (1993b)** «When Feminisms Intersect Epistemology». En L. Alcoff i E. Potter (Ed.), *Feminist Epistemologies* (pàgs. 1-14). Nova York: Routledge.
- Allender, J. S. (1986)** «Educational Research: A Personal and Social Process». *Review of Educational Research*, , pàgs. 173-193.
- Angulo, F. (1988)**. *Cualitativo versus Cuantitativo: Un replanteamiento un Replanteamiento Epistemológico de la Polémica* . Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Angulo, F. (1990a)** «El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa». En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pàgs. 95-110). Granada: Universidad de Granada.

- Angulo, F. (1990b)** «Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa». En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pàgs. 85-92). Granada: Universidad de Granada.
- Angulo, F. (1991a).** *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora.* .
- Angulo, F. (1991b).** *El evaluador evaluándose: Reflexiones desde dentro.* Universidad de Málaga.
- Angulo, F. (1991c)** «Racionalidad Tecnológica y Tecnocracia. Un análisis crítico». *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pàgs: 315-342). Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa. Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo, F. (1993)** «La evaluación del proyecto curricular de centro o como ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible». *Kikiriki*, (30), pàgs. 41-48.
- Angulo, F., Contreras, J. i Santos, M. A. (1991)** «Evaluación educativa y participación democrática». *Cuadernos de Pedagogía*, (195), pàgs. 74-77.
- Apple, M. i King, N. (1985)** «¿Qué enseñan las escuelas?». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. (pàgs. 37-53). Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1986)** *Ideología y currículum* . Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1987)** *Educación y poder* . Madrid: M.E.C./Paidós.
- Apple, M. W. (1989)** *Maestros y textos* . Barcelona: M.E.C./ Paidós.
- Apple, M. W. (1990)** «El poder del Estado y la política». *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (4), pàgs. 9-24.
- Apple, M. W. i Jungck, S. (1990a)** «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula». *Revista de Educación*, (291), pàgs. 149-172.
- Arnaus, R. (1992)** «La evaluación: Un foro de comunicación negociada». En C. Marcelo i P. Mingorance (Ed.), *Pensamiento de profesores y desarrollo Profesional* (pàgs. 519-527). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Arnaus, R. i Contreras, J. (1993)** «La investigación en la acción: una experiencia educativa para el profesorado». *Cuadernos de Pedagogía, (en premsa)* , pàgs.
- Atkinson, P. i Delamont, S. (1986)** «Bread and dreams or bread and circuses? A critique of case study' research in Education». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 237-255). Milton Keynes: Open University Press.
- Balán, J., et al. (1974)** *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica* . Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



**Ball, S. J. (1983)** «Case Study Research in Education: Some Notes and Problems». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 77-104). Chester: Ed. Material.

**Ball, S. J. (1989)** *La micropolítica de la escuela* . Barcelona: Paidós-MEC.

**Ball, S. J. (1990)** *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata/F. Paideia,

**Ball, S. J. i Goodson, I. (1985a)** *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press,

**Ball, S. J. i Goodson, I. F. (1985)** «Understanding Teachers: Concepts and contexts». En S. J. Ball i I. F. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 1-26). London: The Falmer Press.

**Barceló, F. (1992)** «Tiempos, espacios e instrumentos para la reflexión en una escuela rural». En A. Estebaranz i V. Sánchez (Ed.), *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional* (pàgs. 397-402). Sevilla: Universidad de Sevilla.

**Barley, N. (1983)** *El antropólogo inocente* . Barcelona: Anagrama.

**Barquín, J. (1989)** *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Universidad de Málaga,

**Bartlett, L. (1987)** «Issues in the Construction of an Historical Narrative». *Curriculum Perspectives*, 7 (1), pàgs. 1-6.

**Becher, R. A. (1983)** «La investigación de la práctica». En W. B. Dockrell i D. Hamilton (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa* (pàgs. 83-90). Madrid: Narcea.

**Beltran, F. (1991)** *Política y Reformas curriculares* . València: Universitat de València.

**Bell, J. (1987)** *Doing your Research Project* . Milton Keynes: Open University Press.

**Benedito, V. (. (1991).** *El professorat de primària i Secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent* . I.C.E. Universitat de Barcelona.

**Benhabib, S. (1990)** «El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista». En S. Benhabib i D. Cornellà (Ed.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pàgs. 119-149). València: Ed. Alfons el Magnànim.

**Benhabib, S. i Cornell, D. (1990)** *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim,

**Berger, P. i Luckmann, T. (1979)** *La construcción social de la realidad* . Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Y Berk, L. (1980) «Education in lives; Biographic narrative in the study of educational outcomes». *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (2), pàgs. 88-115.
- Berlack, A. i Berlack, H. (1981) *Dilemmas of Schooling*. Nova York: Methuen.
- Berlack, A. i Berlack, H. (1987) «Teachers Working with Teachers to Transform Schools». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 169- 178). London: The Falmer Press.
- Bernstein, B. (1985) «Clase y pedagogías visibles e invisibles.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. (pàgs. 54-72). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata/ F. Paideia.
- Beyer, L. (1987) «What Knowledge Is of Most Worth in Teacher Education?». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 19-34). London: The Falmer Press.
- Beyon, J. (1983) «Ways in and Staying-In: Fieldwork as Problem Solving.». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 37-54). Chester: Ed, Material.
- Beyon, J. (1985) «Institutional Change and Career Histories in a Comprehensive School». En S. J. Ball i I. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 158-179). London: The Falmer Press.
- Biddle, B. J. i Anderson, D. S. (1989) «Teoría, Métodos, Conocimiento e Investigación sobre la enseñanza.». En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (pàgs. 93-148). Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Blanco, N. (1989). *Estudio de un caso. Evaluación de la Reforma del ciclo superior de EGB*. Universidad de Málaga.
- Blanco, N. (1992) *Las rejas Invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Málaga.,
- Blanco, N. (1993). *Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso*. Universidad de Málaga.
- Blanco, N. (1993a) «La cultura institucional de la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, (213), pàgs. 66-71.
- Bogdan, R. i Biklen, S. (1982) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bolster, A. S. (1983) «Toward a More Effective Model of Research on Teaching». *Harvard Educational Review*, 53 (3), pàgs. 294-309.
- Bonilla, S. (1991) «Análisis del discurso metafórico en el aula». En M. Siguán (Ed.), *La enseñanza de la lengua* (pàgs. 175-179). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

- Bourdieu, P. (1985)** «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pàgs. 13-19). Madrid: Akal.
- Bowers, C. A. i Flinders, D. J. (1990)** *Responsive teaching. An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. . Nova York: Teachers College Record.
- Britzman, D. P. (1986)** «Culture Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education». *Harvard Educational Review*, 36 (4), pàgs. 442-456.
- Britzman, D. P. (1991)** *Practice Makes Practice*. Nova York: State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979)** *La ecología del desarrollo humano*. . Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988)** *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990)** *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- Bullough, R. V. (1987)** «Accommodation and Tension: Teachers, Teacher, Role, and the culture of Teaching». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 83-94). London: The Falmer Press.
- Bullough, R. V. (1989)** *First-Year Teacher*. Nova York: Teachers College. Columbia University.
- Bullough, R. V. (1992)** «Beginning Teacher Curriculum Decision Making, Personal Teaching Metaphors, And Teacher Education». *Teaching & Teacher Education*, 8 (3), pàgs. 239-252.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G. i Crow, N. A. (1992)** *Emerging as a Teacher*. Nova York: Routledge.
- Burgess, R. G. (1981)** «Keeping a research diary». *Cambridge Journal of Education*, 2 (1), pàgs. 75-83.
- Burgess, R. G. (1984)** *In the field. An introduction to field research*. London: Allen & Unwin.
- Burgess, R. G. (1989)** *The ethics of educational research*. London: The Falmer Press,
- Butt, R. (1989)** «An Integrative Function for Teachers' Biographies». En G. Milburn, I. Goodson i R. J. Clark (Ed.), *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments* (pàgs. 146-159). Ontario: The Falmer Press.
- Butt, R. i Raymond, D. (1987)** «Arguments for Using Qualitative Approaches in Understanding Teacher Thinking: The case for Biography». *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (1), pàgs. 62-93.

