

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

***A les dones de la meva família
que m'han ensenyat el valor de
la senzillesa quotidiana i de
l'estimació.***

***En record del meu pare, un
home d'una extraordinària
qualitat i sensibilitat.***

Agraïments

Aquest treball no hauria pogut reeixir sense el suport i l'orientació que Vicenç Benedito, director de la tesi, va donar-me al llarg de la seva realització. I sobretot per la confiança sempre manifestada.

Agraeixo a la meva família el suport incondicional i la il·lusió per compartir amb mi aquest projecte. Especialment, la meva germana, mestra, qui llegia amb interès els esborranys i m'animava a continuar endavant.

A la Núria i al Joan de Capellades, amics entranyables i incondicionals. Agraeixo especialment a la Núria que va llegir una part del treball, amb gran entusiasme i amb "tots els cinc sentits" i va fer-me suggeriments que van millorar-ne la qualitat. També agraeixo a l'Olga que, des de París a costat del Frank, va seguir amb il·lusió aquest treball.

Agraeixo el suport, els ànims i l'ajuda de les companyes i companys del Departament de Didàctica i Organització. En especial a Cristina Alonso, amb qui comentava moltes idees dels primers esborranys i ella els llegia amb un entusiasme que em contagiava les ganes de tornar-m'hi a posar; a Joana Sancho que va atendre'm quan vaig necessitar un cop de mà, les seves observacions em van ser molt útils; A Núria Pérez de Lara, li dec moltes reflexions suscitées a partir de les converses apassionades que teníem sobre molts aspectes que sorgien de la tesi. També agraeixo a Maria Pla, cap del departament, el seu suport i la seva confiança.

Als amics i amigues de la Universitat de Málaga pel seu acolliment i orientació. A Àngel Pérez, per deixar-me consultar els estudis de cas de l'avaluació de la Reforma d'Andalusia; A Miguel A. Santos, pel recolzament i l'orientació sobre alguns esborranys que va revisar; A Fèlix Angulo, per totes les recomanacions bibliogràfiques i les discussions sobre el plantejament de la recerca, a ell dedico totes les notes a peu de pàgina; A Nieves Blanco, per la seva generositat i amabilitat en mostrar-me tota la documentació i procés del seu estudi de cas; A Juan Fernández Sierra per animar-me a donar un pas més del que ell havia fet a la seva tesi.

A César Cascante i a Charo Llana per acollir-me a casa seva, durant una setmana, i mostrar-me tota la documentació de les seves investigacions. Les discussions i reflexions que em van suscitar van ajudar-me a perfilar la recerca.

A Fermín Barceló, amb qui he mantingut una relació epistolar durant aquest temps, pels seus ànims i per recordar-me les condicions de treball del professorat a l'escola.

Als companys i col·legues de la Direcció Gral. de Política Lingüística de la Generalitat, per tot el que vaig aprendre compartint amb ells i elles el projecte de formació del professorat en didàctica i avaluació de la llengua, durant sis anys; Tota aquesta experiència, personal i professional ha estat fonamental i queda manifesta darrera de les línies d'aquest treball. Vull recordar, també, a John McDowell, un mestre de mestres, que vaig tenir l'oportunitat de conèixer de prop, i de qui no oblidaré mai les fermes ensenyances.

A Josep M. Castellà, amic entranyable amb qui vaig compartir els primers temptejos d'aquesta recerca, pels suggeriments que m'ha fet en la correcció del text.

A tots els amics i les amigues que durant aquest estiu ens enviaven postals o ens deixaven missatges al contestador automàtic per donar ànims. Van demostrar, un cop més, que estaven al costat.

Agraeixo l'esforç de sis mestres que durant l'estiu van dedicar un temps a llegir l'informe i no les va ajudar a desconnectar de la feina que fan durant l'hivern: Vicky Besora, Angeles Bravo, Àngels Llobet, Fina Masnou, Dolors Roca -psedònim- i Carme Yus.

A Pepe Contreras, el meu company i col·lega, per totes les discussions i reflexions conjuntes que hem tingut passejant pel port, prenent te, a les sobretaulas..., sempre des de la complicitat de compartir els mateixos interessos i l'entusiasme pel nostre treball.

Aquest treball no hauria estat possible sense l'amabilitat i l'acollida de l'Escola, del professorat i de l'alumnat amb qui vaig compartir els dos anys de recerca. Però, indubtablement, no hauria estat possible, sense la generositat de la Mercè, qui va obrir-me no només les portes de l'aula, sinó que també em va oferir compartir la seva vida personal i professional.

Index

Introducció	iii
Primera part: De les investigacions “sobre” el professorat a les investigacions “des del” professorat: una aproximació teòrica	1
Capítol 1: La investigació “sobre” el professorat: El pensament del professorat. Un enfocament cognitiu	3
Capítol 2: La investigació “des del” professorat: El coneixement personal i pràctic	23
Capítol 3: Contextos educatius: Cultura d’ensenyança i socialització del professorat	79
Segona Part: El procés de recerca des de dins:	
Vivències, reflexions, decisions i dilemes	121
Capítol 4: Introducció al procés d’investigació	123
Capítol 5: Les dificultats en el procés de recerca	135
Capítol 6: El rol en el procés de recerca: amiga, col·laboradora, investigadora	148
Capítol 7: Les tècniques i els instruments de recerca al servei de la reconstrucció de la realitat	169
Capítol 8: L’anàlisi de la informació. La història d’un trencaclosques	202
Capítol 9: La posició ètica: punt de referència de la recerca	223
Capítol 10: L’informe: La representació de l’experiència viscuda i del coneixement elaborat	243
Tercera Part: A la recerca de la comprensió d’una mestra:	
Cara d’hivern, cara d’estiu	261
Capítol 11: Els primers contactes, les primeres trobades	263

Capítol 12: La veu de la seva trajectòria docent	278
Capítol 13: L'expressió de l'emotivitat	301
Capítol 14: La planificació i l'organització de l'ensenyament	313
Capítol 15: Aprofundint en la complexitat de l'acció pedagògica	339
Capítol 16: L'avaluació: un maldecap	395
Capítol 17: Sortint de l'aula	422
Quarta Part: Vida Professional i Acció Pedagògica:	
Reflexions finals al voltant d'un estudi de cas	453
Capítol 18: Vida Professional i Acció Pedagògica:	
Reflexions finals al voltant d'un estudi de cas	455
Bibliografia	497

Introducció

Sobre el món de l'escola s'ha escrit molt, moltíssim, però massa sovint amb la finalitat de prescriure el que s'hi ha de fer, al marge dels mateixos implicats. Tant per les lectures que havia fet, com les de Jackson, Lortie, Smith i Geoffrey, etc., com per la meua pròpia experiència d'alumna, de mestra i de formadora de mestres, m'havia qüestionat sovint preguntes com aquestes: Per què el món de l'escola funciona com funciona? Per què el món escolar es tan reticent als canvis i a la innovació? Per què el professorat fa el que fa? Per què el professorat sovint es troba fent el que no desitja? Per què a l'escola conviuen valors morals i ètics que en la seva essència són contradictoris? Per què el treball dels docents, amb el temps, esdevé rutinari i alienant? Per què l'alumnat s'interessa poc pel que fa a l'escola? Moguda per aquesta curiositat vaig anar perfilant la recerca que emprendria.

El món de l'escola i de l'educació en general, sempre m'han apassionat. La tesi seria el pretext, per acostar-m'hi, per mirar-lo i per retrobar-lo de nou. Però en aquesta ocasió, ni en seria alumna, ni en seria mestra. En podia ser una observadora privilegiada. I m'hi vaig aventurar. D'entrada, no sabia quina seria la tesi, però sempre havia tingut clar que partiria de la pràctica, perquè en ella és on s'articula i té sentit la teoria. Desitjava fer una recerca on teoria i pràctica estiguessin connectades, establissin un diàleg, una harmonia, i per tant es complementessin.

És difícil trobar estudis sobre el que ocorre a les aules i sobre els sentiments, angoixes, frustracions, èxits, satisfaccions i preocupacions que experimenta i viu una mestra o un mestre en la seva vida professional. En el nostre context, es posen en marxa Reformes del sistema educatiu, però, no es disposa d'investigacions que explicitin la complexitat amb què es viu la pràctica educativa dins del context escolar. Des d'aquesta perspectiva he emprès un estudi de cas per comprendre i viure més

de prop què sent i viu una mestra. I he acceptat el repte amb tot el compromís, les implicacions i els riscos que la investigació ha comportat. I per damunt de tot, l'he emprès amb la voluntat, la solidaritat i l'ètica de compartir una experiència interessant d'una i amb una mestra, a la recerca de la comprensió de la seva pràctica docent.

La finalitat de la recerca que em vaig proposar realitzar era **comprendre una vida professional docent per tal de descriure, analitzar i interpretar la complexitat del que és i envolta la vida d'una mestra, considerant tant els aspectes biogràfics, personals i professionals, com els aspectes de la seva pràctica i els contextuals.**

Vaig contactar amb una mestra, la Mercè¹, que li va interessar la proposta. Durant dos anys (1990-1992) vam estar en permanent contacte. Ella treballava de professora de català a segona etapa, en una escola privada. Tenia molta experiència a cicle inicial, i quan vam començar la recerca, feia relativament poc temps que donava classes de llengua. Quan jo li vaig proposar la col.laboració, li va interessar. Jo li ofería la meva experiència en didàctica de la llengua i, per tant, ajudar-la en la preparació de la seva assignatura, i una possibilitat de tenir un contrast extern de la seva pràctica. Li vaig explicar que el meu paper com a investigadora es centraria a obtenir informació amb la finalitat de d'explicar i comprendre la seva vida professional. Per aquest motiu, entraria a l'aula per observar el que hi feia i el que hi passava; mantindria converses amb ella per conèixer el que pensava i el que la preocupava; anotaria sistemàticament tots aquells aspectes verbals i no verbals que m'ajudarien a captar com vivia i sentia la seva professió. També contrastaria les informacions que recollia amb el seu /alumnat i amb altres professors de la seva escola. I recolliria tota la documentació que jo tingués a disposició, tant d'ella com de l'escola. Encara que al començament no sabíem on ens portaria aquest procés, li va semblar bé i vam donar-nos un vot de confiança mútua.

¹ És un psidònim. Tots els noms que sortiran a l'informe; de l'escola, alumnes, professorat són psedònims per tal de resguardar el seu anonimat.

Tal com han exposat diversos autors i autores que han investigat el professorat considerant el seu punt de vista, la seva biografia, el seu coneixement pràctic i personal (Butt, Clandinin , Elbaz, Day, Goodsson, Woods...) han argumentat que la recerca requereix una perspectiva determinada i una metodologia sensible a captar les complexitats per tal d'integrar el que en enfocaments positivistes quedava fragmentat i aïllat.

Volia implicar-me en una recerca en què no es contemplés de manera escindida, ni la teoria i la pràctica -tal com he esmentat-; però tampoc que no separés el que és personal del que és públic; que integrés la part afectiva amb la cognitiva i el rigor de la científicitat salvaguardant la perspectiva humana. M'afrentava a comprendre una vida professional des de la pràctica, des de la complexitat i des de la incertesa de la realitat. No ha estat un procés gens fàcil. Ha estat un procés vivencial i humà. I tot el que és humà implica sentiments, contradiccions, dilemes, desigualtats i també complicitat, amistat, col.laboració, satisfacció...

Essent una recerca el sentit de la qual era comprendre una persona, una mestra en la seva globalitat, he cregut que èticament no només havia d'exposar-la ella a escrutini públic, sinó també m'havia d'exposar a mi, perquè la descripció, l'anàlisi i la interpretació que aporto representen on jo he pogut arribar. Sovint la persona que investiga no sol exposar-se, ni manifestar els seus dubtes ni els seus dilemes en el procés de la recerca, perquè a recer de la teoria i del científisme s'amaguen. Per a mi, la teoria, les idees m'han servit de contrast, de referent, però he intentat no amagar-m'hi. M'han servit per descobrir-me, per dialogar, per pensar, per reflexionar, per perdre'm, per anar més enllà sempre que la meua capacitat m'ho ha permès. El treball que n'ha sortit forma part d'aquesta perspectiva dialèctica i dialògica entre la teoria i la pràctica. I també el resultat d'aquest treball és fruit d'un enderament per trobar sentit i valor educatiu a aquesta tasca apassionant d'investigar en educació, una tasca no exempta de dilemes, reflexions, contradiccions i vivències personals que han merescut la pena.

La tesi està organitzada a partir de quatre parts: Una d'exploració teòrica; una segona d'explicació del procés d'investigació, una tercera part on recullo l'informe de la investigació; i una quarta on sintetitzo algunes reflexions finals entorn el que ha estat l'estudi de cas.

La primera part d'exploració teòrica porta per títol **De la investigació "sobre" el professorat, a la investigació "des del" professorat: una aproximació teòrica**. Està dividida en tres grans capítols. Un que fa referència a la investigació "sobre" el professorat, on sobretot em centro, a part d'apuntar-ne els precedents, en la recerca sobre el pensament del professorat. Un segon capítol on exposo tota l'aportació més rellevant dins el camp de la investigació "des del" professorat. És a dir, totes aquelles investigacions significatives que han considerat el coneixement personal i pràctic. Faig expressa menció als treballs d'Elbaz i Clandinin, que han servit, en part, de referent en el meu treball. I també, faig referència a tota la tradició d'investigació des del punt de vista del professorat a través de la biografia, autobiografia i històries de vida. Completo aquesta primera part amb un capítol de revisió sobre els estudis que han considerat la importància de les cultures d'ensenyança i els processos de socialització del professorat en el context del seu lloc de treball. Aquest capítol, m'ha estat fonamental per no centrar-me únicament en el coneixement i biografia de la mestra, sinó contextualitzar-la en el seu lloc de treball i en una perspectiva més àmplia de cultura d'ensenyança.