- Butt, R. i Raymond, D. (1989)** «Studying the nature and development of teachers' Knowledge using collaborative autobiography». *International Journal Educational Review*, 13 , pàgs. 403-419.
- Butt, R., et al. (1992)** «Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice». En I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pàgs. 51-98). Nova York: Teachers College Press.
- **Butt, R., Raymond, D. i Yamagishi, L. (1988)** «Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge». *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), pàgs. 87-163.
- Butt, R., Townsend, D. i Raymond, D. (1990)** «Bringing Reform to Life: Teachers' stories and professional development». *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pàgs. 255-268.
- X - **Butt, R., Townsend, D. i Raymond, D. (1992a)** «El uso de Historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de las escuela ». En C. Marcelo i P. Mingorance (Ed.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (pàgs. 203-219). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Calderhead, J. (1987)** *Exploring teachers' Thinking*. London: Cassell Educational Limited,
- Calderhead, J. (1988)** «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores* (pàgs. 21-37). Alcoy: Ed. Marfil.
- Campbell, J. K. (1988)** «Inside lives: The quality of biography». En R. R. Sherman i R. B. Webb (Ed.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pàgs. 59-75). London: Falmer Press.
- Carlgrén, I. i Lindblad, S. (1991)** «On teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking». *Teaching & Teacher Education*, 7 (5-6), pàgs. 507-516.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988)** *Teoría crítica de la enseñanza* . Barcelona: Martinez Roca.
- Carter, K. (1990)** «Teacher's Knowledge and Learning to Teach». En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pàgs. 291-310). Nova York:
- Casey, K. (1990)** «Teacher as Mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers». *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pàgs. 301-320.
- Casey, K. (1992)** «Why do progressive women activists leave teaching? Theory, Methodology and politics in Life-history research». En Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pàgs. 187-208). Nova York: Teachers College Press.
- Casey, K. i Apple, M. W. (1992)** «El género y las condiciones de trabajo del profesorado: El desarrollo de su explicación en America». *Educación y Sociedad*, (10), pàgs. 7-21.

- Cela, J. i Palou, J. (1993)** *Amb veu de mestre*. Barcelona: Rosa Sensat i Ed. 62.
- Clandinin, D. J. (1985)** «Terms for Inquiry into Teacher Thinking: The Place of Practical Knowledge and the Elbaz Case». *Journal of Curriculum Theorizing*, 6 (2), pàgs. 131-148.
- Clandinin, D. J. (1986)** *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1989)** «Developing Rhythm in Teaching: The Narrative Study of a Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classrooms». *Curriculum Inquiry*, 19 (2), pàgs. 121-141.
- Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1986a)** «Rhythms in Teaching: The Narrative Study of Teachers' Personal practical Knowledge of Classrooms». *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), pàgs. 377-387.
- afw*  
**Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1987)** «Teacher's personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal». *Journal Curriculum Studies*, 19 (6), pàgs. 487-500.
- Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1988a)** «Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores* (pàgs. 39-60). Alcoy: Ed. Marfil.
- Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1988b)** «Studing Teachers' Knowledge of Classrooms: Collaborative Research, Ethics, and the Negotiation of Narrative». *The Journal of Educational Thought*, 22 (2A), pàgs. 269-282.
- Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1990)** «Narrative, Experience and Study». *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pàgs. 241-253.
- Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1991)** «Narrative Inquiry: Storied Experience». En E. C. Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry* Albany: State University of New York, Press.
- Clark, C. M. i Peterson, P. L. (1990)** «Procesos de pensamiento de los docentes». En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III* (pàgs. 444-531). Barcelona: Paidós.
- Clifford, J. (1992)** «Sobre la autoridad etnográfica». En C. Geertz, J. Clifford i a. et (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pàgs. 141-170). Barcelona: Gedisa.
- Clifford, J. i Marcus, G. E. (1991)** *Retóricas de la antropología*. Madrid: Júcar Universidad,
- Cochran-Smith, M. i Lytle, S. L. (1990)** «Research on teaching and Teacher Research: The Issues That Divide». *Educational Researcher*, 19 (2), pàgs. 2-11.
- Code, L. (1993)** «Taking Subjectivity into Account». En L. Alcoff i E. Potter (Ed.), *Feminist Epistemologies* (pàgs. 15-48). Nova York: Routledge.

- Coe, D. E. (1991)** «Levels of Knowing in the ethnographic inquiry». *Qualitative studies in education*, 4 (4), pàgs. 315-331.
- Colaizzi, G. (1990a)** *Feminismo y Teoría del discurso*. Madrid: Cátedra,
- Colaizzi, G. (1990b)** «Feminismo y Teoría del Discurso. Razones para un debate». En G. Colaizzi (Ed.), *Feminismo y Teoría del discurso* (pàgs. 13-25). Madrid: Cátedra.
- Cole, M. (1985)** «The tender Trap? Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching». En S. J. Ball i I. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 89-104). London: The Falmer Press.
- Colnerud, G. (1992)**. *Ethical conflicts in teachers work as seen by novice and expert teachers*. Linköping University.
- Connell, R. W. (1985)** *Teachers' work*. London: George Allen & Unwin.
- X **Connelly, F. M. (1990)** «Stories of Experience and Narrative Inquiry». *Educational Researcher*, 19 (5), pàgs. 2-14.
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1985)** «Personal practical Knowledge and the Modes Knowing: Relevance for Teaching and Learning». En E. W. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. (pàgs. 174-189). University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1986)** «On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the story of Teaching». *Journal of Research in science Teaching*, 23 (4), pàgs. 293-310.
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1987)** «On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching». *The Journal of Educational Thought*, 21 (3), pàgs. 130-139.
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1988)** *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.
- Y **Contreras, J. (1985)** «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, (277), pàgs. 5-28.
- Contreras, J. (1987)** «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, (282), pàgs. 203-231.
- Contreras, J. (1989)**. *La Reforma Agotada. La experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B. en un colegio de Andalucía*. Universidad de Málaga.
- Contreras, J. (1990)** *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1991)** «El sentido educativo de la Investigación». *Cuadernos de Pedagogía*, (196), pàgs. 61-66.
- Contreras, J. (1993)** *La investigación en la acción y el problema de la autonomía del profesorado*. Universidad de Málaga,

- Contreras, J. i Arnaus, R. (1992)** *¿Teoría Crítica o Actitud Crítica? Ideologización y autonomía en la investigación en la acción*. Valladolid:
- Cook, T. D. i Reichardt, C. S. (1986)** *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cornell, D. i Thurschwell, A. (1990)** «Feminismo, negatividad, intersubjetividad». En S. Benhabib i D. Cornell (Ed.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pàgs. 213-241). València: Ed. Alfons el Magnànim.
- Coulon, A. (1988)** *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Day, C. (1987)** «Professional Learning through Collaborative in-Service Activity». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pàgs. 207-222). London: Smyth, J.
- Day, C. (1991)** «Roles and Relationships in Qualitative Research on Teachers' Thinking: A reconsideration.». *Teaching & Teacher Education*, 7 (5-6), pàgs. 537-547.
- Delamont, S. (1984)** *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Delamont, S. (1987)** *The primary School Teacher*. London: The Falmer Press,
- Denscombe, M. (1980)** «The work context of teaching. An analytic framework for the study of teachers in classroom». *British of Sociology of Education*, 1 (3), pàgs. 279-292.
- ✗ **Denscombe, M. (1983)** «Interviews, Accounts and Ethnographic Research on Teachers.». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 105-128). Chester: Ed, Material.
- Dewey, J. (1989)** *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diamond, C. T. (1988)** «Construing a career: a developmental view of teacher education and the teacher educator». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pàgs. 133-140.
- Dockrell, W. B. (1983)** «La contribución de la investigación al conocimiento y a la práctica ¿Dónde está la verdad?». En W. B. Dockrell i D. Hamilton (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa* Madrid: Narcea.
- ⌚ **Dockrell, W. B. i Hamilton, D. (1983)** *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea,
- Donald-Ross, M. M. (1985)** «Objetivos de conducta. Una revisión crítica.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 265-300). Madrid: Akal.
- Donmoyer, R. (1990)** «Generalizability and the Single-Case Study». En E. W. Eisner i A. Peshkin (Ed.), *Qualitative inquiry in education* (pàgs. 175-200). New York: Teachers College, Columbia University.