La segona part de la tesi és l'explicació del procés de **recerca des de dins: Vivències, reflexions, decisions i dilemes**. Abans ja he esmentat un factor important que va decidir-me a escriure aquest apartat de manera que la recerca s'hi exposessin les dues veus, la de la mestra i la meva. Però també hi ha altres factors, sobretot perquè la perspectiva de recerca és interpretativa, i bona part de la credibilitat i el rigor de l'informe de la investigació resultant estan estretament relacionats amb el procés de recerca, amb la manera d'afrontar i resoldre les dificultats i les contradiccions, amb les decisions respecte els diferents rols que intervenen en una recerca d'aquestes

característiques, amb els instruments que s'han utilitzat i quines n'han estat les circumstàncies, amb el procés d'anàlisi de les dades i la justificació sobre la generalitzabilitat del cas; amb el plantejament dels dilemes ètics i amb les decisions que afecten a la redacció i elaboració de l'informe. Tots aquests aspectes conformen els capítols que configuren aquesta segona part.

La tercera, com he dit, és l'informe resultant de la investigació: **A la recerca de la comprensió d'una mestra: cara d'hivern, cara d'estiu.** És en aquesta part on es presenten en diferents capítols la negociació i les primeres trobades amb la mestra. Es presenten els aspectes biogràfics personals i professionals més destacats; la seva pràctica pedagògica; i els factors contextuals que influeixen i determinen la seva pràctica.

L'última part és on presento les reflexions finals sobre el tema nuclear de la tesi: **Vida professional i acció pedagògica: reflexions finals entorn l'estudi de cas.** Sistematitzo aquestes reflexions al voltant de tres aspectes bàsics. El primer sobre la importància que la recerca, des del punt de vista del professorat, contempli no només el seu coneixement pràctic i personal, sinó que aquest estigui integrat dins d'un marc més ampli de comprensió i significat com pot ser considerar la "vida professional" i, alhora, atendre la importància que tenen els diferents contextos educatius dins de la vida professional dels docents. Un altre aspecte que destaco és els dilemes que sorgeixen de la complexitat de la vida docent i que es materialitzen en el rol del professorat. I després d'aquesta anàlisi dels conflictes i dels dilemes de la pràctica, apunto unes reflexions entorn a la necessitat de reconsiderar l'ocupació laboral del professorat, ja que sota les condicions en què generalment han d'actuar, no hi ha espai, ni per a la reflexió, ni per a la crítica ni per a la creativitat de la seva tasca.

Aquesta tesi és el resultat d'un llarg trajecte intens, i per descomptat, no ens ha retornat, ni a mi ni a la mestra, al lloc de partida en les mateixes condicions, tant el coneixement com l'experiència professionals i personals n'han sortit reforçats.

Barcelona, setembre de 1993

Primera Part

De les investigacions “sobre” el professorat a les investigacions “des del” professorat: Una aproximació teòrica

No hi ha en l'educació coneixement absolut i sense exercitar. En la investigació educativa i en la càtedra, les torres de marfil on es nega la veritat, hi ha massa teatres sense actors, galeries sense quadres, música sense músics. El coneixement educatiu existeix en, i es verifica o falsifica en, la seva pràctica
(Lawrence Stenhouse)

El contingut del nostre pensament és el reflex del nostre context cultural i social. Al mateix temps, la reconstrucció cognitiva subjectiva del món que ens rodeja intervé en les nostres accions i, en ser així, modifica les condicions objectives del nostre context social i cultural.
(Ulf P. Lundgren)

Capítol 1

La investigació “sobre” el professorat: El pensament del professorat. Un enfocament cognitiu

La finalitat d'aquest apartat és exposar en línies generals quina ha estat la perspectiva d'investigació del paradigma sobre “el pensament del professorat” com a precedent de la investigació sobre el coneixement personal i pràctic. Però abans, presentaré una visió general sintètica dels antecedents al pensament del professorat per tenir com a referència un context més general, i alhora, traçar un itinerari de les concepcions que han tingut més rellevància en la investigació **sobre** el professorat.

Models precedents al pensament del professorat

Tal com destaquen la majoria d'autors (Clark i Yinger, 1979; Posner, 1981; Shavelson i Stern, 1981; Pérez, 1983; Contreras, 1985; Clark i Peterson, 1990; etc.) al llarg del segle XX s'ha desenvolupat amb intensitat i profusió la investigació empírica en el camp de l'educació. Els models d'investigació a què podem fer referència com antecessors al model d'investigació sobre el pensament del professorat són principalment dos: El paradigma presagi-producte i el paradigma procés-producte.

Un dels primers models d'investigació conceptualitzat sobre l'ensenyança al voltant dels anys trenta, es coneix com el paradigma **presagi-producte**. Aquest model concebia l'eficàcia de l'ensenyament com un efecte directe de les característiques

físiques i psicològiques que definien la personalitat del professor o professora, sense tenir en compte el seu comportament a l'aula. Segons A. Pérez (1985, 98) els dissenys d'investigació abraçaven les següents relacions: a) Aptituds del professorat-rendiment acadèmic; b) Aptituds del professorat-judici de l'alumne; c) Aptituds del professorat-judici d'especialistes i experts. L'autor esmentat fa referència a un estudi sobre aquest model d'investigació, la "Commonwealth Teacher-Training Study", on es recull sis característiques que defineixen la professora i el professor eficaç: Bon judici, autocontrol, consideració, entusiasme, magnetisme i adaptabilitat.

A. Pérez (1985, 99) en destaca els següents "defectes": 1) Desconsidera el que realment ocorre a l'aula. No posa en relació el "ser" amb el "fer" del professorat; 2) Desconsidera els efectes contextuals que condicionen el rendiment acadèmic en influir i mediar el comportament del professorat i de l'alumnat; 3) No clarifica el model conceptual en què es recolza ni el que li serveix per conformar el criteri d'eficàcia; i 4) Desconsidera els aspectes mediadors de les activitats d'aprenentatge.

El paradigma **procés-producte** intenta superar algunes limitacions del paradigma anterior, i per això té en compte variables del procés. Es concep que aquestes variables internes han de ser capaces d'explicar el resultat diferencial del professorat amb capacitats i característiques personals similars.

La finalitat de les investigacions realitzades seguint el paradigma "procés-producte" era, segons van descriure Anderson, Evertson i Brophy (1979): Definir les relacions entre el que el professorat fa a l'aula (processos d'ensenyança) i el que passa al seu alumnat (els productes de l'aprenentatge). La investigació que respon a aquesta orientació suposa que un major coneixement de tals relacions conduirà a una millora de la instrucció, perquè una vegada descrita l'educació efectiva, es suposa que poden dissenyar-se programes per promoure aquestes pràctiques eficaces.

Erickson (1989, 212) comenta que l'aula i l'ensenyament

han estat estudiades des d'aquesta perspectiva, en especial, per part de psicòlegs educatius i sociòlegs positivistes. Sovint s'utilitzava models causals lineals, s'observaven les conductes i es deduïen les relacions causals entre diverses variables conductuals. A més, aquest tipus d'investigació, tal com senyala Shulman (1989, 28), era un model coherent amb la forta tradició de la psicologia conductista aplicada a l'anàlisi de tasques i a l'ensinistrament, de tipus tradicional. Aquest model, que es basava en la descomposició de tasques complexes en els seus components seguida per l'avaluació i el re-insinistrament dels individus sobre els mateixos components, tenia un llarg i demostrable historial d'èxits -els exemples eren els treballs de Glaser, 1962 i Gagné, 1970-. Si la descomposició d'una habilitat complexa funcionava per als tècnics en radar, mecànics d'aviació, estudiants d'idiomes i altres activitats, la pregunta que es formulaven era "òbvia": Per què no hauria de funcionar per al professorat? Per tant, s'estudiaven determinats patrons de preguntes o d'estímul per part del professorat per veure si causaven determinats canvis en la conducta que manifestaven els nens i les nenes en executar els tests.

És a dir, el que es pretenia en la investigació educativa des d'aquesta perspectiva era identificar gran nombre de conductes docents, variables discretes, que correlacionaven amb els resultats de l'estudiant. Per això, tal com afirma Marcelo (1987, 11) per tal d'analitzar la conducta del professorat es van construir més d'un centenar de sistemes observacionals, de baixa inferència per part dels qui investigaven, i composts per categories l'objectiu dels quals era quantificar la freqüència amb què el professorat usaven certes conductes. En opinió de L. Shulman (1989, 26) en aquest programa d'investigació, l'eficàcia de l'ensenyança se sol atribuir a combinacions d'activitats docents discretes i observables, que operen amb relativa independència del temps i lloc. Per això, els qui investiguen que segueixen aquesta línia parlen "de controlar les variables del context". Per tant, tal com senyala Pérez Gómez (1985, 100), l'objecte de les observacions era: 1) Identificar patrons estables de comportament que poden estimar-se en estils reals d'ensenyança; i 2) Establir correlacions entre patrons

estables de conducta, estils docents i el rendiment acadèmic dels alumnes.

A partir d'aquí, es podien elaborar llistes del que "el professorat hauria de fer" i que sobretot eren molt útils per aquells que volien preescriure o ordenar polítiques docents específiques per al perfeccionament de les escoles. A més, el treball estava subjecte a un indicador que tant els elaboradors de polítiques educatives com els profans es prenen molt seriosament: els tests de rendiment dels alumnes. I ràpidament, tal com expressa Shulman (1989, 28) el senyal es va convertir en el significat: l'indicador, en un fi en si mateix. Contreras (1985, 5) expressa que entre altres pressupòsits el que hi ha implícit en aquest model és la concepció del professorat com un executor de prescripcions curriculars elaborades en altres instàncies decisòries que no són la seva. Així el professorat es converteix en un aplicador de tècniques instructives dissenyades d'antuvi pels experts i no se li reconeix la capacitat de pensament propi.

Aquest paradigma ha rebut nombroses i importants crítiques tant per les concepcions teòriques i conceptuals com metodològiques; per les contradiccions i inconsistències dels seus resultats; i, principalment, per la irrellevància i escassa aplicabilitat pràctica de la majoria de les seves proposicions. Pérez Gómez (1985, 110-114) ha agrupat en set apartats les crítiques que s'han fet a aquest paradigma: 1) La definició unidireccional del flux de la influència. És un error conceptual perquè distorsiona els moviments reals del flux de la influència a l'aula. Hi ha estudis empírics que afirmen que la iniciativa de l'alumne o la seva reacció a les propostes que provenen del professorat són factors que condicionen les consegüents actuacions docents; 2) Reducció de l'anàlisi als comportaments observables. En considerar només les manifestacions observables i mesurables del comportament, tant del professor com de l'alumne, es perd el significat dels processos reals d'interacció i l'anàlisi, tractament i interpretació de les dades pot concloure en una grotesca simplificació; 3) Descontextualització del comportament docent. La

lògica de la investigació procés producte fa abstracció de les peculiaritats que configuren l'escenari físic i psicosocial de la classe; 4) Definició restrictiva de la variable "productes de l'ensenyança". Els efectes de les activitats d'aprenentatge desenvolupades a l'aula són molt més rellevants que les qualificacions acadèmiques o els resultats obtinguts en tests d'intel·ligència; 5) Rigidesa en els instruments d'observació i pobresa conceptual: l'elaboració prèvia d'escalles de categories d'observació pot simplificar i homogeneïtzar la tasca dels observadors i no permet donar compte de les perturbacions; 6) Marginació de les exigències del currículum. En la lògica de l'esquema procés-producte no és fàcil integrar els processos i els continguts; 7) Escassa o nul·la consideració a la variable alumne com actiu mitjançant dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Crec que també és interessant afegir a la llista de crítiques sobre aquest model d'investigació que es centra en la relació causal entre ensenyament i resultats d'aprenentatge, l'anàlisi que explicita Contreras (1990, 21-24)³ quan especula sobre la relació entre el "binomi" ensenyament i aprenentatge. L'autor es qüestiona: Quina és la relació que existeix entre l'ensenyament i l'aprenentatge? La contesta no és que hi hagi una dependència causal com s'ha destacat en molta literatura, i base del paradigma en qüestió sinó que és una dependència ontològica: *"(...) en comptes d'una relació causa-efecte entre ensenyament i aprenentatge, el que existeix és una relació de dependència ontològica entre les tasques d'ensenyament i les tasques d'aprenentatge, mitjançant del flux de tasques que estableix el context institucional i dins del qual es descobreix la manera de realització de les tasques d'aprenentatge"*. Com es pot observar, per l'autor, la concepció implícita d'aprenentatge és refereix a processos més complexos i processuals que no als resultats o productes concrets. A partir de l'anàlisi que exposa, ressalta tres aspectes que caracteritzen la realitat de l'ensenyament: 1) Els processos de l'ensenyament-aprenentatge ocorren en un context institucional, transmetent-li unes característiques que

³ Seguint el plantejament de Fenstermacher (1986).

transcendeixen a la significació interna dels processos, en conferir-li un sentit social; 2) Els processos d'ensenyament-aprenentatge poden interpretar-se sota les claus dels sistemes de comunicació humana; 3) El sentit intern dels processos està en fer possible l'aprenentatge o en proporcionar oportunitats adequades per a l'aprenentatge.

Ni els estudis "presagi-producte", ni els estudis "procés-producte", poden arribar a conclusions empíriques vàlides que sostinguin una explicació teòrica de l'ensenyament perquè, en paraules de A. Pérez (1985, 115) són models "pobres", "simplistes" i "reduccionistes".