- Doyle, W. (1977) «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis». *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pàgs. 51-55.
- Doyle, W. (1977a) «The uses of nonverbal behaviors: Toward an ecological model of classrooms». *Merrill-Palmer Quarterly*, 23 (3), pàgs. 179-192.
- Doyle, W. (1979) «Classroom tasks and students' abilities». En P. Peterson i H. Walberg (Ed.), *Research on Teaching* (pàgs. 183-209). Berkeley: McCutchan.
- Doyle, W. (1985) «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado». *Revista de Educación*, (277), pàgs. 29-42.
- Dreeben, R. (1985) «El currículum no-escrito y su relación con los valores.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 73-86). Madrid: Akal.
- Egan, K. (1992) «The roles of Schools: The Place of Education». *Teachers College Record*, 93 (4), pàgs. 640-655.
- Eisner, E. (1985) «Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 257-264). Madrid: Akal.
- Eisner, E. W. (1981) «On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research». *Educational research*, 10 (4), pàgs. 5-9.
- Eisner, E. W. i Peshkin, A. (1990) *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College, Columbia University,
- Elbaz, F. (1987a) «Response to Clandinin and Connelly». *Journal Curriculum Studies*, 19 (6), pàgs. 501-502.
- Elbaz, F. (1987b) «Teachers' Knowledge of Teaching: Strategies for Reflection». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 45-53). London: The Falmer Press.
- Elbaz, F. (1988) «Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pàgs. 87-95). Alcoi: Marfil.
- Elbaz, F. (1992) «Hope, attentiveness, and Caring for difference the Moral voice in Teaching». *Teaching & Teacher Education*, 8 (3-6), pàgs. 421-432.
- Elias, N. (1990) *Compromiso y distanciamiento* . Barcelona: Ediciones Península.
- Elliott, J. (1978). *Philosophical Issues Underlying Case study Research* . Cambridge Institut of Education.
- Elliott, J. (1989) *Práctica, recerca i teoria en l'educació* . Vic: Eumo Editorial.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación* . Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1991) *Action-Research for Educational Change* . Milton Keynes: Open University Press.



- Erdas, E. (1987)** «Enseñanza, Investigación y Formación del profesorado». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 139-198.
- Erickson, F. (1973)** «What makes school ethnography 'ethnographic'?». *Anthropology and education quarterly*, 4 (2), pàgs. 10-19.
- Erickson, F. (1989)** «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En M. C. Witrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pàgs. 195-295). Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Espinet, M. (1992)** «De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa.». En J. Rué (Ed.), *Investigar para innovar en educación*. (pàgs. 83-119). Barcelona: I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esteve, J. M. (1984)** «Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española». En J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pàgs. 223-234). Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1984a)** *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea,
- Evans, J. (1983)** «Criteria of Validity in Social Research: Exploring the relationship between Ethnographic and Quantitative Approaches.». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 173-201). Chester: Ed. Material.
- Everhart, R. B. (1977)** «Between Stranger and Friend: Some Consequences of "Long Term"». *American Educational Research Journal*, 14 (1), pàgs. 1-15.
- Evertson, C. i Green, J. (1989)** «La observación como indagación y método.». En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pàgs. 303-407). Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Fee, E. (1986)** «Critiques of Modern Science: The Relationship of Feminism to Other Radical Epistemologies». En R. Bleler (Ed.), *Feminist Approaches To Science* (pàgs. 42-56). Madison: University of Wisconsin.
- Fee, F. (1982)** «Is feminism a threat to scientific objectivity?». *International Journal of Women's Studies*, 4 (4), pàgs.
- Feiman, S. i Floden, R. E. (1980)**. *What's all this talk about teacher development?* . The Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S. i Floden, R. E. (1986)** «The cultures of Teaching». En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pàgs. 505-526). Nova York: MacMillan.
- Fernández, J. i Santos, M. A. (1992)** *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud* . Málaga: Aljibe.
- Fernandez, M. (1990)** *La escuela a examen* . Madrid: Eudema.

- Field, M., et al. (1986) *Women's Ways of Knowing. The development of Self, Voice, and Mind.* . Nova York: BasicBooks.
- 1 Fierro, J. M. (1991) «El ciclo del malestar docente». *Revista de Educación*, (294), pàgs. 235-243.
- Floden, R. E. i Huberman, M. (1989) «Teachers' professional lives: The state of the art». *International Journal Educational Review*, 13 , pàgs. 455-466.
- Foucault, M. (1990) *Vigilar y castigar* (18a. ed.). Madrid: Siglo XXI Ed.
- X Fox-Keller, E. (1991) *Reflexiones sobre género y Ciencia* . València: Ed. Alfons el Magnànim.
- Fraser, L. (1990) «¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género». En S. Benhabib i D. Cornell (Ed.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pàgs. 49-88). València: Ed. Alfons el Magnànim.
- X Freedman, S. (1987) «Teachers' Knowledge from a Feminist Perspective.» En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 73-81). London: The Falmer Press.
- Freedman, S., Jackson, J. i Boles, K. (1983) «The Other End of the Corridor: The Effect of Teaching on Teachers». *Radical Teacher*, (23), pàgs. 2-23.
- Garcia, E. (1988) «Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pàgs. 97-120). Alcoy: Ed. Marfil.
- Gearing, F. i Epstein, P. (1982) «Learning to Wait: An ethnographic Probe into the Operations of an item of Hidden Curriculum». En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pàgs. 240-267). Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Geertz, C. (1979) «From the Native's point of View: On the Nature of Anthropological Understanding.» En P. Rabinow i W. M. Sullivan (Ed.), *Interpretive Social Science* (pàgs. 225-242). Berkeley: University of California Press.
- Geertz, C. (1983) *Local Knowledge* . BasicBooks.
- Geertz, C. (1989) *El antropólogo como autor* . Barcelona: Paidós studio.
- Geertz, C., Clifford, J. i al., e. (1992) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa,
- Gil, F. (1992) *¿Escuela Pública o Escuela Privada?* . Salamanca: Amarú.
- Gilligan, C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* . Cambridge: Harvard University Press.
- Gimeno, J. (1983) «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*, (2), pàgs. 51-73.

- Gimeno, J. (1985)** «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pàgs. 166-188). Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1987)** «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 245-272.
- Gimeno, J. (1990)**. *Conciencia y Acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Jornades sobre "Models i estratègies en la formació permanent del professorat en els països de la CEE". Universitat de Barcelona.
- Gimeno, J. i Pérez, A. (1985)** *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal,
- Gimeno, J. i Pérez, A. (1992)** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1987)** «La formación del profesorado y la ideología del control social». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 53-76.
- Giroux, H. A. (1983)** «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis». *Harvard Educational Review*, 53 (3), pàgs. 257-293.
- Giroux, H. A. (1990)** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- Giroux, H. A. i McLaren, P. (1986)** «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling». *Harvard Educational Review*, 56 (3), pàgs. 213-238.
- Gitlin, A. i al., e. (1992)** *Teacher's voices for school change*. London: Routledge.
- Gitlin, A. D. (1987)** «Common School Structures and Teacher Behaviour». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 107-119). London: The Falmer Press.
- Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988)** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981)** *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, J. (1987)** «Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teóricos». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 223-244.
- Goodson, I. (1983)** «The Use of Life Histories in the Study of Teaching». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 129-154). Chester: Ed. Material.
- Goodson, I. (1991)** «Sponsoring the teacher's Voice: Teachers' Lives and teacher». *Cambridge Journal of Education*, 21 (1), pàgs. 35-45.

- ✓ **Goodson, I. (1992)** «Studying Teachers' Lives. Problems and Possibilities». En I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pàgs. 234-249). Nova York: Teachers College Press.
- ✓ **Goodson, I. (1992a)** *Studying Teachers' Lives*. Nova York: Teachers College Press,
- Goodson, I. (1992b)** «Studying Teachers' Lives: An emergent field of inquiry». En I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pàgs. 1-17). Nova York: Teachers College Press.
- Goodson, I. i Walker, R. (1988)** «Putting life into educational research». En R. R. Sherman i R. B. Webb (Ed.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pàgs. 110-122). London: Falmer Press.
- Grant, G. (1992)** «The Sources of Structural Metaphors in Teacher Knowledge: Three Cases». *Teaching & Teacher Education*, 8 (5-6), pàgs. 433-440.
- Group, P. N. (1989)** *Interpreting Women's lives*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press,
- Grumet, M. (1987)** «The politics of Personal Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 17 (3), pàgs. 319-329.
- Grumet, M. (1989)** «Feminism, and the phenomenology of the Familiar». En G. Milburn, I. Goodson i R. J. Clark (Ed.), *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments* (pàgs. 87-101). Londres: The Falmer Press.
- Grumet, M. (1990)** «Retrospective: autobiography and the analysis of educational experience». *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), pàgs. 321-325.
- Grundy, S. (1991)** *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1985)** «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pàgs. 148-165). Madrid: Akal.
- Guskey, T. R. (1989)** «Attitude and perceptual change in teachers». *International Journal Educational Review*, 13, pàgs. 439-453.
- Halkes, R. (1988)** «Oerspectives on teacher thinking: comment on Clandinin and Connelly's study of the 'personal' in studies of personal». *Journal Curriculum Studies*, 20 (2), pàgs. 155-158.
- Halkes, R. i Olson, J. K. (1983)** *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Swets & Zeitlinger: ISATT,
- Hamilton, D. (1981)** «Generalization in the educational sciences: problems and purposes». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The study of schooling* (pàgs. 227-244). New York: Praeger.
- ✓ **Hamilton, D. (1985)** «Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación.» En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 139-147). Madrid: Akal.

- Hamilton, D. (1990a)** *Learning about education* . Milton Kyness: Open University Press.
- Hamilton, D. (1990b)** *Learning about Education: An Unfinished Curriculum* . Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. (1983a)** *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. Chester: Ed. Material,
- Hammersley, M. (1983b)** «Reflexivity and Naturalism in Ethnography». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 1-18). Chester: Ed. Material.
- Hammersley, M. (1986)** *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press,
- Hammersley, M. (1990)** *Reading ethnographic research* . New York: Logman Inc.
- Hammersley, M. (1990a)** *Classroom Ethnography* . Milton Keines: Open University Press.
- Hammersley, M. (1992)** «Some reflections on ethnography and validity». *Qualitative studies in Education*, 3 (3), pàgs. 195-203.
- Hammersley, M. (1992a)** *What's wrong with ethnography?* . London: Routledge.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (1983)** *Ethnography. Principles in practice* . London: Tavistock Publications.
- Hargreaves, A. (1981)** «Contrastive Rhetoric and Extremist Talk: Teachers, Hegemony and the Educationist Context». En L. Barton i S. Walker (Ed.), *Schools, Teachers and Teaching* (pàgs. 303-329). Lewes: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1984)** «The significance of Classroom Strategies». En A. Hargreaves i P. Woods (Ed.), *Classroom and Staffrooms. The Sociology of Teacher and Teaching* (pàgs. 64-85). Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1984a)** «Experience counts, Theory doesn't: How Teachers Talk about their Work». *Sociology of Education*, 57 , pàgs. 244-254.
- Hargreaves, A. (1986)** «The micro-macro problem in the sociology of education». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 153-175). Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1988)** «Teaching Quality: A Sociological Analysis». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), pàgs. 211-231.
- Hargreaves, A. (1992)** «Cultures of Teaching: A Focus for Change». En A. Hargreaves i M. G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development* (pàgs. 216-240). NOva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1992b)** «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor». *Revista de Educación*, (298), pàgs. 31-53. —

- Hargreaves, A. (1993) «La reforma curricular y el maestro». *Cuadernos de Pedagogía*, (211), pàgs. 50-54.
- X Hargreaves, A. i Fullan, M. G. (1992a) *Understanding teacher development*. Nova York: Teachers College Press,
- Hargreaves, A. i Tucker, E. (1991) «Teaching and guilt: Exploring the feelings of Teaching». *Teaching & Teacher Education*, 7 (5-6), pàgs. 491-505.
- Hargreaves, D. (1986) «Whatever happened to symbolic interactionism?». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 135-152). Milton Keynes: Open University Press.
- Haynes, L. (1986) *Investigación/acción en el aula*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura.,
- Hernández, F. (1992) «Las representaciones de la realidad por parte de los investigadores sobre el pensamiento de los profesores.». En C. Marcelo i P. Mingorance (Ed.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (pàgs. 575-585). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hernández, F. (1992b) «La dimensión relacional en la investigación educativa.». En J. Rué (Ed.), *Investigar para innovar en educación*. (pàgs. 121-136). Barcelona: I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hernández, F. i Sancho, J. (1992a) «La evaluación democrática como investigación: Hacia un conocimiento compartido». En J. Rué (Ed.), (pàgs. 137-155). Barcelona: Institut Ciències de L'Educació.
- Hitchcock, G. (1983) «Fieldwork as Practical Activity: Reflections on Fieldwork and the Social Organisation of an Urban Open Plan Primary School.». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 19-36). Chester: Ed. material.
- Hitchcock, G. i Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Holt, J. (1980) *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Ed.
- Hollway, W. (1989) *Subjectivity and Method in Psychology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Huberman, M. (1988) «Teacher careers and school improvement». *Journal Curriculum studies*, 20 (2), pàgs. 119-132.
- Huberman, M. (1989) «On teachers' Careers: Once Over Lightly. With a Broad Brush». *International Journal Educational Review*, 13, pàgs. 341-362.
- X Huberman, M. (1989a) *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Huberman, M. (1990) «Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión». *Curriculum*, 2, pàgs. 139-159.

- Huberman, M. (1992)** «Teacher Development and Instructional Mastery». En A. Hargreaves i M. G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher development* (pàgs. 122-142). Nova York: Teachers College Press.
- Hull, C. (1985)** «Between the lines: The analysis of interview data as an exact art». *British Educational Research Journal*, 11 (1), pàgs. 27-32.
- Hutchinson, S. (1988)** «Education and grounded theory». En R. R. Sherman i R. B. Webb (Ed.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pàgs. 123-140). London: Falmer Press.
- Imbernón, F. (1987)** «Formación inicial y permanente en un marco institucional». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 295-308.
- Irvine, J., Miles, I. i Evans, J. (1979)** *Demystifying Social Statistics*. Pluto Press,
- Jackson, P. W. (1975)** *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jackson, P. W. (1992)** «Helping teachers Develop». En A. Hargreaves i M. G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development* (pàgs. 62-74). Nova York: Teachers College Press.
- Jenkins, D. (1980)** «An adversary's account of Safari's ethics of case study.». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 143-159). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research in Education).
- Johnson, M. (1989)** «Embodied Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 19 (4), pàgs. 361-377.
- Johnston, S. (1992)** «Images: A way of understanding the practical Knowledge of Student Teachers». *Teaching & Teacher Education*, 8 (2), pàgs. 123-136.
- Kemmis, S. (1980)** «The imagination of case and the invention of the study.». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 93-142). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research in Education).
- Kemmis, S. (1988)** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kennedy, M. (1979)** «Generalizing from single case studies». *Evaluation Quarterly*, (3), pàgs. 661-679.
- Kepler, K. (1984)** «Teachers and Mothers: Facing New Beginnings». *Teachers College, Columbia University*, 86 (1), pàgs. 138-155.
- Kleinman, S. (1991)** «Field-Workers' Feelings: What We Feel, Who We Are, How We Analyze». En W. B. Shaffir i R. A. Stebbins (Ed.), *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research*. (pàgs. 184-195). London: Sage Publications.
- Knowles, J. G. (1992)** «Models for Understanding pre-service and beginning Teachers' Biographies: Illustrations from case studies». En I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pàgs. 99-152). Nova York: Teachers College Press.
- Kohl, H. (1986)** *On Becoming A Teacher*. London: Harper & Row.