Més encara, a ple auge del paradigma procés-producte, Jackson el 1968 publica 'la vida a les aules' que suposa una crítica radical als plantejaments restringits de la investigació sobre l'eficàcia docent. Jackson planteja la necessitat de comprendre el pensament del professorat per entendre la naturalesa dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Emfatitza especialment l'exigència de considerar un conjunt de característiques que singularitzen els processos d'ensenyament i aprenentatge: la complexitat de la vida a l'aula, l'ambigüetat freqüent i la polisèmia inevitable de les manifestacions externes del comportament, tant del professorat com de l'alumnat; la incertesa en les seves reaccions a les estratègies didàctiques i a la imperiosa necessitat d'actuar a l'aula de forma immediata sense espai de temps per a la reflexió racional (Gimeno, Pérez, 1988, 38).

En l'obra de Jackson es reconeix un dels orígens de la investigació sobre el pensament del professorat, sobretot perquè va reflectir, tal com acabo d'exposar en el seu treball una clara "intuïció" del problema de la racionalitat del docent i va fixar les bases conceptuals sobre la investigació posterior.

Segons J. Gimeno i A. Pérez (1988, 38) expressen que malgrat el treball de Jackson, les seves idees queden "*ofegades en el corrent triomfal del miop positivisme didàctic*" que regne en els anys seixanta. No serà fins al 1974, a la Conferència Nacional

d'Estudis sobre l'ensenyança, organitzada per el National Institut of Education (EEUU), que resorgirà amb força la proposta d'estudi sobre la conducta del professorat i l'auge de la psicologia cognitiva, i en particular els estudis de processament d'informació, que resguarden el naixement d'un nou camp d'estudi amb identitat pròpia: Les investigacions sobre el pensament del professorat.

La investigació sobre el pensament del professorat

Els màxims exponents de la investigació sobre el pensament del professorat han estat vinculats durant la dècada dels setanta, a l'Institute for Research on teaching de la Universitat de Michigan. Destaquen els treballs de Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler i Cohen.

Clark i Peterson (1990, 443) expliquen quines són les finalitats i quins són els supòsits més extesos en la bibliografia sobre estudis i investigacions sobre els processos cognitius del professorat: el pensament, la planificació i la presa de decisions dels docents constitueixen una part considerable del context psicològic de l'ensenyament; en aquest context, s'interpreta i s'actua sobre el currículum; en aquest context ensenyen els docents i aprenen els alumnes; els processos de pensament dels mestres influeixen substancialment en la seva conducta i fins i tot la determinen.

Totes les persones que investiguen els processos cognitius del professorat procuren, en primer lloc, descriure amb detall la vida mental dels docents. En segon lloc, tracten d'explicar com i per què les activitats observables de la vida professional dels docents revesteixen les formes i exerceixen les funcions que les caracteritzen. En tercer lloc, es plantegen quan i per què l'ensenyament és difícil i de quina manera els sers humans poden fer front a la complexitat de l'ensenyament a l'aula. La meta final de la investigació sobre els processos de pensament dels docents consistiria a arribar a una descripció de la psicologia cognitiva de l'ensenyament que fos utilitzable per la teoria, la investigació i la

planificació educativa, la creació de currícula, la formació del professorat, l'administració escolar i pel professorat mateix.

En definitiva, s'imposa la idea que l'actuació del professorat es troba en gran mesura condicionada pel seu pensament i que aquest no és un reflex objectiu i automàtic de la complexitat real. Pel contrari, és una construcció subjectiva i idiosincràtica elaborada al llarg de la història personal, en un procés dialèctic d'acomodació i assimilació, en els successius intercanvis amb el medi. El professorat quan s'enfronta a una complexa situació real en què ha d'intervenir, crea un model mental simplificat i manejable de tal situació, i en general, es comporta racionalment respecte a l'esmentat model simplificat. Per comprendre el comportament docent del professorat serà necessari indagar els seus processos mentals, els continguts, mètodes i procediments tant de la seva representació com de la seva proposició mental (Gimeno i Pérez, 1988, 38).

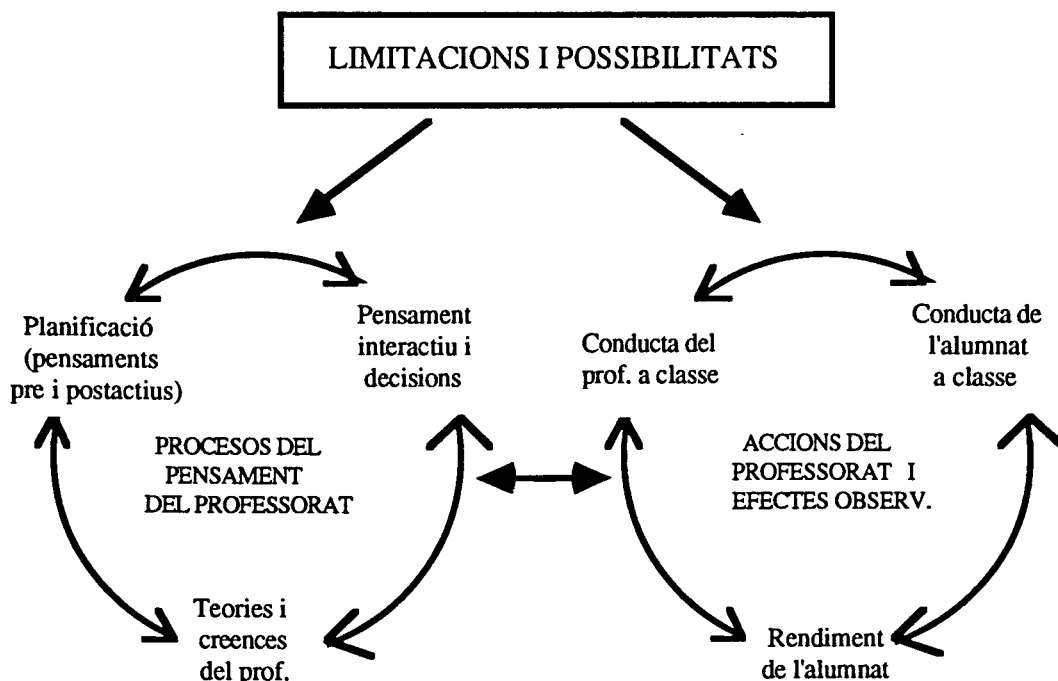
Els processos sobre el pensament del professorat

Clark i Peterson (1990, 449) delimiten les investigacions que s'han fet sobre el pensament del professorat, en tres categories principals els processos de pensament: a) La planificació del docent (pensaments preactius i postactius); b) Els pensaments i les decisions interactives; c) Teories implícites i creences.

Cal aclarir que la distinció entre pensament preactiu i interactiu és una diferenciació que va establir Jackson, en el seu treball "la vida a les aules", sobre els distints tipus de racionalitat que suposaven d'una banda, l'ensenyament preactiu i per altra l'ensenyament interactiu. Aquesta distinció obeeix al fet que els processos psicològics bàsics que utilitza el professorat, com poden ser el judici o la presa de decisions no operen al buit, sinó que, com han apuntat Clark i Yinger (1980) cal emmarcar-los en tres contextos: a) el context psicològic, format per les teories implícites, les creences i els valors que té el professorat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge; b) El context ecològic, el qual inclou tots els recursos, circumstàncies externes, requisits

administratius, etc, que limiten, faciliten i conformen el pensament i l'acció del professorat i l'alumnat; i c) El context social, que es refereix a les propietats col·lectives i interactives del grup de classe, tant internament com en relació amb comunitats majors.

Seguiré la classificació de Clark i Peterson per presentar els aspectes més rellevants de cadascuna de les categories de pensament que recullen, abans esmentades. El seu model sobre la relació que estableixen entre pensament i acció en el professorat, el representen amb aquest esquema.



Model de Clark i Peterson

1.- El pensament sobre la planificació. Tal com he exposat aquesta denominació s'ha donat a tot l'àmbit del pensament, sobretot preactiu i també postactiu.

Pel que fa a la fase del pensament preactiu, cal aclarir que no es correspon amb les especificacions que fa el professorat per escrit dels programes oficials, realitzades per exigències institucionals, si aquestes no s'utilitzen per dirigir l'ensenyança. Es defineix "la planificació" com tot allò que el professorat fa i

que l'ajuda a guiar la seva acció futura. En aquesta definició tant inclou la planificació "formal", escrita i elaborada, com la "informal", com pot ser les reflexions que el professorat porti a cap en moments no especialment controlats (Clark i Yinger, 1980).

Tal com exposen Clark i Peterson (1990, 474) la planificació s'ha estudiat en dos sentits possibles: com "activitat pràctica", analitzant el que fa un professor o una professora quan diu que planifica i com a "procés psicològic", en investigar els processos interns pels quals configura una anticipació del que ocurriria a l'aula, o elabora un marc de referència amb el que guiarà la seva actuació.

Clark i Peterson (1990, 455-474) han agrupat les distintes investigacions que s'han fet sobre la planificació dels docents agrupant els resultats entorn a tres preocupacions: Tipus de planificació, funcions i models de la planificació.

La majoria d'investigacions confirmen que el professorat experimentat utilitza durant un mateix any escolar diferents **tipus** de planificació. La majoria de planificacions es basen en funció del període de temps (diària, setmanal, anual, etc.) o es basen en funció de la unitat de contingut.

És una referència important, pels autors abans esmentats, el treball de Yinger (1977) en el qual destaca com a principals productes de la planificació "les rutines". Yinger exposa que el professorat recorre a la planificació com a resposta a les pressions en favor de la simplificació i de l'administració eficaç del temps. Segons aquest autor, les rutines són un conjunt de procediments establerts tant per al docent com per als alumnes, per tal de facilitar el control i la coordinació de seqüències específiques de conducta. Per a Yinger, les rutines juguen un paper tan important que considera que els processos de planificació poden caracteritzar-se com una presa de decisions sobre la selecció, organització i seqüenciació de rutines principals com a producte de la planificació: rutines d'activitat, rutines d'instrucció, rutines de control i rutines d'execució.

Gimeno i Pérez (1988, 40) també destaquen un altre treball d'investigació de Clark i Elmore (1979) sobre un tipus de

planificació específica de les primeres setmanes de l'any. Els autors, en el treball de camp, arriben a la conclusió que l'organització social i acadèmica de l'aula s'estableix ràpidament durant els primers dies de l'any acadèmic. En aquestes primeres setmanes la planificació s'orienta a establir les condicions del medi físic, l'estructura social i l'estructura acadèmico-curricular que amb lleus modificacions es mantindran durant el curs. Gimeno i Pérez també ressalten la investigació de Joyce (1980) el qual analitzant la planificació dels docents va concloure que molt poques decisions importants es realitzen una vegada s'estableix el ritme d'activitats d'una aula.

Pel que fa a les **funcions** de la planificació Clark i Yinger (1979) identifiquen tres motius principals per planificar: 1) Respondre a exigències personals immediates (reduir la incertesa i l'angoixa, provocar sensació de confiança, orientació i seguretat); 2) Determinar els mitjans adequats a les metes d'ensenyament; 3) Guiar els processos d'instrucció i models de planificació. Clark i Elmore (1981) consideren que la funció principal de la planificació és transformar i acomodar el currículum a les circumstàncies específiques de cada context d'ensenyament i en aquesta tasca la influència dels materials escrits, els textos escolars, és clarament prioritària (Gimeno, Pérez, 1988, 41).

Els **models** de planificació no es poden concebre com a prescriptius, perquè tal com s'ha argumentat abans, el professorat no segueix aquesta linialitat del model Tylerià, per tant es comença a concebre els processos de planificació com a racionals i de presa de decisions sobre les rutines que han d'incorporar-se en el pla flexible d'actuació del professorat dins d'un complex sistema ecològic de l'aula.

Un aspecte que vull senyalar i que també es deprèn de les investigacions portades a terme entorn a la planificació, és el fet que el professorat no utilitza les "tècniques de programació per objectius". Això és un fet remarcable perquè durant anys s'ha instruït el professorat, i se seguïex instruint-lo⁴, en l'ús d'un

⁴ I ara en el nostre context pedagògic passa al mateix. Tot i les crítiques que s'han fet a aquest model Gimeno 1982, Stenhouse, 1984; Grundy 1991; Lundgren 1992;

model de programació per objectius com a forma de planificar l'ensenyament. Aquest model consisteix en la determinació successiva dels següents elements: a) Formulació d'objectius; b) selecció de contingut; c) Selecció i organització de les activitats adequades a l'aprenentatge; d) Selecció dels procediments de l'avaluació. Clark i Peterson (1990, 474) ho expressen així: Hi ha un raonable consens en la bibliografia afirmant que una interpretació limitada del linial "mètode de planificació racional" no reflecteix la conducta de planificació dels docents experimentats. D'altra banda, Zahorik (1975, 135) destaca que els resultats d'investigacions coincideixen a senyalar que les decisions sobre la planificació no se segueixen sempre de l'especificació d'objectius, sinó que és la selecció de continguts i la determinació d'estratègies d'ensenyament a desenvolupar (activitats) el que sol ocupar la ment del professorat en primer lloc. Contreras (1985, 10) ressaltava dues possibles causes del fracàs d'aquest model d'especificació d'objectius preescriptiu. En primer lloc, el fet de ser un model apriorístic que estableix la seva capacitat preescriptiva en el fet de la consistència de lògica interna, sense considerar la realitat de les situacions que es donen a l'aula. Tal com ha senyalat Shavelson i Stern (1980, 397), existeix un desajustament entre el model de programació per objectius i les exigències de l'ensenyament a l'aula i remarca que són les activitats el centre de les preocupacions del professorat i no el model preescriptiu de programació. En segon lloc, una altra causa d'aquest model pot raure en el seu caràcter linial, de tal manera que el que variaria en el professorat no és l'ordre en què es prenen decisions sobre els elements sinó la pròpia lògica de les decisions.