- Ladwig, J. G. (1991) «Is Collaborative Research Exploitative?». *Educational Theory*, 41 (2), pàgs. 111-121.
- Lampert, M. (1985) «How do Teachers Manage to teach? Perspectives on Problems in Practice». *Harvard Educational Review*, 55 (2), pàgs. 178-194.
- Larsson, S. (1988) «Response to Clandinin and Connelly». *Journal Curriculum Studies*, 20 (2), pàgs. 171-172.
- Lather, P. (1986) «Issues of validity in openly ideological research». *Interchange*, 17 (4), pàgs. 257-277.
- Lather, P. (1991) *Feminist Research in Education: Within/Against*. Geelong: Deakin University.
- LeCompte, M. D. (1982) «Problems of reliability and validity in Ethnographic research». *Review of educational research*, 52 (1), pàgs. 31-60.
- Lee, V. E., Smith, J. B. i Cioci, M. (1993) «Teachers and principals: Gender-Related Perceptions of Leadership and Power in Secondary Schools». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), pàgs. 153-180.
- Lerena, C. (1987a) *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal,
- Lerena, C. (1987b) «El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de la primera enseñanza en España». En C. Lerena (Ed.), *Educación y Sociología* (pàgs. 441-472). Madrid: Akal.
- Lieberman, A. (1988) *Building a Professional culture in schools*. Nova York: Teachers College.
- Lodi, M. (1974) *Crónica Pedagógica*. Barcelona: Ed. Laia.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Louden, W. (1991) *Understanding Teaching. Continuity and change in teacher's Knowledge*. Nova York: Teachers College.
- Louden, W. (1992) «Understanding Reflection through Collaborative Research». En A. Hargreaves i M. G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development* (pàgs. 178-215). Nova York: Teachers College Press.
- Lowyck, J. (1988) «Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación?». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pàgs. 121-133). Alcoy: Ed. Marfil.
- Luna, L. G. (1991) *Mujeres y Sociedad*. Barcelona: Universitat de Barcelona,
- Lutz, F. W. (1986) «Ethnography: The holistic approach to understanding schooling». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 107-119). Milton Keynes: Open University Press.



- Lyons, N. (1990)** «Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development». *Harvard Educational Review*, 60 (2), pàgs. 159-180.
- Lytle, S. L. i Cochran-Smith, M. (1992)** «Teacher research as a way of knowing». *Harvard Educational Review*, 62 (4), pàgs. 447-466.
- Macrorie, K. (1984)** *20 Teachers. In their own words* . Nova York: Oxford University Press.
- Marantz, R. (1991)** *A lifetime of Teaching* . Nova York: Teachers College.
- Marcelo, C. (1987)** *El pensamiento del profesor* . Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1988)** *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla,
- X **Marcelo, C. i Mingorance, P. (1992)** *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla,
- Marcus, G. E. (1991)** «Problemas de la etnografía contemporánea en el mundo moderno.». En J. Clifford i G. E. Marcus (Ed.), *Retóricas de la antropología* (pàgs. 235-262). Madrid: Júcar Universidad.
- Marcus, G. E. i Cushman, D. E. (1992)** «Las etnografías como textos». En C. Geertz, J. Clifford i et.al. (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pàgs. 171-213). Barcelona: Gedisa.
- Marcus, G. E. i Fischer, M. M. (1986)** *Anthropology as cultural critique* . London: The university of Chicago press.
- Mardones, J. M. (1991)** *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* . Barcelona: Anthropos.
- Marland, P. (1987)** «Response to Clandinin and Connelly». *Journal Curriculum Studies*, 19 (6), pàgs. 503-505.
- Marrero, J. (1988)** «Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza». En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pàgs. 135-144). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martinez, J. (1988)** «Pensamiento del profesor y renovación pedagógica». *Investigación en la escuela*, (4), pàgs. 13-18.
- Martinez, J. (1988a)** «La relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante propuestas de renovación pedagógica». En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pàgs. 107-116). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martinez, J. (1989)** *Renovación Pedagógica y emancipación profesional* . Valencia: Universitat de València.
- ~ ~ ~  
**Martinez, J. (1990)** «El estudio de casos en la investigación educativa». En J. B. Martinez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pàgs. 57-68). Granada: Universidad de Granada.

**Martinez, J. (1993)** «Tecnocracia y control sobre el profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, (211), pàgs. 61-64.

✕ **Martinez, J. B. (1990b)** *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada,

**Martinez, J. B. (1990a)** «Informe sobre el Ciclo Superior en un Colegio Público.». En J. B. Martnez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pàgs. 145-230). Granada: Universidad de Granada.

**Masnou, F. (1991)** *Educació per a la convivència* . Vic: Eumo.

**Maxwell, J. A. (1992)** «Understanding and validity in Qualitative Research». *Harvard Educational Review*, 62 (3), pàgs. 279-300.

**McDonald, B. (1985)** «La evaluación y el control de la educación». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 467-478). Madrid: Akal.

**McDonald, B. i Norris, N. (1981)** «Twin Political Horitzons in Evaluation Fieldwork.». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The Study of Schooling*. (pàgs. 276-290). Nova York: Praeger.

**McDonald, C. (1990)** «Cambiando los hechos de la vida. El caso de Baby M.». En G. Colaizzi (Ed.), *Feminismo y teoría del discurso* (pàgs. 87-106). Madrid: Cátedra.

**McLaren, P. (1991)** «Field relations and the discourse of the Other: Collaboration in Our Own Ruin». En W. B. Shaffir i R. A. Stebbins (Ed.), *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research*. (pàgs. 149-163). London: Sage Publications.

**McNeil, L. M. (1986)** *Contradictions of Control* . Nova York: Routledge & Kegan Paul.

**McNeil, L. M. (1988)** «Contradictions of control, Part 1: Administrators and Teachers». *PHI Delta Kappan*, 69 (5), pàgs. 333-339.

**McNeil, L. M. (1988a)** «Contradictions of Control, Part II: Teachers, Students and Curriculum». *PHI Delta Kappan*, 69 (6), pàgs. 432-438.

**McNeil, L. M. (1988b)** «Contradictions of Control, Part III: Contradictions of Reform». *PHI Delta Kappan*, 69 (7), pàgs. 478-485.

**Mesor, L. (1985)** «Critical incidents in the classroom: Identities, Choices and Careers». En S. J. Ball i I. F. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 61-77). London: The Falmer Press.

**Mesor, L. i Sikes, P. (1992)** «Visiting Lives: Ethics and Methodology in Life History». En I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* Nova York: Teachers College Press.

- Measor, L. i Woods, P. (1983)** «The interpretation of Pupil Myths». En M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of Schooling: Methodological Issues*. (pàgs. 55-76). Chester: Ed, Material.
- Merriam, S. B. (1988)** *Case study research in education. A qualitative approach* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Milburn, G. (1989a)** «How Much Life is there in Life History?». En G. Milburn, I. Goodson i R. J. Clark (Ed.), *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments* (pàgs. 160-168). Ontario: The Falmer Press.
- Milburn, G., Goodson, I. i Clark, R. J. (1989)** *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments*. Ontario: The Falmer Press,
- Miller, J. L. (1987)** «Teachers' Emerging Texts: The Empowering Potencial of Writing». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 193-203). London: The Falmer Press.
- Miller, J. L. (1992)** «Exploring power and authority Issues in a collaborative Research Project.». *Theory into practice*, 31 (2), pàgs. 165-172.
- Morgenstern, S. (1987)** «Transición política, práctica educativa y formación del profesorado». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 77-88.
- Munby, H. (1985)**. *Teachers' Professional Knowledge: A Study of Metaphor* . Queen's University. Kingston. Ontario.
- Munby, H. (1986)** «Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study». *Journal Curriculum studies*, 18 (2), pàgs. 197-209.
- Munby, H. (1988)** «Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales». En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores* (pàgs. 63-85). Alcoy: Ed. Marfil.
- Munby, H. (1990)** «Metaphorical Expressions of Teachers' Practical Curriculum Knowledge». *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (1), pàgs. 18-30.
- Munby, H. i Spafford, C. (1987)** «Response to Clandinin and Connelly». *Journal Curriculum Studies*, 19 (6 ), pàgs. 507-509.
- Nespor, J. i Barylske. (1991)** «Narrative Discourse and Teacher Knowledge». *American Educational Research Journal*, 28 (4), pàgs. 805-823.
- Newman, D., Griffin, P. i Cole, M. (1991)** *La zona de construcción del conocimiento* . Madrid: M.EC. & Morata.
- Nias, J. (1984)** «The definition and maintenance of self in primary school's». *British Journal of Sociology of Education*, 5 (3), pàgs. 268-291.
- Nias, J. (1985)** «Reference Groups in Primary Teaching: Talking Listening and Identity». En S. J. Ball i I. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 105-119). London: The Falmer Press.