2.- Els pensaments i les decisions interactives.

Jackson considerava que la fase d'intervenció o intercanvi a l'aula requeria uns processos mentals diferents als de la planificació. Les primeres investigacions dins d'aquest enfocament cognitiu enfatitzen clarament les diferències fins al punt que es

Martinez Bonafé 1993; Angulo, 1993, els aires "nous" de reforma tornen a ressucitar un estil de programació basada en una seqüenciació lògica de concrecions.

desenvolupen dues línies diferents i gairebé independents. Una es preocupa dels processos implicats en el **processament de la informació**, i una altra, investiga els processos implicats en la **presa de decisions**. No obstant, els resultats de les diferents línies de treball han mostrat clarament que en el substrat d'ambdós tipus d'activitats mentals es troben processos cognitius comuns.

Tal com s'ha esmentat abans, es reconeix que hi ha molts factors implicats que ha d'afrontar el professorat per portar a terme una acció deliberada, com: la complexitat de la vida a l'aula i les relacions que s'estableixen; la carga d'ambigüetat que pot acompanyar als esdeveniments que hi succeixin; l'actuació immediata, etc. L'interès que demostren els investigadors i investigadores es centra en com el professorat processa la informació i pren decisions durant l'ensenyament interactiu. Quan s'estudien els processos mentals de la fase interactiva de l'ensenyança es considera al professorat com a professional que contínuament pren decisions, comprovant les característiques de la situació i els seus canvis, processant la informació que rep del context, decidint els propers passos de cada intervenció, orientant l'acció en funció de les decisions preses i observant i valorant l'efecte d'aquelles actuacions sobre l'alumnat.

Un referent important en el processament de la informació aplicat a l'ensenyança és el treball de Joyce (1980)⁵. Aquest autor presenta un model en què l'acció es basa en un procés de "presa de decisions, basat en el processament de la informació que realitza el professorat, interpretant els senyals que percep en la situació pedagògica. L'autor afirma que per entendre la conducta de processament de la informació del professorat serà necessari comprendre els tipus de flux que crea, la seva forma d'estructurar-lo, com maneja la informació i els sistemes de feedback, considerant la naturalesa del sistema social que genera la classe.

La investigació sobre els processos cognitius s'han centrat en les decisions conscients, enteses com l'elecció deliberada per realitzar una acció específica, reconeixent les seves

⁵Citat per Contreras (1985, 13), Gimeno (1983, 59), Barquín (1989, 13).

pròpies limitacions metodològiques per estudiar decisions no conscients. L'activitat del professorat durant l'ensenyament interactiu pot caracteritzar-se com la posada en marxa i desenvolupament d'un conjunt de rutines establertes, explícita o implícitament, durant la planificació (Shavelson i Stern, 1985, 403-408). Aquestes rutines poden ser "guions" o plans mentals amb els que acudeix el professorat a classe o els mecanismes i procediments que aquest usa per regular les activitats i el control. Les revisions de la investigació en aquest tema (Clark, Yinger, 1979; Shavelson i Stern, 1985; i Clark i Peterson, 1990) coincideixen a senyalar que el professorat és reaci a modificar les seves rutines, encara que no resultin tal com esperaven. En aquest sentit sembla que el professorat prefereixi mantenir el flux de les activitats. Interrompre aquest flux podria provocar incertesa i exigiria al professorat majors nivells de processament d'informació a costa de la seva capacitat de control.

Una de les crítiques internes que es reconeix a aquests models de processament interactiu d'informació i presa decisions, es que han assumit com a únic antecedent d'aquest processos cognitius indicadors que fan referència a l'alumne. Això ha estat possible perquè els estudis empírics realitzats, es restringien a un model bastant unificat d'instrucció, un estil unidireccional de professors i professores que preguntaven i alumnes que contestaven. D'altra banda, es coneixen d'altres estudis empírics, sobre l'ús per part del professorat d'altres antecedents que no són només els alumnes, com: l'ambient, l'estat d'ànim del professorat, les seves necessitats emocionals, o l'adequació de les estratègies d'ensenyança (Clark i Peterson, 1990, 521). A partir d'aquestes investigacions es veu més clarament que els judicis, decisions i propostes que fa el professorat es derivin de la seva peculiar i singular manera d'interpretar la seva experiència. Per tant, per entendre el pensament i l'actuació del professorat, no n'hi ha prou amb identificar els processos formals i les estratègies de processament de la informació i la presa de decisions, cal comprendre, també, les teories i creences que influeixen i/o determinen la manera com el professorat dóna sentit al seu món i a

la seva pràctica docent.

3.- Les teories i les creences implícites. És en aquest àmbit on s'han realitzat menys investigacions. En opinió de Gimeno i Pérez (1988, 44), expliquen aquesta manca d'estudis tant pels mateixos orígens d'aquest corrent d'investigació del pensament del professorat, com les seves concepcions teòriques sobre l'ensenyança i la investigació, i com els mètodes i tècniques utilitzats. Aquesta parcel·la complexa, fugissera, canviant com són les teories i les creences es resisteix a la classificació, a la categorització taxonòmica i a la pretensió de generalització. Precisament serà la recerca a la comprensió d'aquestes creences i teories implícites que donarà lloc a un altre tipus de recerca alternativa, tal com aportaré més endavant.

Clark i Peterson (1990, 518) reconeixen que els descobriments de la investigació sobre planificació i presa de decisions només té sentit en relació amb el "context psicològic" en què el professorat planifica i actua. Aquest context psicològic és, per a cada professor i professora, una barreja de teories només parcialment articulades, creences, i valors sobre el seu paper i sobre la dinàmica de l'ensenyament i de l'aprenentatge. La investigació de les teories implícites pretén fer explícits i visibles els marcs de referència a través dels quals el professorat percep i processa informació.

Clark i Peterson (1990, 520-528) fent revisions de les investigacions sobre el tema presenten estudis en què es planteja que les atribucions del professorat sobre l'actuació dels alumnes afecten significativament el tipus d'objectius que el professorat proposa per a cada alumne, la manera de controlar el comportament de l'alumnat, i el tipus d'estratègia didàctica que el professorat utilitza amb els alumnes. Segons Gimeno i Pérez (1998, 45) a partir d'aquests descobriments, senyalen que el professorat és un agent que ha d'acceptar responsabilitats socials per la qualitat del seu treball, i precisament, la qualitat del seu treball està valorada socialment en funció dels seus efectes en els alumnes, en l'aprenentatge i en el seu desenvolupament. Aquest paper social del

professorat en la institució escolar i en la comunitat esbiaxa inivetablement el sentit de les atribucions del professorat sobre els èxits i els fracassos dels alumnes.

Seguint el treball de Clark i Peterson abans esmentat, distingeixen dos patrons bàsics en l'atribució del professorat: 1) **auto-exalçament**, ocorre quan el professorat accepta responsabilitat pels èxits de l'alumnat, mentre que atribueix els fracassos a altres factors aliens a la seva voluntat; 2) **Sobre-defensa**, passa, pel contrari, quan el professorat accepta responsabilitat pels fracassos dels seus alumnes. mentres que atribueix els èxits al mèrit dels propis alumnes, o a altres factors aliens.

Els patrons atribucionals del professorat es troben sovint condicionats per: la concepció del professor o professora sobre el seu paper i status professional; la concepció sobre les potencialitats de la naturalesa humana, en particular sobre les possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat, la polèmica sobre la relació herència-medi; les idees del professorat sobre la gènesis del coneixement humà i el desenvolupament de la cultura; i les teories del professor i de la professora sobre l'eix de la intervenció didàctica: els processos d'ensenyament-aprenentatge.

En la revisió de les investigacions Clark i Peterson fan referència al treball de Marland (1977), un dels pioners en apropar-se a l'estudi de les teories i creences del professorat. Marland deriva el seu treball des dels processos cognitius del professor cap a la identificació dels principis genèrics que habitualment regeixen la conducta docent. L'autor descobreix cinc principis representatius del pensament pedagògic del professorat: 1) **Principi de compensació**, representa la tendència a compensar a favor del dèbil, de l'alumnat més desfavorit; **Principi de tolerància o indulgència estratègica**, suposa la tendència estratègica a ignorar les infraccions que comet l'alumnat el professorat del qual considera que necessita una atenció especial; **Principi de col.laboració**, de compartir el poder, suposa la tendència a utilitzar la influència dels companys, del grup classe, per recolzar la seva estratègia didàctica; **Principi de control progressiu**,

suposa la tendència a un control periòdic sobre el desenvolupament dels processos a l'aula; i **Principi de supressió de les emocions**, suposa la tendència conscient a suprimir les emocions experimentades durant l'ensenyament per considerar-les perturbadores del ritme i del clima de l'aula. D'altra banda, la investigació de Connors (1978) redueix a tres principis que té el professorat que investiga, un dels quals coincideix amb l'esmentat per Marland, el principi de supressió d'emocions. Els altres dos són: 1) **Principi d'autenticitat**, desig que mostra el professorat a comportar-se de manera sincera, oberta i honesta; i 2) **Principi d'auto-control**, definit com la necessitat de ser conscient del seu comportament i del seu efecte en els estudiants.

Ambdós estudis tant el de Marland com el de Connors identifiquen principis que es relacionen fonamentalment amb aspectes de procediment pedagògic i d'imatge o status social, principis aïllats que no semblen constituir un sistema determinat de pensament. Gimeno i Pérez (1988, 46) afirmen que les qüestions que es refereixen a les definicions ideològiques, a sistemes de pensament, a jerarquia de valors, a concepcions pedagògiques de caràcter teòric-pràctic sobre la funció social de l'escola, la naturalesa dels processos d'ensenyança-aprenentatge, les peculiaritats del desenvolupament individual, etc. requereixen un altre tipus d'investigació.

L'**evolució** del model cognitiu suposa una important transició des de la preocupació obsessiva per a la identificació dels processos formals de processament de la informació i presa de decisions, preocupació exclusivament **psicològica**, dins d'un model de racionalitat tècnica, a la consideració detinguda dels continguts, idees i teories, sobre els fenòmens de l'ensenyament i aprenentatge, escola i societat, cultura i coneixement que orienten el pensament i l'actuació del professorat a l'aula, preocupació més centrada en el terreny **pedagògic**.

Crítiques als models del pensament del professorat

Algunes de les crítiques que s'han fet a les investigacions sobre els models de pensament del professorat estan relacionades amb les crítiques que es poden fer a la concepció de racionalitat tècnica implícita en els models d'investigació. El model de racionalitat tècnica, segons Schon (1983), pressuposava que qualsevol professional implicat en problemes pràctics, com el professor i la professora, ha d'utilitzar tècniques, habilitats i procediments, derivats de les proposicions del coneixement científic aplicable (Gimeno, Pérez, 1988, 47). A més, tal com es comprova en les mateixes investigacions que les habilitats i capacitats cognitives requerides per intervenir racionalment en el món complex i canviant de l'aula ni són unívokes ni mecàniques, ni poden preestablir-les perquè la situació pràctica de l'aula es caracteritza per uns trets que es contraposen a un professorat concebut com a tècnic: complexitat, incertesa, inestabilitat, singularitat i conflicte.

Recolliré i sintetitzaré les crítiques que exposa Contreras (1985, 18-21) perquè em semblen significatives i rellevants, i a més donen una perspectiva àmplia. L'autor recull sobretot sis crítiques: 1) Manca d'un model explicatiu de la complexitat de l'aula; 2) Es parteix en la investigació de concepcions prèvies i acceptades de partida; 3) Pressupòsit tàcit que tant qui realitza les investigacions com el professorat comparteixen els mateixos punts de vista; 4) No s'explica la relació intuïcions-acció; 5) Més preocupació psicològica que pedagògica; i 6) Falta un marc d'interpretació dels efectes institucionals i contextuals sobre el professorat.

Com es pot veure aquestes tres crítiques estan molt íntimament relacionades. En les investigacions que s'han considerat en aquest apartat no han desenvolupat models explicatius de la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge perquè no s'ha arribat a considerar quines són les característiques de la complexitat. I no s'ha pogut arribar a conèixer i comprendre la

complexitat perquè no s'ha partit d'investigar les característiques de les situacions naturals en què s'emmarquen les actuacions docents i la seva influència mútua. Per això s'han manejat concepcions prèvies acceptades d'antuvi i no analitzades sobre el que és l'ensenyament i quina és la funció que desenvolupa el professorat. D'aquesta manera es continua utilitzant la imatge del professorat orientat com "sempre" a la tasca i un concepte de tasca que "sempre" estava en relació amb l'assoliment d'algun fi per a l'alumnat. En aquests estudis, per tant no es consideren el paper que pot jugar nombroses activitats i situacions que es viuen normalment a l'aula i que constitueixen gran part de la jornada escolar. Tampoc s'analitzen factors que solen estar molt lligats i relacionats amb la pràctica dels docents com l'exercici de l'autoritat i les motivacions del poder en el comportament del professorat.

La tendència de la investigació americana de mantenir com a vàlid un model implícit d'ensenyament que proposa com a finalitat el màxim rendiment de l'alumnat, ha provocat un conservadurisme en els pressupòsits d'aquest camp d'investigació i s'ha accentuat la suposició tàcita que per part dels investigadors i el professorat compartien els mateixos punts de vista sobre els fenòmens escolars.

La investigació no menciona per a res la consciència per part del professorat de la distància que hi ha entre les seves intuïcions i la seva acció o entre l'acció i els resultats que dona lloc en relació als que desitjava provocar. En cap moment queda clar com el professorat aprèn de la pràctica, com modifica els seus esquemes de pensament i d'actuació, encara que la investigació en constati la variació amb l'experiència. Hi ha una concepció estàtica de la investigació i es necessiten estudis que adopten una posició dinàmica per respondre com s'elabora i es modifica l'estructura conceptual del professorat (creences, teories, etc.)

En interessar-se les investigacions pels processos cognitius del professorat, no s'han estudiat el pensament del professor des del punt de vista pedagògic. Des d'una visió pedagògica es podria explicar quins són els hàbits cognitius del

professorat i la seva inclinació o no a la utilització de les seves capacitats cognitives.

Segons Contreras, cal situar la investigació sobre el pensament del professorat en el marc ecològic de l'aula, que expliqui les xarxes d'intercanvi i gestació de significats que es produeixen en el context de les exigències institucionals i ambientals en general, i que mediïn el comportament i el pensament tant del professorat com de l'alumnat.

Capítol 2

La investigació “des del” professorat: El coneixement personal i pràctic del professorat

Tal com manifesta Martínez Bonafé (1989, 22), la investigació sobre el pensament del professorat presenta avui una complexitat conceptual i una riquesa multidisciplinària que clarament desborda els enfocaments prestats de la psicologia cognitiva.

En aquest apartat faré referència sobretot als treballs de Freema Elbaz la qual se li reconeix la conceptualització que aporta sobre el coneixement personal del professorat; i el treball de Clandinin sobre la seva aportació del coneixement personal i pràctic. D'ambdós treballs en destacaré tant els pressupòsits de treball, com les característiques més importants de les seves aportacions

L'origen dels seus treballs s'han de situar en un context en què es destaca per trobar una alternativa al paradigma del pensament del professorat. L'evolució del mateix paradigma intentava sortir-se'n de l'estretor i reduccionisme dels primers treballs, sobretot quan els qui investigaven es preocupaven de focalitzar l'estudi de les creences implícites del professorat. Tal com s'ha esmentat en l'anterior capítol alguns dels investigadors i investigadores en els recents estudis sobre la planificació i la presa de decisions, intentaven donar compte que aquestes decisions es prenen en conjunció amb les teories implícites del professorat, és a dir, amb les concepcions dels valors, creences i principis personals que guiaven l'acció. Aquest interès de recerca va comportar una evolució cap a la consideració del coneixement

personal i pràctic del professorat⁶.

Abans del treball d'Elbaz i Clandinin, cal destacar dins aquest context que acabo de descriure, l'estudi de Lampert (1981) sobre els dilemes del professorat. Lampert és una de les primeres autores que va començar a ressaltar la importància de tenir en compte les perspectives del professorat per estudiar el seu 'coneixement personal'. També és important el treball de Janesick (1982), la qual en el seu estudi descriu i explica la perspectiva de classe d'una mestra a partir d'observacions participants i entrevistes. Des d'aquesta perspectiva es pot fer referència als treballs de Larsson (1984) qui a partir de l'anàlisi d'entrevistes identifica les concepcions i les restriccions del professorat sobre l'ensenyament. També es poden destacar els treballs de Munby (1986, 1987) i els que va realitzar conjuntament amb Russell (1989) sobre les metàfores per tal de descriure i analitzar el coneixement pràctic del professorat sobre instrucció i currículum. Els treballs que adopten aquesta perspectiva es fonamenten sobretot a partir de les dades recollides en entrevistes obertes i en profunditat i, alguns, en observacions de classes.

Dins d'aquesta línia de recerca, com he esmentat, contextualitzaré el treball de les dues autores que són les que han desenvolupat i conceptualitzat el que ha representat una superació del paradigma anterior del pensament del professorat des d'un punt de vista cognitiu, i han creat noves perspectives d'investigació sobre el pensament del professorat: Freema Elbaz (1983) i Jean Clandinin (1986). També en aquest apartat esmentaré com Clandinin conjuntament amb Connelly han desenvolupat una línia de treball i recerca sobre la metodologia per estudiar el coneixement personal i pràctic des de la perspectiva del professorat. I tancaré aquesta part presentant una evolució metodològica sobre la investigació del coneixement personal i pràctic del professorat a partir dels treballs biogràfics, autobiogràfics i històries de vida, que també

⁶ En el capítol anterior he fet referència als treballs de Marland (1977) i Conners (1978). També es podrien destacar les investigacions de Pope i Scott (1984); Olson (1981) i Munby (1983), els quals han estudiat i analitzat les teories i creences implícites del professorat a partir de la teoria dels constructes personals de Kelly (Clandinin i Connelly, 1987, 489).

pretenen comprendre i recollir la perspectiva del professorat representant la seva veu.

L'estudi del coneixement pràctic: el treball de Freema Elbaz.

Elbaz va realitzar la seva tesi doctoral, dirigida per Michael Connelly al Canadà, i el seu propòsit era fer un estudi sobre el pensament del professorat i, concretament, sobre el seu coneixement pràctic. La investigació, la va realitzar a partir d'un estudi de cas. Durant dos anys va mantenir un total de 5 entrevistes -aproximadament dues hores- i 2 observacions de classe, amb una mestra que anomena "Sarah". L'any 1980 va finalitzar la redacció de l'estudi. El 1981 va escriure una síntesi del seu treball a la revista "Curriculum Inquiry", citat, posteriorment, a tots els estudis sobre el pensament del professorat. Va publicar el seu estudi l'any 1983 amb el títol: "Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge". El punt de referència que utilitzaré serà aquesta última publicació.

Elbaz en la introducció expressa així el que podria ser el trencament de la mentalitat de recerca anterior: *"La meua pròpia experiència, quan vaig començar l'estudi, m'havia ensenyat a tenir un respecte considerable per les habilitats especials i per les qualitats personals que s'exigeix al professorat dia rera dia, en la realització del seu treball. (...) Em semblava que hi havia alguna cosa equivocada en el plantejament i en la conceptualització que des de la recerca i des del processos de desenvolupament curricular es feia del rol del professorat. Massa sovint l'èmfasi de la recerca es feia sobre els errors i sobre millores prescrites, mentre que jo estava interessada en veure i **comprendre la situació des de la pròpia perspectiva del professorat.** (...) Em vaig proposar il·lustrar i conceptualitzar el rol del professorat fent èmfasi sobre com el seu coneixement està sostingut i usat en el seu treball"* (pàg.4).

Elbaz va explorar aquest coneixement a partir de cinc entrevistes en profunditat i de resposta oberta. Les circumstàncies

i la planificació d'aquestes entrevistes estan recollides en l'annex del mateix llibre. Les discussions eren contrastades per dues observacions que va realitzar a les classes de la Sarah. Els informes resultants de les entrevistes i les observacions van ser la font per analitzar i elaborar la concepció del coneixement pràctic i il·lustrar des de "dins" com aquest coneixement està construït i estructurat.

Ella parteix de la base que el professorat posseix un coneixement pràctic. És a dir, posseix un ampli rang de coneixement que guia el seu treball: coneixement de l'assignatura, de l'organització de la classe i tècniques d'instrucció; de l'estructuració de les experiències d'aprenentatge, i del contingut del currículum; dels estils, interessos d'aprenentatge dels estudiants; del marc social de l'escola i de la comunitat i entorn. El professorat coneix l'estructura social de l'escola i el que això exigeix tant als mestres com als estudiants, per sobreviure i per tenir èxit. A més, aquest coneixement experiencial també està basat sobre un coneixement teòric que té el professorat sobre l'assignatura, sobre el desenvolupament dels infants, sobre l'aprenentatge, etc. Tot aquest tipus de coneixement està integrat pel professorat en termes de valors i creences personals i està orientat a la seva situació pràctica, és el que Elbaz anomena com "Coneixement pràctic". (pàg. 5). També comenta que aquest és un cos de coneixement que no ha estat reconegut com a "coneixement" perquè el que és legítim i valorat com a tal és el coneixement teòric i acadèmic. Elbaz està convençuda que és un error percebre el professorat amb una manca de coneixement i que això s'explica per les concepcions de desenvolupament curricular que s'han portat a terme d'acord amb una visió determinada, "Racionalista-tecnicista" del professorat. Fent referència a diversos estudis de cas s'ha pogut veure com el professorat no és un instrument tècnic al servei d'unes prescripcions curriculars sinó que és "una de les principals fonts de l'estabilitat curriculum", perquè el professorat posseix un cos estable d'idees sobre el com i el que ensenyar.

Elbaz conceptualitza aquest coneixement pràctic del professorat a partir de l'anàlisi que fa del cas concret de Sarah: "La

concepció del coneixement pràctic que vaig treballar en l'estudi no és un coneixement abstracte, o una noció teòrica, ni està fonamentada en el buit. Com a investigadora i professional del currículum, he observat el treball del professorat i aquesta observació ha estat assimilada dins de la meva pròpia experiència d'instrucció. Evidentment que també hi ha la influència d'una varietat de formulacions teòriques, però mai són aquestes formulacions per elles mateixes, les que constitueixen l'explicació del coneixement pràctic" (pàg. 13).

Elbaz presenta la seva conceptualització en dos grans apartats: El contingut del coneixement pràctic i la manera com està articulats i usat aquest coneixement.

El contingut del coneixement pràctic.

En aquest apartat Elbaz presenta cinc categories sobre el coneixement de la Sarah, és a dir "el que ella coneix" i que configura aquest coneixement: 1) Coneixement d'ella mateixa com a mestra; 2) Coneixement de l'ambient d'ensenyament on ella treballa; 3) de l'assignatura; 4) del desenvolupament curricular i 5) de la instrucció.

Elbaz presenta el coneixement que té la mestra **sobre ella mateixa**, és a dir el conjunt de valors i propòsits personals de la mestra, que poden informar sobre el seu coneixement pràctic. Per exemple la imatge que té d'ella mateixa com a mestra, i professional; la manera que ella veu el seu lloc a l'aula i a l'escola; els tipus d'autoritat i responsabilitat que assumeix. Tots aquests temes tenen considerable influència sobre com ella controla el coneixement, l'utilitza i el presenta als estudiants. Sarah es considera ella mateixa com una font i un recurs per utilitzar-ho de la millor manera possible, per tant contribueix amb el seu potencial que porta a l'ensenyament. Ella coneix les seves capacitats i habilitats, la seva relació amb els altres. Es reconeix les seves necessitats, trets personals, les seves limitacions. I tot això influencia al seu treball com a mestra. (Pàgs. 46-50).

El coneixement de Sarah sobre el seu **entorn** s'evidenciava

mitjançant les afirmacions en què expressava les seves creences i per la manera com estructurava la seva experiència social de l'escola. L'entorn principal a què feia referència era la classe, després a les relacions amb els col·legues, amb l'administració de l'escola, al seu context polític d'ensenyament i també als tipus d'entorns que semblava desitjar per ella mateixa dins de l'escola. Per exemple, Elbaz destaca com Sarah s'acoverdeix davant de l'obligatorietat de seleccionar, per la seva avaluació, els alumnes que passaran a la Universitat. Segons Elbaz, Sarah concep el seu entorn polític en termes d'ella mateixa i no tant veient-se ella mateixa i el seu treball en termes polítics. (Pàgs. 50-54).

El coneixement de Sarah sobre **l'assignatura** estava moldejat, com els altres aspectes, però més intensament amb la seva situació pràctica. Elbaz manifesta el que significa per Sarah ensenyar anglès, la matèria que ensenya, i mostra possibles dilemes en què es troba. Al mateix temps, es refereix a les concepcions sobre l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques d'escriure i llegir que ha de desenvolupar en els alumnes, i la pròpia concepció del que significa llegir i escriure per Sarah (pàgs. 55-67).

El coneixement de la mestra sobre el **Curriculum**. Elbaz destaca l'estil d'ensenyament que té la Sarah, és a dir, com organitza i estructura la matèria, els objectius, les fases en el treball de grup, la planificació dels materials, el sistema d'avaluació. Elbaz detecta els dilemes i els punts de vista que Sarah, entre les seves intencions i la influència del seu departament d'anglès. Elbaz expressa que el coneixement de Sarah sobre curriculum, l'ha desenvolupat a partir de la seva pròpia pràctica més que a partir de teories (pàgs. 69-83).

El coneixement **de la Instrucció** destaca l'estil de l'ensenyança, mitjançant els mètodes que utilitza, i les concepcions i les creences sobre l'aprenentatge, l'ensenyament, el punt de vista dels estudiants i la interacció amb ells i elles, les vacil·lacions i les insatisfaccions respecte l'avaluació (pàgs. 83-98).

L'articulació i la utilització del coneixement pràctic.

Tal com s'ha fet referència anteriorment, el contingut del coneixement pràctic s'ha expressat de manera "estàtica", però el coneixement no és estàtic sinó que és sostingut i usat per donar forma a la vida de la classe i fora de classe d'una manera activa. Per això, per representar el moviment i l'ús del coneixement, Elbaz exposa com aquest coneixement pràctic està posseït i usat per la professora i explorar com es mou en determinades "orientacions". Defineix el mot "orientació" com un terme que serveix per indicar el camí pel qual el coneixement pràctic es manté en relació activa amb el món de la pràctica. Elbaz caracteritza amb cinc aspectes l'ús del coneixement pràctic: Orientació "situacional", Orientació "personal", Orientació "social", Orientació "experiencial" i Orientació "teòrica" (pàg.101).