- Nias, J. (1987)** «Learning from Difference: A Collegial Approach to Change.». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 137-152). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989a)** «Subjectively Speaking: English Primary Teachers' Careers». *International Journal Educational Review*, 13 , pàgs. 391-402.
- Nias, J. (1989b)** «Teaching and the self». En M. L. Holly i S. McLoughlin (Ed.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (pàgs. 155-171). London: The Falmer Press.
- Nias, L. (1986)** *Teacher socialisation: The individual in the sistem* . Victoria: Deakin University Press.
- Nisbet, J. (1983)** «Investigación educativa: El momento actual». En W. B. Dockrell i D. Hamilton (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pàgs. 8-19). Madrid: Narcea.
- Noddings, N. (1986)** *Caring. A feminine Approach to Ethics & Moral Education* . Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1986a)** «Fidelity in Teaching, Teacher Education, and Research for Teaching». *Harvard Educational Review*, 56 (4), pàgs. 496-510.
- Oja, S. N. (1989)** «Teachers: Ages and Stages of Adult Development». En M. L. Holly i C. S. McLoughlin (Ed.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (pàgs. 119-154). Nova York: The Falmer Press.
- Oja, S. N. i Smulyan, L. (1989)** *Collaborative Action Research: A development Approach* . Nova York: The Falmer Press.
- Olson, J. (1989)** «The persistence of Technical Rationality». En G. Milburn, I. Goodson i R. J. Clark (Ed.), *Re-Interpreting Curriculum Research: Images & Arguments* (pàgs. 102-120). Londres: The Falmer Press.
- Olson, J. (1992)** *Understanding Teaching* . Milton Keynes: Open University Press.
- Parlett, M. (1980)** «Training for Case Study Research and Evaluation.». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 238-250). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research of Education).
- Pearce, J. i Pickard, A. (1987)** «Being a teacher: Towards an Epistemology of Practice». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 35-44). London: The Falmer Press.
- Pérez, A. (1985)** «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (1985a)** «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 322-348). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (1987)** «El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 199-222.

Pérez, A. (1992) «Una escuela para recrear la cultura». *Cuadernos de Pedagogía*, (207), pàgs. 48-54.

Pérez, A. i Gimeno, J. (1988) «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje*, (42), pàgs. 37-63.

Pérez, A. i Gimeno, J. (1992) «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores». *Investigación en la escuela*, (17), pàgs. 51-73.

Pérez de Lara, N. (1992) *La cuestión de la autonomía en las mujeres*. Universitat de Barcelona,

Pérez, E. J. (1992) «A vueltas con el malestar docente». *Cuadernos de Pedagogía*, (208), pàgs. 76-79.

Peshkin, A. (1982) «The Researcher and Subjectivity: Reflections on an Ethnography of School and Community». En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pàgs. 48-67). Nova York: Holt, Rinehart and Winston.

Pinar, W. (1980) «Life history and educational experience. Part I». *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (2), pàgs. 59-121.

Pinar, W. (1981) «Life history and educational experience. Part II». *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), pàgs. 259-286.

Pollard, A. (1985) «opportunities and difficulties of a Teacher-Ethnographer: A Personal Account». En R. G. Burgess (Ed.), *Field Methods in the study of education* (pàgs. 217-233). Lewes: The Falmer Press.

Pollard, A. (1987) «Primary School Teachers and their colleagues». En S. Delamont (Ed.), *The primary School Teacher* (pàgs. 100-119). London: The Falmer Press.

Popkewitz, T. (1981a) «Qualitative Research: Some Thoughts About the Relation of Methodology and Social History.». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The Study of Schooling*. (pàgs. 155-180). Nova York: Praeger.

Popkewitz, T. (1981b) «The study of schooling: Paradigms and Field-Based Methodologies in Educational Research and Evaluation». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The Study of Schooling* (pàgs. 1-28). Nova York: Popkewitz, T. Tabachnick, B.R.

Popkewitz, T. (1985) «Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 306-321). Madrid: Akal.

Popkewitz, T. (1988a) *Paradigma e Ideologia en investigación educativa* . Madrid: Mondadori.

Popkewitz, T. (1988b) «Personal Practical Knowledge Series». *Curriculum inquiry*, 18 (4), pàgs. 379-400.

- Popkewitz, T. i Tabachnick, B. R. (1981)** *The study of schooling*. New York: Praeger,
- Popkewitz, T. S. (1987)** *Critical Studies in Teacher Education*. Lewes: The Falmer Press,
- Popkewitz, T. S. (1990)** «Profesionalización y formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, (184), pàgs. 105-110.
- Postman, N. i Weingartner, C. (1973)** *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Powney, J. i Watts, M. (1987)** *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge.
- Provenzo, E. F., McCloskey, G. i Cohn, M. (1989)** «Metaphor and Meaning in the Language of Teachers». *Teachers College Record*, 90 (4), pàgs. 551-573.
- Rabinow, P. (1991)** «Las representaciones son hechos sociales: Modernidad y postmodernidad en la antropología». En J. Clifford i G. E. Marcus (Ed.), *Retóricas de la antropología* (pàgs. 321-363). Madrid: Júcar Universidad.
- Rabinow, P. (1992)** *Reflexiones sobre el trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar Universidad.
- Rabinow, P. i Sullivan, W. M. (1979)** *Interpretive Social Science A reader*. Berkeley: University of California Press,
- Rabinow, P. i Sullivan, W. M. (1979a)** «The interpretive Turn: Emergence of an Approach». En P. Rabinow i W. M. Sullivan (Ed.), *Interpretive Social Science A reader*. (pàgs. 1-24). Berkeley: University of California Press.
- Raymond, D., Butt, R. i Townsend, D. (1992)** «Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers'». En A. Hargreaves i M. G. Fullan (Ed.), *Understanding Teacher Development* (pàgs. 143-161). Nova York: Teachers College Press.
- Reinharz, S. (1992)** *Feminist Methods in social research*. Nova York: Oxford University Press.
- Riddell, S. (1989)** «Exploiting the exploited? The ethics of feminist educational». En R. G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pàgs. 77-99). London: The Falmer Press.
- Riseborough, G. F. (1985)** «Pupils, Teachers' Careers and Schooling: An Empirical Study». En S. J. Ball i I. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 202-265). London: The Falmer Press.
- Rivas, J. I. (1990)** *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio Naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Universidad de Málaga,

- Roehler, L. R., et al. (1987) «Knowledge structures as evidence of the 'personal': bridging the gap from thought to practice». *Journal Curriculum Studies*, 20 (2), pàgs. 159-165.
- Rué, J. (1991) *El treball cooperatiu. L'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- Rué, J. (1992a) «Investigar la actividad educativa». En J. Rue (Ed.), *Investigar para innovar en educación* (pàgs. 13-37). Barcelona: I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rué, J. (1992b) «Investigar para innovar en educación.» (pàgs. 13-38). Barcelona: Institut Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma.
- Salinas, D. (1992) «¿Cómo pensamos un currículum para el curso que viene?». *Cuadernos de Pedagogía*, (208), pàgs. 69-75.
- Sánchez, A. (1991) «La masculinidad en el discurso científico: Aspectos Epistemico-Ideológicos». En L. G. Luna (Ed.), *Mujeres y Sociedad* (pàgs. 167-176). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sanchez, A. (1993). *Ciencia y genero*. Universitat de València.
- Sancho, J. (1987) *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Ed. Sendai.
- Sancho, J. (1990) *Los profesores y el Currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Sancho, J. (1992) «Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa.» En J. Rué (Ed.), *Investigar para innovar*. (pàgs. 39-59). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Sancho, J., et al. (1992) «Trayectorias de profesionalidad docente: una aproximación al pensamiento teórico-práctico de los profesores desde un curso de doctorado de investigación educativa». En C. Marcelo i P. Mingorance (Ed.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (pàgs. 347-354). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sancho, J., et al. (1991). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Grup de Recerca sobre l'educació a Catalunya. Barcelona.
- Santos, M. A. (1983) «La 'erosión' de la función docente». *Revista Española de Pedagogía*, (159), pàgs. 105-118.
- Santos, M. A. (1988). *El contexto organizativo de la innovación escolar*. Escola d'Estiu del País Valencià.
- Santos, M. A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Sarup, M. (1987) «El profesor: posición social y pedagogía socialista». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 113-123.
- Saville, K. i Norris, N. (1990) «Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista». En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pàgs. 111-126). Granada: Universidad de Granada.