1. Les orientacions del coneixement pràctic

L'orientació **situacional**. El coneixement pràctic del professorat està orientat a situacions concretes. Essent bastant insignificant el coneixement acadèmic adquirit durant la seva formació, la professora necessita d'un tipus de coneixement integrat, orientat a resoldre problemes que apareixin en un context pràctic particular, és a dir en situacions concretes que es trobi la professora. Elbaz es refereix a la situació com "*la interacció de les condicions objectives amb els factors interns, la qual constitueix l'experiència*". Elbaz considera tres situacions en què la professora es troba en el seu treball: la classe, el centre escolar i el grup de planificació curricular. Troba que existeix una orientació en el coneixement de Sarah cap a la resolució de diverses situacions que se li presenten en aquests tres àmbits diferents. Per exemple, en l'àmbit de l'aula Sarah té clar dos objectius que vol aconseguir i que no sempre convergeixen: ensenyar les habilitats de llegir i escriure i alhora mantenir un contacte emotiu i afectiu amb els nans, que li permeti conèixer els seus sentiments. O bé un altre exemple podria ser com Sarah orienta el seu coneixement a

l'escola, i és en aquest sentit que es troba que continuament utilitza equilibradament dos enfocaments en el seu treball de classe. Per una banda, vol aconseguir unes finalitats clares de desenvolupar unes habilitats lingüístiques als alumnes, i per altra, aquestes finalitats són difícils de transformar en resultats concrets perquè els efectes de millora es veuen a llarg termini. Per tant ella s'adequa a la situació perquè li és més fàcil justificar la seva feina davant l'escola, alumnes i col·legues.

Aquesta orientació cap a la pràctica determina els mètodes pels quals es busca el coneixement pràctic. El professorat no posseix uns mètodes especialitzats únics pel quals augmenta el seu coneixement. En tot cas, usa les seves habilitats d'observació, comparació, assaig i error, així com qualsevol entrenament especialitzat d'investigació que pugui posseir -encara que això pugui entrar en conflicte amb les seves necessitats de la pràctica-. El procés deliberatiu és la forma principal per la qual el coneixement pràctic s'examina en termes d'adequació a problemes particulars, encara que els processos reflexius i intuïtius centrats en finalitats i creences són igualment importants (pàgs. 110-117).

L'Orientació Personal. Elbaz en aquest apartat considera les maneres que Sarah utilitza el seu coneixement pràctic per donar sentit al seu treball. Quan es refereix a "personal" no està pensant en una cosa única, tancada i aïllada de la complexitat en què una persona viu, és a dir del cúmul d'interaccions entre subjecte i la societat. Però si que per mitjà d'aquesta relació interactiva, la persona construeix la seva pròpia percepció de la realitat, incorporant d'una forma particular, la cultura, els models socials en què l'ha tocat viure. El coneixement de la professora té una orientació personal en tant que conviccions i significats, conscients i inconscients, que neixen del conjunt de circumstàncies i experiències concretes, i s'expressa en les accions com les que configura les seves pròpies estratègies professionals. Sarah vol comprendre el seu propi funcionament com a mestra i s'esforça per fer-ho. Però també percep una diferència entre el pensament orientat a la pràctica que està en joc durant el temps d'escola i el pensament reflexiu que ocorre durant l'estudi amb Elbaz. Sarah és conscient de la dificultat d'expressar el coneixement tàcit i

s'adona que alguns aspectes de la seva experiència escolar poden ser conegudes tàcitament i mai poden ser expressades d'una manera completa en paraules. Per això, Segons Elbaz, Sarah escull i se'n surt millor donant descripcions personals del seu treball i explicant com se sent en ell, perquè expressar la part tàcita és molt més difícil (pàgs. 120-124).

L'orientació **social**. Relacionada amb les dues anteriors, es refereix a les formes socials que modelgen el coneixement professional. La manera en què la professora utilitza el seu coneixement, manifestat en la pràctica a través de la seva relació amb el conjunt d'elements humans i materials que configuren el seu treball, està relacionat amb els processos històrics socials i culturals. Elbaz explora l'orientació social del coneixement de la Sarah observant com la utilització que en fa reflecteix i reforça els seus propis punts de vista socials i el seu propi status de classe. (pàgs. 117-120).

L'orientació **experiencial**. Elbaz considera les maneres per les quals Sarah posseix i usa el coneixement pràctic donant forma a la seva experiència. El coneixement de la professora, a part de ser situacional, personal i social, té una clara base experiencial, ja que aquest es genera a través del complex conjunt de relacions que formen l'experiència de la professora. Elbaz caracteritza aquest coneixement experiencial a partir d'atendre a la forma espontània que manifesta la professora en l'ensenyament, en el cas concret de Sarah fa referència a la seva concepció de temps, i d'espai intel.lectual. També fa referència al que en diu Elbaz "tensió de consciència" que es refereix al nivell d'atenció i al nombre de trets diferents de la situació als quals atén una professora. Aquests aspectes de l'orientació del coneixement de la professora permet centrar-nos en les relacions entre la manera que té la professora d'entendre el seu treball i el seu estil d'ensenyament (pàgs.124-130).

L'orientació **teòrica**. La defineix com la particular relació existent entre el coneixement de la professora i el domini de la teoria. L'orientació teòrica és significativa per determinar com fa ús la professora del coneixement teòric, com busca augmentar la seva comprensió, quines teories està disposada a acceptar i com

construeix el seu coneixement en relació a la teoria. La professora, com qualsevol persona, està rebent contínuament la influència de les formes dominants de pensament i el tipus de discurs amb el que aquest es manifesta com a poder "separat". Des del saber acadèmic amb què es volia fonamentar la preparació professional, fins al món epistemològic que governa la realitat en el seu conjunt, apareix una orientació teòrica a l'estil de l'ensenyament de la professora. No sempre, la forma particular en què la professora assumeix i intenta resoldre els problemes de la pràctica es manifesta de manera explícita, la majoria de vegades es manifesta implícitament. (pàgs 102-110).

A part de les les orientacions amb què Elbaz explora el coneixement de Sarah, també en conceptualitza la seva estructura.

2. L'estructuració del coneixement pràctic

El coneixement de la professora segons Elbaz, ha de basar-se en algun tipus d'estructura interna, ja que aquest coneixement serveix de guia del seu treball i a ell recórrer, per generar un tipus de consistència en la seva pràctica. Per tant, és raonable que aquest coneixement estigui estructurat. Si no fos així, Elbaz afirma que veuríem una llarga sèrie de regles empíriques o receptes -una espècie de llibre de cuina no escrit, sense taula de continguts o índex- a les quals la professora hauria de recórrer mentalment abans de prendre una decisió.

Aquesta estructura, per la idiosincràsia del coneixement pràctic i la seva orientació a les situacions concretes, té molt poc a veure amb el caràcter proposicional, rigorós, generalitzable i lògic del coneixement acadèmic. Només es pot considerar en la forma en què és usat en cada situació concreta i en la forma en què aquesta genera una pràctica consistent.

Elbaz presenta el coneixement de la professora a partir d'una estructura jeràrquica, en tres nivells diferents: les regles de la pràctica, el principi pràctic i la imatge.

a) **Les Regles de la pràctica**, són "afirmacions breus", clarament formulades, sobre "el que fer" i "com fer-ho" en una

situació particular de les que sovint es troba en la pràctica. Són regles especialment directives respecte la pràctica (p.132).

b) **Els principis Pràctics**, es mantenen en un nivell intermedi de generalitat i són *“formulacions més inclusives i menys explícites que els propòsits de la professora, implicats en l’afirmació d’una regla, són clarament evidents”* (pàg. 137).

c) **Les imatges** apareixen en els nivells on *“els sentiments, valors, necessitats i creences del professorat es combinen en forma d’imatges sobre com ha de ser l’ensenyament, i uneixen l’experiència, el coneixement teòric i el folklore de l’escola, per donar entitat a aquestes imatges”*. Són marcadament “declaracions metafòriques” que, situades en el nivell menys explícit i més inclusiu ens permeten observar aspectes essencials de la percepció que la mestra té de si mateixa, de l’ensenyança, de la seva situació a la classe o de la seva assignatura. Aquestes imatges serveixen per organitzar el seu coneixement en una determinada àrea (Pàg. 137-138).

Per Elbaz una manera de valorar el coneixement pràctic és en termes d’interrelació entre els tres nivells. És a dir, un principi o una imatge pot donar-se en un nombre de regles en què s’exemplifica; una imatge pot sorgir de principis i regles cap on es dirigeix el treball. Aquesta interrelació no és unidireccional, ni implica sempre els tres nivells, ni estan aïllades. Les regles, els principis i les imatges poden ser identificades en termes de com són usades en context. Les regles i els principis sovint expressen coneixement instruccional, mentre que les imatges serveixen per organitzar tots els aspectes del coneixement pràctic de la Sarah.

3. L’estil cognitiu del professorat

Elbaz utilitza la noció d’estil cognitiu per indicar les característiques d’unitat i coherència que fan possible descriure les accions d’algú amb estil propi.

L’estil cognitiu de la professora, manifestat a través de les seves imatges, és el seu coneixement pràctic en ús. La forma en què cadascú ha viscut la seva pròpia experiència determinarà en

gran mesura, l'estil particular de la seva activitat docent. Si les regles pràctiques posen a la professora en situació de poder assolir els objectius de manera metòdica i ordenada; si els processos reflexius es produeixen a través dels principis pràctics i les imatges ofereixen d'una manera intuïtiva recursos que ajuden a realitzar propòsits, sembla que l'ús del coneixement és altament individual i el seu estil d'ús estarà determinat tant per l'elecció dels diferents nivells del coneixement en ús de la professora com per les seves eleccions o preferències en la manera de treballar.

Elbaz tanca el seu treball manifestant que l'articulació del coneixement pràctic pot ser un punt de partida per a la comprensió crítica que sorgeix dels problemes del professorat i es valida en l'acció pràctica. *"El coneixement del coneixement pràctic del professorat que s'ha obtingut en aquest estudi és primer de tot una comprensió interpretativa del treball d'una professora vista per una investigadora, però a la vegada és una comprensió crítica de com aquest coneixement funciona en un context social i aquesta última forma de comprensió és la que jo espero reflectir a l'estudi. La lliçó més important d'aquest estudi es que és possible pels mestres esdevenir conscients del seu propi coneixement pràctic i que aquest procés pot conduir a una auto-comprensió i creixement professional més gran. (...) Jo estic esperençada que un estudi d'aquestes característiques podria portar a l'obertura de noves possibilitats per a "l'ensenyament com una acció social"-la negreta és meva-* (pàg. 171).

Algunes crítiques al treball d'Elbaz

Bàsicament, pel que he pogut constatar en la literatura sobre el tema, l'obra d'Elbaz ha estat referent i punt de partida no tant sols del treball de Clandinin tal com es podrà constatar, sinó que la seva conceptualització que aporta sobre el coneixement pràctic pot trobar-se citat a la majoria d'estudis que s'han fet posteriorment sobre el tema. En ser una proposta d'investigació que trenca en alguns aspectes importants amb el plantejament anterior del pensament del professorat fa que se li reconegui i valori la seva aportació. Tot i això faré referència a alguna de les crítiques que va rebre el seu treball per part de Lyn Yates (1985, 122-130) que he

trobat interessant esmentar perquè m'ha servit de reflexió per plantejar la meua recerca. Yates formula les seves crítiques entorn a dos aspectes: la metodologia utilitzada i el contingut i presentació de la investigació.

Pel que fa a la metodologia de recerca, l'autor destaca que Elbaz fonamentalment basa el seu treball a partir del que la mestra 'diu', ja que les observacions són molt puntuals i escasses. L'autor crítica aquest fet basant-se en l'argument que si es vol comprendre el que es fa no només es pot valdre del que la mestra "diu" que fa, pensa, sent, perquè està demostrat en les recerques qualitatives en Ciències Socials que una cosa és el que es pensa que la persona fa i l'altra el que fa realment i, a més, en un context educatiu on hi ha molts aspectes implícits i tàcits que condicionen les pràctiques pedagògiques⁷. L'autor també apunta que hi pot haver el perill que la mestra constesti allò que creu que la investigadora vol sentir.

Segons Yates, l'estudi de cas d'Elbaz no té massa en compte la tradició d'estudis de cas i aspectes que la metodologia qualitativa i interpretativa han aportat sobre la presentació i estil dels informes⁸. Comenta que és un treball confós, repetitiu i que el text contínuament, de manera conscient, va endavant i endarrera entre les cites literals de judicis interpretatius i els intents de descripció no-interpretativa: *En un estudi de cas com aquest, l'estil de presentació -tant la qualitat de l'escrit com la manera en què es presenten les evidències- és fonamental pel valor que té l'estudi"* (1985, 124).

Un altre dels aspectes que crítica Yates és com Elbaz presenta el pensament de Sarah sota un desmembrament analític i d'aquesta manera la classificació sembla procedir molt més de la visió d'Elbaz que de l'explicació del que Sarah exposa (1985, 126). Per a Yates, Elbaz queda atrapada en una de les trampes metodològiques més habituals: Voler descriure un cas real i alhora

⁷ Des d'aquest punt de vista és interessant l'article de Kieran Egan (1992) "The roles of Schools: The place of Education", on analitza els constituents de l'educació i la incongruència entre aquests i els que conformen el nostre sentit comú sobre l'educació.

⁸ Yates fa referència tant als estudis de cas realitzats a la Universitat de Deakin, com els treballs de la Universitat d'East Anglia i concretament del CARE -projecte SAFARI, etc.-.

forjar un discurs teòric del qual el cas real seria l'evidència. Per a la primera intenció cal una presentació més literària o novel·lada. Per a la segona, cal més una discussió de teories i metodologies. Però els dos propòsits no són sempre combinables (1985, 127). En definitiva, Yates resumeix que, en la seva opinió, Elbaz està més interessada en la lògica del coneixement i en establir tipologies que en la pràctica mateixa.

Crec que són molt importants tots els aspectes a què fa referència Yates, i són prou rellevants per considerar-los, ja que jo també crec que una formalització excessiva pot amagar o desdibuixar el sentit que pretens en la investigació. Tot i això, cal tenir en compte que aquest treball va ser una referència destacable per estudis posteriors que consideraven com a punt de partida el coneixement pràctic del professorat i aquest és un dels mèrits que se li atribueix, sobretot, per part de J. Clandinin com es veurà a continuació.

La visió de Clandinin sobre el treball d'Elbaz.

Abans de passar al treball de J. Clandinin, tal com he esmentat, l'introduiré a partir de la revisió que va realitzar del treball que acabo d'exposar de F. Elbaz i que va escriure al "Journal of Curriculum Theoring" el 1985. Clandinin expressa així la valoració del treball d'Elbaz: *"M'ha cridat l'atenció aquest treball perquè connecta amb els meus propis interessos de recerca i perquè el llibre trenca amb una tradició i crea noves perspectives d'investigació dins del pensament del professorat"* (pàg. 132). Segons Clandinin aquestes noves línies de recerca poden estructurar-se en: "perspectiva de recerca"; "el rol de la persona que investiga"; "la perspectiva del professorat"; "l'experiència del professorat"; i "el coneixement del professorat".

Quant a la **perspectiva de recerca**, Clandinin manifesta que la investigació sobre el pensament del professorat pot distingir-se en dos tipus: La recerca que adopta una perspectiva de la persona que investiga i la recerca que adopta la perspectiva del professorat. Des de la primera perspectiva es divideix el pensament del professorat en categories pre-determinades com: planificació, interacció, reflexió i avaluació. I la informació s'obté a partir de

qüestionaris, instruments d'observació i esquemes codificats. El coneixement que se'n deriva és universal. L'interès es centra en el que les coses són i com funcionen en general⁹. En canvi el coneixement que es desprèn dels estudis des de la perspectiva del professorat és un coneixement d'un cas individual. El que interessa és conèixer el que les coses són i com funcionen en exemples particulars. I consegüentment es pot reclamar el coneixement del professorat individual en el seu treball. Això no exclou la possibilitat de generar constructes universals com la concepció del "coneixement pràctic" que és aplicable a l'estudi d'altres professors i professores.

Quant el rol que adopta la persona que investiga segons la perspectiva de recerca, pot ser de dos tipus o "central" o "lliure, objectiu i neutral". Mantenint un rol central en la recerca tal com adopta Elbaz està caracteritzat per tenir cura, i una posició subjectiva de vis-a-vis per part dels participants i per part dels mètodes que s'utilitzen a partir dels quals emergeix els valors i els propòsits d'ambdues, professora i investigadora.

Clandinin es qüestiona les conseqüències que pot tenir pels mestres per la manera com són vistos en els informes d'una recerca des del punt de vista de l'investigador. Per exemple, com la teoria dels investigadors i investigadores que reflecteix com el professorat planifica, però no revela res de la singularitat de la planificació de la professora individualment. D'aquesta manera, hi ha el perill que *"la deficiència de la teoria -i tal com s'ha demostrat que és insuficient per explicar de manera completa el treball o el pensament del professorat, es desplaça als mestres de qui s'ha descrit la seva experiència"* (pàg. 139).

Quan s'adopta la perspectiva del professorat, es conceben com a persones que creen el seu propi significat. Aquesta, segons Clandinin, és la posició adoptada per Elbaz. Des del punt de vista de la mestra, Sarah, la conceptualització que realitza Elbaz és una interpretació de la seva perspectiva. Des del punt de vista de la conceptualització, el coneixement pràctic de Sarah, és la

⁹ Tal com podem veure és una crítica clara als plantejaments anteriors de la investigació sobre el pensament del professorat des d'un punt de vista cognitivista.

matèria bàsica per la idea de coneixement pràctic resultant.

Pel que fa el **rol que juga l'experiència** en el pensament del professorat segons la perspectiva de recerca, és ben diferent. En una concepció de recerca teòrica i generalista, l'experiència és usada com un camí per explicar les bases conceptuals teòriques. Un exemple de què es val Clandinin per exemplificar aquest punt de vista és el treball de Clark i Yinger (1977) sobre les tipologies de rutines d'ensenyament. En canvi, "l'experiència" és el cor dels estudis sobre el coneixement pràctic i Elbaz examina les maneres de conceptualitzar l'experiència en regles pràctiques, principis pràctics i imatges.

Sobre la conceptualització del **coneixement del professorat**, Clandinin distingeix dos tipus de tractament que n'ha fet la recerca sobre el pensament del professorat: La investigació que tracta sobre el **que nosaltres sabem o coneixem sobre el professorat** i una altra investigació que tracta sobre el **que el professorat coneix**. Aquest últim apartat pot dividir-se en quatre categories, segons el focus de la recerca: sobre el "coneixement teòric" on es recull el coneixement que posseix el professorat sobre filosofia, sociologia, psicologia, etc.; un segon tipus d'estudi és sobre el "coneixement en la pràctica"; el tercer seria els estudis sobre el tipus de "coneixement epistemològic" que el professorat sosté; i l'últim tipus d'estudi seria sobre el "coneixement pràctic", un exemple del qual podria ser el treball d'Elbaz.

Clandinin fa referència a la importància del treball d'Elbaz perquè és un intent de definir la forma del coneixement pràctic en els seus propis termes, més que en termes derivats de de la teoria. I perquè el seu treball "obre el camí de mirar el coneixement com experiencial encarnat i basat sobre la narrativa de l'experiència" (pàg. 144).

Tal com he dit anteriorment les idees expressades per Clandinin sobre el treball d'Elbaz, serveix de presentació del seu enfocament de recerca i el seu interès sobre la investigació de

d'una perspectiva del professorat, sobre el seu coneixement pràctic no definit des d'unes concepcions teòriques predefinides, sinó des dels termes expressats pel professorat.

El treball de Jean Clandinin: La imatge com un component del coneixement personal i pràctic

1.- Pressupòsits de partida: El reconeixement del coneixement experiencial del professorat

Tal com s'ha pogut observar en l'apartat anterior, Clandinin parteix de la base que el professorat usa la seva pròpia història, per tant la seva "experiència", en la seva actuació com a mestra. Segons aquesta autora hi ha hagut molt poques investigacions que reconeixin la influència d'aquesta experiència, segurament perquè s'ha considerat el professorat que no tenia un cos de coneixement teòric i cultural sobre el curriculum, l'ensenyament, etc. I per això s'ha vist el professorat com a una persona que seguia les instruccions i propòsits d'algú altre que no fos ell o ella mateixa. Aquest buit en l'estudi d'aquest coneixement experiencial del professorat, segons Clandinin és causat per la visió que es té de que es reconeix com a coneixement vàlid. Aquest coneixement es veu com a un cos teòric i que només pot posseir-lo els experts. El coneixement experiencial del professorat no està reconegut. Per tant, el treball de l'ensenyament no està reconegut amb el status i prestigi d'altres professions. Remet els treballs d'Elbaz (1983), Schon (1983) i el de Connelly (1980) perquè són treballs que parteixen d'un altre punt de vista i comencen a considerar i a conceptualitzar el coneixement pràctic del professorat.

En el seu treball, Clandinin adopta el punt de vista que el professorat són agents autònoms en les seves classes. En aquest sentit és important el paper que es dona a la comprensió de la influència de la seva experiència passada. Per tant, tal com reconeixia Elbaz, creu també, que el coneixement del professorat és pràctic, experiencial i moldejat pels propòsits i valors del

professorat. L'objectiu de Clandinin, com Elbaz, és **desenvolupar una conceptualització d'aquest coneixement pràctic del professorat que sosté i s'usa en el seu ensenyament**. La tasca concreta que persegueix Clandinin, en aquesta investigació a què faig referència, és oferir una conceptualització de l'experiència d'unes mestres. Aquesta experiència, tal com elles es poden veure, pot cristal·litzar-se en forma d'imatges. La conceptualització de la imatge com un component del coneixement pràctic del professorat emergeix de l'anàlisi i la interpretació de la informació a través de les entrevistes i l'observació participant que es porten a terme en el procés d'investigació.

Clandinin exposa que la preocupació i l'interès per la investigació sobre coneixement pràctic del professorat emergeix del seu treball com a assessora de professorat en les escoles primàries, és a dir del seu treball conjunt amb el professorat. Ella no aplicava programes a través de teories sinó que a partir de desenvolupar programes i idees amb el professorat, tenint sempre en compte les nocions que el professorat ja tenia i usava en la seva planificació i ensenyament.

Clandinin explica que encara que tingués una implicació molt forta en el seu treball amb el professorat, sentia una manca d'articulació de la seva experiència i el treball de Elbaz li va servir com a punt de partida per treballar sobre el coneixement pràctic del professorat perquè era el que intuïa, encara que de manera irreflexiva, que tenia valor: *"La noció "d'imatge" del treball d'Elbaz, com a component del coneixement del professorat va donar-me un punt de partida des del qual pensar sobre el meu treball amb els mestres. (...) Aquesta noció d'imatge em donava un excitant referent per comprendre com el professorat usa la seva experiència passada en situacions educatives"* (1986, 7).

Clandinin expressa que la seva investigació parteix de la insatisfacció de la manera amb què el professorat és vist i tal com és concebut el seu rol en l'ensenyament: *"Aquesta insatisfacció i els mes esforços personals per treballar amb el professorat d'una manera que permeti valorar el seu coneixement experiencial, és l'objectiu del que hi ha al darrera d'aquest estudi"* (1986, 9).

2.-La investigació: L'articulació d'una experiència intuïda, l'articulació del coneixement pràctic i personal

Clandinin va realitzar un estudi de cas de dues professores de primària: Aileen i Stephanie, les quals van participar en l'estudi durant més d'un any. La informació es va recollir a través de dues entrevistes amb cada una de les mestres i a través de l'observació participant en les seves classes. Aquesta observació, en el cas de Stephanie es va realitzar durant tres mitjos dies per setmana des de l'Abril de 1981 al Febrer de 1982. I a la classe d'Aileen, va realitzar el que equival a una setmana d'observacions durant el febrer i una setmana al Març de 1982.

Els tres pressupòsits metodològics que són punt de partida d'aquesta recerca, tal com exposa Clandinin, són: la relació teoria-pràctica, la qual condiona les consideracions metodològiques; les orientacions amb les quals va dirigir els processos d'entrevistes i les observacions participants; i el procés d'interpretació.

Pel que fa a la importància de **la relació teoria i pràctica**, Clandinin, Seguint el treball de McKeon (1952), defineix el coneixement pràctic i personal *"com un concepte que encarna un punt de vista dialèctic de la teoria i la pràctica. Des d'aquest punt de vista la teoria i la pràctica són inseparables. La pràctica es veu com la teoria en acció. D'aquesta manera la teoria assumeix que canvia i es modifica d'acord amb les exigències canviants del món pràctic. Elbaz, en el seu treball, assumeix una relació dialèctica entre la teoria i la pràctica en la seva concepció de coneixement pràctic on ella ha mostrat que el món de la pràctica continuament moldeja el coneixement de la professora i a la inversa, com la mestra estructura la situació pràctica d'acord amb el seu coneixement i els seus propòsits"* (1986, 20).

En segon lloc, les orientacions que segueix amb **el treball amb les mestres**, es basa en la concepció d'entendre la seva recerca com **un procés compartit**. En aquest estudi la investigadora i les mestres es veuen com a *"persones en relació", és a dir en un procés recíproc i sensible. Aquesta posició es basa en dos punts fonamentals. Primer, jo com a investigadora he adoptat el*

punt de vista de la mestra. I segon, la recerca es concep com un procés compartit que tant reconeix els valors i els propòsits de la investigadora com els de les mestres" (1986, 27). És en aquest sentit que Clandinin posa de manifest que les interpretacions sobre l'ensenyament poden diferir perquè el procés d'ensenyament es pot veure com un acte ètic, és a dir, en el sentit que cada acte es pot veure en termes de "bo" o "dolent" i per tant no és comparteixin els mateixos valors des del punt de vista de la investigadora i de la mestra. Per això, per Clandinin és fonamental poder realitzar un procés de recerca que permeti un procés d'interpretació compartida: "Manifestar els meus propòsits i valors subjacents en l'estudi i en l'ensenyament és un aspecte de veure aquest estudi com una recerca compartida en què a la vegada es comparteixen les continues interpretacions del coneixement pràctic i personal de la mestra. Aquest fet de compartir les interpretacions afavoreix que la recerca sigui un procés compartit, i facilita la participació del professorat a discutir i explorar nous temes que sorgeixen. Com també em permet, com a investigadora, buscar confirmació, correcció, amplificació del retrat o pintura que estic pintant del coneixement pràctic personal de la mestra" (1986, 28).