- Schofield, J. (1990)** «Increasing the generalizability of qualitative research». En E. W. Eisner i A. Peshkin (Ed.), *Qualitative inquiry in education* (pàgs. 201-232). New York: Teachers College, Columbia University.
- Schön, D. (1992)** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Schön, D. A. (1983)** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1991)** *The reflective Turn*. Nova York: Teachers College,
- Schwartz, H. i Jacobs, J. (1984)** *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Mèxic: Ed. Trillas.
- Seminari, R. c. (1989)** *Portar la recerca a classe*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shaffir, W. B. i Stebbins, R. A. (1991)** *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research*. London: Sage Publications,
- Sharp, R. (1986)** «Self-contained ethnography or a science of phenomenal forms and inner relations». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 120-134). Milton Keynes: Open University Press.
- Shavelson, R. (1985)** «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesorado, sus juicios, decisiones y conducta.». En J. Gimeno i A. Pérez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pàgs. 372-420). Madrid: Akal.
- Sherman, R. R. i Webb, R. B. (1988)** *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press,
- Shulman, L. S. (1989)** «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea.». En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (pàgs. 9-91). Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Sikes, P. (1985)** «The Life Cycle of the Teacher». En S. J. Ball i I. F. Goodson (Ed.), *Teachers' Lives and Careers* (pàgs. 27-60). London: The Falmer Press.
- Sikes, P., Measor, L. i Woods, P. (1985)** *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (1980a)** «Case Study in the Context of Educational Research and Evaluation.». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 1-14). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research of Education).
- **Simons, H. (1980b)** *Towards a science of singular*. Norwich: C.A.R.E. University of East Anglia,
- Simons, H. (1981)** «Conversation Piece: the practice of interviewing in Case Study Research.». En C. Adelman (Ed.), *Uttering Muttering* (pàgs. 27-50). London: Grant MCINTYRE.



- Simons, H. (1982)** «Conversation Piece: The practice of interviewing in Case Study Research». En R. McCormick (Ed.), *Calling education to account* (pàgs. 239-245). Londres:
- Simons, H. (1987)** *Getting to Know Schools in a Democracy* . Lewes: The Falmer Press.
- Simons, H. (1989)** «Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation». En R. G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pàgs. 114-139). London: The Falmer Press.
- Smith, L. (1978)** «An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies». *Review of research in education*, 6 , pàgs. 316-377.
- Smith, L. (1980)** «Some not so random thoughts on doing Fieldwork: The Interplay of values.». En H. Simons (Ed.), *Towards a Science of Singular*. (pàgs. 179-205). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research of Education).
- Smith, L. (1981)** «Accidents, Serendipity, and Making the commonplace Problematic: The Origin and Evolution of Field Study "Problem".». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The Study of Schooling* (pàgs. 69-111). Nova York: Praeger.
- Smith, L., et al. (1992)** «School Improvement and educator personality: Stages, types, traits or processes?». (pàgs. 153-166). Nova York: Teachers College Press.
- Smith, L. M. (1984)** «Ethnographic and Historical Method in the Study of Schooling.». En I. F. Goodson i S. J. Ball (Ed.), *Defining the Curriculum Histories and Ethnographies*. (pàgs. 149-177). London: The Falmer Press.
- Smith, L. M. (1990)** «Ethics in Qualitative Field Research: An individual Perspective». En E. W. Eisner i A. Peshkin (Ed.), *Qualitative inquiry in Education* (pàgs. 258-276). Nova York: Teachers College Press.
- Smith, L. M. i Geoffrey, W. (1968)** *The complexities of an Urban Classroom* . Nova York: Holt, Rinehart and Winston. —
- Smyth, J. (1987)** «Transforming Teaching through Intellectualizing the work of teachers». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 155-168). London: The Falmer Press.
- Smyth, J. (1987a)** *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: The Falmer Press,
- Sockett, H. (1989)** «Research, practice and professional aspiration within teaching». *Journal of Curriculum Studies*, 21 (2), pàgs. 97-112.
- Soltis, J. F. (1990)** «The ethics of qualitative research». En E. W. Eisner i A. Peshkin (Ed.), *Qualitative inquiry in Education* (pàgs. 247-257). Nova York: Teachers College Press.
- Spender, D. i Sarah, E. (1993)** *Aprender a perder* . Barcelona: Paidós.

- Spindler, G. (1982)** *Doing the ethnography of schooling*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston,
- Spradley, J. P. (1979a)** *The ethnographic interview* . New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (1979b)** *Participant Observation* . New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sprinthall, N. A. i Thies-Sprinthall, L. (1983)** «The contexts of Staff Development». En G. A. Griffin (Ed.), *Staff Development* (pàgs. 13-35). Chicago: The University of Chicago Press.
- Stake, R. (1978)** «The case study method in social inquiry». *Educational Researcher*, (7), pàgs. 5-8.
- Stake, R. (1985)** «Case study». En J. Nisbet i e. al. (Ed.), *Research, policy & practice. World yearbook of education* (pàgs. 277-285). London: Kogan Page.
- Stake, R. (1988)**. *Investigación cualitativa para promover la Comprensión*. . CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. College of Education. Urbana-Champaign. University of Illinois.
- Staton, A. Q. i Hunt, S. L. (1992)** «Teacher Socialization: Review and Conceptualization». *Communication Education*, 41 , pàgs. 29.
- Stebbins, R. A. (1981)** «Classroom Ethnography and the Definition of the Situation.». En L. Barton i J. Walker (Ed.), *Schools, Teachers and Teaching*. (pàgs. 243-265). Lewes: The Falmer Press.
- Stebbins, R. A. (1991)** «Do We Ever Leave the Field?». En W. B. Shaffir i R. A. Stebbins (Ed.), *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research*. (pàgs. 248-255). London: Sage publications.
- Steedman, C. (1986)** «'La madre concienciada' El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria». *Revista de Educación*, (281), pàgs. 193-224.
- Stenhouse, L. (1980)** «The Study of samples and the study of cases.». *British Educational Research Journal*, 6 (1), pàgs. 1-6.
- Stenhouse, L. (1981)**. *Case Study in Educational Research and Evaluation* . C.A.R.E. University of East Anglia.
- Stenhouse, L. (1984)** *Investigación y desarrollo del curriculum* . Madrid: Morata.
- X **Stenhouse, L. (1985a)** «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, (277), pàgs. 43-54.
- Stenhouse, L. (1985b)** «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, (277), pàgs. 43-53.
- Stenhouse, L. (1985c)** «A note on Case Study and Educational Practice.». En R. G. Burgess (Ed.), *Field Methods in the Study of Education*. (pàgs. 263-271). Lewes: The Falmer Press.

- Stenhouse, L. (1987a)** *Investigación y desarrollo del currículum* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987b)** *La investigación como base de la enseñanza* . Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987c)** *La investigación como base de la enseñanza* . Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990)** «Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación». En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pàgs. 69-83). Granada: Universidad de Granada.
- Strauss, A. (1987)** *Qualitative analysis for social scientists* . New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. i Corbin, J. (1990)** *Basics of qualitative research* . London: Sage.
- Stubbs, M. (1984)** *Lenguaje y escuela* . Madrid: Cincel Kapelusz.
- Tabachnick, B. R., et al. (1982)**. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives* . University of Wisconsin-Madison.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1986)** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* . Buenos Aires: Paidós studio.
- Taylor, S. J. (1991)** «Leaving the Field: Research, Relationships, and Responsibilities». En W. B. Shaffir i R. A. Stebbins (Ed.), *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research*. (pàgs. 238-247). London:
- Tedlock, D. (1992)** «Preguntas concernientes a la antropología dialógica». En C. Geertz, J. Clifford i et.al. (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pàgs. 275-288). Barcelona: Gedisa.
- Terhart, E. (1987)** «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, (284), pàgs. 133-138.
- Tobin, J. i Davidson, D. (1990)** «The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers.». *Qualitative studies in education*, 3 (3), pàgs. 271-283.
- Tom, A. R. (1984)** *Teaching as a Moral Craft* . Nueva York: Longman.
- Tom, A. R. (1985)** «Rethinking the relationship between research and practice in teaching». *Teaching & Teacher Education*, 1 (2), pàgs. 139-153.
- Tom, A. R. (1987)** «Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 9-17). London: The Falmer Press.
- Torres, J. (1991)** *El currículum oculto* . Madrid: Morata.

- Toulmin, s. (1992) *Cosmopolis. The hidden Agenda of Modernity.* . Chicago: The University of Chicago Press.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela* . Barcelona: Laertes, S.A.
- Tripp, D. H. (1985) «Case study generalisation: an agenda for action». *British Educational Research Journal*, 11 (1), pàgs. 33-43.
- Tripp, D. H. (1987) «Teachers, Journals and Collaborative Research». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pàgs. 179-191). London: The Falmer Press.
- V.V, A. A. (1992) «Investigación Educativa y apertura curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, (205), pàgs. 31-33.
- Van Maanen, J. (1991) «Playing Back the Tape: Early Days in the Field». En W. B. Shaffir i R. A. Stebbins (Ed.), *Experiencing Fieldwork. An inside view of qualitative research.* (pàgs. 31-42). London: Sage Publication.
- Veenman, S. (1984a) «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), pàgs. 143-178.
- Veenman, S. (1984b) «Perceived problems of beginning teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), pàgs. 143-178.
- X Villar, L. M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoi: Marfil,
- Violi, P. (1990) «Sujeto lingüístico y sujeto fememnino». En G. Colaizzi (Ed.), *Feminismo y Teoría del discurso* (pàgs. 113-140). Madrid: Cátedra.
- Walker, J. C. (1987) «Knowledge, Culture and the Curriculum: Implications of a five- Year Ethnographic Study of Transition from School». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge.* (pàgs. 95-106). London: The Falmer Press.
- Walker, R. (1980) «Making sense and losing meaning.». *Towards a Science of Singular.* (pàgs. 222-235). Norwich: C.A.R.E. (Centre for Applied Research of Education.
- X Walker, R. (1983) «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos». En W. B. Dockrell i D. Hamilton (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pàgs. 42-81). Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1983a) «Three Good Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Research». *Curriculum Studies*, 15 (2), pàgs. 155-165.
- Walker, R. (1986) «The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures.». En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research* (pàgs. 187-219). Milton Keynes: Open University Press.
- Walker, R. (1989) *Métodos de investigación para el profesorado* . Madrid: Morata.
- Walker, R. i Adelman, C. (1975) *Classroom Observation* . London: Routledge.

- Walter, E. i Feinberg, B. (1982)** *Knowledge & Values in Social & Educational Research* . Philadelphia: Temple University Press.
- Warren, D. (1989)** «Messages from the inside: Teachers as clues in history». *International Journal Educational Review*, 13 , pàgs. 379-390.
- Wehlage, G. (1981)** «The purpose of generalization in Field-study research». En T. Popkewitz i B. R. Tabachnick (Ed.), *The study of schooling* (pàgs. 211-226). New York: Praeger.
- Wilcox, K. (1982a)** «Differential Socialization in the classroom: Implications for Equal Opportunity.». En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pàgs. 268-309). Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wilcox, K. (1982b)** «Ethnography as a Methodology as its Applications to the Study of Schooling: A Review». En Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pàgs. 456-488). Nova York: Holt, Rimehart and Winston.
- Wilson, S. (1979)** «Explorations of the usefulness of case study evaluations». *Evaluation quarterly*, (3), pàgs. 446-459.
- Willinsky, J. (1989)** «Getting Personal and Practical with Personal Practical Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 19 (3), pàgs. 247-264.
- Willis, P. (1988)** *Aprendiendo a trabajar* . Madrid: Akal.
- Winter, R. (1989)** *Learning from experience* . Barcombe, Lewes: The Falmer Press.
- Witrocck, M. C. (1989)** *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.,
- Wittrock, M. (1989)** *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós Educador,
- Wittrock, M. C. (1990)** *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós,
- Wolcott, H. F. (1982)** «Mirrors, Models and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation». En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pàgs. 68-95). Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Woods, P. (1981)** «Strategies, Commitment and Identity; Making and Breaking the Teacher Role». En L. Barton i S. Walker (Ed.), *Schools, Teachers and Teaching* (pàgs. 283-302). Lewes: The Falmer Press.
- Woods, P. (1981a)** «Understanding through Talk». En C. Adelman (Ed.), *Uttering Muttering. Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*. (pàgs. 13-26). London: Grant MCYNTYRE.
- Woods, P. (1984)** «Teacher, self and Curriculum». En I. Goodson i S. Ball (Ed.), *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies* (pàgs. 239-261). London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1985)** «Conversations with Teachers: some aspects of life-history method». *British Educational Research Journal*, 2 (1), pàgs. 13-26.

- Woods, P. (1985a)** «Ethnography and Theory Construction in Educational Research.». En R. G. Burgess (Ed.), *Field Methods in the Study of Education*. (pàgs. 51-78). Lewes: The Falmer Press.
- Woods, P. (1986)** *La escuela por dentro* . Barcelona: Paidós. M.E.C.
- Woods, P. (1987a)** «Life Histories and Teacher Knowledge». En J. Smyth (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. (pàgs. 121-135). London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1987b)** «Managing the Primary Teacher's Role». En S. Delamont (Ed.), *The primary School Teacher* (pàgs. 120-143). London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1988)** «Educational Ethnography in Britain». En R. R. Sherman i R. B. W. (Ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pàgs. 90-109). London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1990)** *Teacher Skills and Strategies* . London: Nova York.
- Yates, L. (1985)** «Case Study and problems of the practical». *Journal of Curriculum Theorizing*, 6 (2), pàgs. 122-130.
- Yin, R. K. (1981)** «The Case Study as a Serious Research Strategy.». *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, 3 (4), pàgs. 97-114.
- Yin, R. K. (1984)** *Case Study Research* . London: Sage Publications.
- Young, B. (1992)** «Interviewing: two sides of the story». *Qualitative Studies in Education*, 3 (2), pàgs. 135-145.
- Young, I. M. (1990)** «Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política». En S. Benhabib i D. Cornellà (Ed.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pàgs. 89-117). Valencia: Ed. Alfons El Magnànim.
- Zeichner, K. M. (1985)** «Dialéctica de la socialización del profesorado». *Revista de Educación*, , pàgs. 95-126.
- Zeichner, K. M. (1987a)** «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, (282), pàgs. 161-189.
- Zeichner, K. M. (1987b)** «Individual, Institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge». En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pàgs. 21-59). Nova York: Cassell Educational.
- Zeichner, K. M. i Gore, J. M. (1990)** «Teacher Socialization». En R. W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pàgs. 329-348). NOva York: Macmillan.
- Zeichner, K. M. i Tabachnick, B. R. (1985a)** «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers». *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), pàgs. 1-25.

**Zeichner, K. M. i Teitelbaum, K. (1982)** «Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences». *Journal of Education for Teaching*, 8 (2), pàgs. 95-117.

**Zelditch, M. (1970)** «Some Methodological Problems of Field Studies». En W. J. Filstead (Ed.), *Qualitative Methodology* (pàgs. 215-228). Chicago: College Publishing Comp.

X

**Zubieta, J. C. i Susinos, T. (1992)** *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación).