El tercer aspecte clau de la recerca és el **procés d'interpretació**. És a partir d'aquí que pren rellevància el procés d'interpretació. Segons Clandinin per entendre aquest procés és important la noció de "text", és a dir el que es considera text en el seu estudi. Segons la seva opinió, per Elbaz "el text" és l'experiència dels participants en el procés de recerca que es enregistrada per la investigadora en les seves notes de camp, i les transcripcions de les entrevistes entre la investigadora i la mestra. Elbaz a partir d'aquest "text" interpreta, analitza i conceptualitza la informació. Per Clandinin el "text" no és els documents escrits. El text és l'experiència dels participants recordada a través de la lectura i l'anàlisi dels documents escrits. Per tant, "el text" important és l'experiència reconstruïda dels participants. És en aquest sentit que Clandinin entén que la seva recerca és compartida perquè *"les interpretacions que s'ofereixen en els informes de Stephanie i Aileen són perspectives compartides desenvolupades entre jo mateixa i Stephanie; i entre jo mateixa i*

Aileen quan nosaltres treballàvem juntes a la classe” (1986, 36).

Ara bé, un aspecte que crec que és rellevant per entendre el treball de Clandinin i el paper que ha jugat ella com a investigadora en el procés d'interpretació és la influència que va rebre durant aquest procés: *“Les lectures teòriques, les discussions amb col·legues i estudiants inflüen el procés d'interpretació”*. En relació amb les lectures i les discussions ella escrivia el que en diu “memos tèorics” que es convertien en els primers temptejos interpretatius amb comentaris i segments de les notes de camp o les notes d'entrevistes. Les discussions amb els col·legues li serveien per explicar el propi treball i per trobar maneres de conceptualitzar aspectes de la naturalesa de la “imatge”. Això l'ajudava a provocar i explorar noves comprensions en el seu coneixement pràctic i personal que li permetia entendre aspectes de les notes de camp i de les entrevistes. També, comenta que durant els dos anys que va durar la seva recerca, va escriure articles sobre el treball de recerca i el projecte de recerca sobre el coneixement pràctic i personal.

Segons Clandinin, la clau important del procés d'interpretació va ser la construcció dels informes interpretatius. *“Aquests informes no eren només un feedback sobre la meua interpretació de les activitats de classe i de les entrevistes, sinó també una temptativa de conceptualitzacions de la “imatge” basada en la meua interpretació dels esdeveniments. Els informes estaven dissenyats per complir tres funcions: per captar el coneixement pràctic i personal de la mestra a través de detallar les seves imatges i la seva expressió de les seves pràctiques tant en les classes com en les entrevistes; per explicar el meu rol en el procés de recerca; i per oferir unes dimensions temptatives del concepte d'imatge, per després contrastar-ho amb les mestres (1986, 31)”*.

Clandinin va realitzar dos informes interpretatius per a cada mestra. En el primer hi ha resums de la recerca (consideracions metodològiques...), resums de les entrevistes i de les observacions de classe i reflexions de la investigadora. En el segon apareix el feedback amb la mestra sobre el progrés de la recerca i sobre les interpretacions que fa la investigadora dels

esdeveniments de la classe i ofereix una conceptualització de les "imatges" que percep que formen part del coneixement personal i pràctic de la mestra que han emergit del treball de camp. Al final, després de presentar els dos informes interpretatius, Clandinin aporta una caracterització general de cada mestra. Aquests són els informes a partir dels quals va compartir les seves interpretacions amb les mestres.

Segons Clandinin, les respostes de les mestres als informes d'interpretació van contribuir al procés d'interpretació. Les respostes de les mestres tant en les interpretacions generals de l'informe com dels aspectes específics van afegir i enriquir el seu -el de Clandinin- coneixement personal i pràctic, tant com l'havia enriquida la lectura teòrica. Després d'aquest procés d'interpretació ajudada tant per les lectures, com per les discussions amb els col·legues, com amb les pròpies mestres, va poder tornar a les notes de camp i a les transcripcions de les entrevistes amb noves maneres d'entendre el text i conceptualitzar la imatge.

La conceptualització que presenta Clandinin en les conclusions del seu treball és sobre la naturalesa de la "imatge" com a un dels components del coneixement personal i pràctic del professorat. Clandinin, per arribar a aquesta conceptualització, a part d'utilitzar els informes interpretatius, realitza una anàlisi en profunditat d'una imatge significativa de cada mestra.

Conclou el seu treball a partir de definir el constructe de la imatge a partir de tres dimensions: moral, afectiu i privat-personal i professional. **La dimensió moral** de la imatge "*està arrelada finalment en com la persona es veu i es jutja a ella mateixa en les seves relacions en un context social ampli* (1986, 147). **La dimensió afectiva** "*prové de l'experiència en què la imatge és arrelada*" (pàg.149). I per últim **la dimensió privat-professional**, "*el constructe de la imatge connecta conjuntament, tant en el seu origen com en les funcions que compleix, l'experiència personal-privada de l'individu amb l'experiència professional educativa*" (pàg. 148) Segons Clandinin, la imatge és la fusió d'una experiència individual o, també, la fusió de diverses

experiències produïdes al llarg del temps (pàg.149). I també conclou que la imatge s'expressa verbalment o en l'acció de la pràctica. Quan s'expressen verbalment poden prendre la forma de metàfores. Ara bé, moltes imatges s'expressen abans en la pràctica que en paraules, perquè tal com afirma Clandinin, el món del professorat és sobretot un món de l'acció i parlar sobre el que fan no necessàriament forma part de la seva vida professional (pàg. 150).

Clandinin presenta el seu estudi com una comprensió i una conceptualització sobre la naturalesa del coneixement personal i pràctic. I el seu treball s'ha focalitzat a través de la imatge. Per això conclou el seu treball reafirmant el sentit i la perspectiva de recerca sobre la naturalesa del coneixement. Ella adopta com a punt de partida de la recerca la perspectiva "del que és personal" i això genera la qüestió que el que és significatiu és el que és significatiu per a la persona. El resultat és un concepte experiencial del significat: *"En el meu treball el concepte de significatiu és un en què afecte i moralitat són igualment importants que el contingut objectiu. Des d'aquest punt de vista el coneixement personal i pràctic no és modelat sobre el coneixement teòric. Quan el coneixement teòric és adaptat com a model, el coneixement personal i pràctic es veu diferent, inferior. Jo veig el coneixement encarnat en la persona, encastat en la cultura i basat sobre la unitat narrativa"* (pàg. 177). Clandinin en el seu treball presenta com les mestres tant creen els seus propis significats personals com expliquen les seves històries en relació a altres i es jutgen a elles mateixes com a part d'unes narratives entrecruades amb altres. *"És en aquest sentit que veig el coneixement com escastat en la cultura, i és en el context cultural, tant en la pròpia història individual, com la història de l'entorn, on està encastat el coneixement"* (Pàg. 178).

El coneixement personal i pràctic del professorat

Tant el treball d'Elbaz com el de Clandinin estan emmarcats en un context d'investigació i una perspectiva de treball que es canalitza al voltant de "Ontario Institute for Studies in

Education” de la Universitat de Toronto, des de finals dels setantas. A partir de les investigacions, sobretot de les autores que he comentat, s’expandeix la noció de Coneixement personal i pràctic del professorat¹⁰. Els representants de difondre aquesta perspectiva d’investigació i la conceptualització del coneixement personal i pràctic han estat Jean Clandinin i Michael Connelly¹¹. Aquest últim és qui va dirigir els treballs d’Elbaz i Clandinin.

El propòsit de Clandinin i Connelly és **desenvolupar un llenguatge per a la comprensió de com el professorat coneix les seves situacions de classe** (1984, 134). Aquest terme “coneixement Personal i Pràctic del professorat” està molt lligat a la noció de “coneixement personal” de Lampert i a la noció de “coneixement pràctic” d’Elbaz¹². Tal com s’ha pogut observar en les investigacions presentades anteriorment, el terme de “Coneixement personal i pràctic” es designa per captar la idea de l’experiència de manera que ens permet parlar sobre el professorat com a persones que coneixen i que poden ser conegudes (1988, 25). I també tal com ha quedat aclarit en apartats anteriors, per “coneixement” no s’entén només el que està reconegut com “objectiu” i “conceptual” sinó que també és reconegut com a coneixement a un cos de conviccions i significats conscients i inconscients que han sorgit de l’experiència íntima, social o tradicional i que s’expressa en les accions d’una persona. Per als autors les accions didàctiques són accions de coneixement, és a dir,

¹⁰ En són exemple les investigacions de Siaka Kroma (1983) “Personal practical Knowledge of Language in Teaching: An Ethnographic Study”; i Nevat Ephraty (1983) “The Relationship Between and Educational Technology Program Innovation in a Teacher-Education Institute and Teachers’ Personal Practical Knowledge”. De més recents, es poden destacar els treballs de Jan Nesper i Judith Barylske (1990) “Narrative Discourse and teacher Knowledge”; Sue Johnston (1992) “Images a way of understanding the practical Knowledge of student teachers”, etc.

¹¹ Michael Connelly dirigeix la revista Curriculum Inquiry. Des de l’any 1980, on hi ha un apartat a la revista que es titula: Personal Practical Knowledge Series.

¹² Els autors també destaquen que s’han basat en els escrits filosòfics d’Aristòtil, de Dewey i Mckeon (1984, 3). El terme pràctic és utilitzat per Dewey en els seus escrits l’any 1908, on exposava les seves concepcions sobre el coneixement, com per exemple “The Practical Character of Reality” que es va publicar originalment amb el nom “Does Reality Possess a Practical Character?”. Aquest article forma part del llibre *The Philosophy of John Dewey* (1981, University of Chicago Press).

un acte d'ensenyament és un acte de coneixement. Les accions són tant l'expressió com l'origen del coneixement personal de la persona, de l'actor. Acció i coneixement estan units en la persona. D'aquí procedeix el terme "Coneixement personal i pràctic".(1988a, 40-41).

Per a què el terme no sigui mal interpretat els autors defineixen el que entenen per "coneixement personal"¹³: "*Per*

¹³ Clandinin i Connelly van fer una revisió de 12 treballs d'investigació sobre com es definia i s'utilitzava el sentit del "personal" en el professorat. La revisió la van publicar en un article a *Journal Curriculum Studies* (1987) amb el nom "Teacher's personal Knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal". Els autors fan referència a la diversitat lingüística amb què és expressat aquest àmbit del "personal": "Concepcions del professorat" (G. Duffy, 1977 i S. Larsson, 1984); "Perspectives del professorat" (V. Jenesick, 1982); "Comprensions del professorat" (A. Bussis, E. Chittenden, i M. Amarel, 1976); "Constructes del professorat" (J. Olson, 1985); "Principis pràctic del professorat (P. Marland, 1977); "Creences i principis del professorat" (H. Munby, 1983); "Criteris de pensament del professorat" (R. Halkes i R. Deijkers, 1984); "Constructes personals (M. Pope, i E. Scott, 1984); "Coneixement personal" (M. Lampert, 1985); "Coneixement pràctic del professorat" (F. Elbaz, 1981); "Coneixement pràctic i personal" (F.M. Connelly i J. Clandinin, 1984)". A partir de la revisió aporten un marc conceptual d'interpretació d'aquest estudis a partir de presentar una estructura de coneixement. Un dels patrons d'anàlisi més controvertit que utilitzen és la relació entre coneixement i acció seguint el treball de McKeon i etiqueten cada treball revisat segons la concepció de la relació que estableixen entre coneixement i acció en tres categories: **logístic** (la teoria i pràctica són móns separats. La pràctica es tracta per aplicar les teories), **problemàtic** (la pràctica es veu com una forma d'investigació i el coneixement emergeix d'ella i es modifica i s'ajusta d'acord amb els problemes particulars de cada situació pràctica) i **dialèctic** (la teoria i la pràctica són inseparables. La pràctica es concep com a teoria en acció).

En el mateix núm de la revista on apareix aquesta revisió s'inclouen tres respostes al treball de revisió de Clandinin i Connelly: de F. Elbaz, de P. Marland i H. Munby. En tots es destaca la diversitat de llenguatges i denominacions que té el terme del "personal" i que això pot provocar confusió en la recerca sobre el pensament del professorat: "*La babel terminològica en la investigació sobre investigació sobre el pensament del professorat està causant confusió i impedeix un diàleg productiu*" (P. Marland 1987, 503). També en el núm, següent de la revista, apareixen tres respostes més en referència a la revisió de Clandinin i Connelly: de S. Larsson, la qual critica que els autors hagin intentat trobar patrons comuns en treballs que provenen de diferents tradicions i diferents fonamentacions epistemològiques i això ha portat a simplificar les finalitats i les pretensions de les investigacions presentades. Ella mateix no es reconeix dins de les categories en què han classificat el seu treball (1988, 171); de L. Roelher, G. Duffy, B.A. Herrmann, M. Conley i J. Johnson, els quals manifesten la utilitat que té el treball de revisió feta pels autors perquè creuen que és una base per examinar el coneixement personal del professorat, però argumenten que el seu focus d'investigació sobre com l'estructura del coneixement pot influenciar la instrucció (1988, 159-165); de R. Halkes el qual després de presentar els seus plantejaments d'acord o amb desacord amb la revisió "del que s'entén per personal" explicita que l'aportació de Clandinin i Connelly és la conceptualització del "pensament" i això és una condició important per als estudis d'ensenyament

“personal” no volem dir alguna cosa a part de la societat i de les circumstàncies en què viu l’individu. Pel contrari, posem èmfasi, en contra del marxisme i d’altres punts de vista, en què a més de l’àmplia extensió de la tradició i de l’estructura d’una cultura i una societat hi ha un factor individual local que ajuda a constituir el caràcter, el passat i el futur de qualsevol persona. Tampoc definim com a “personal” el coneixement en qüestió com si fos propietat privada, possessió i secret de la persona. És un coneixement que pot ser descobert tant per les accions de les persones com a través del discurs donada la circumstància. (...) Per “personal” entenem el coneixement que participa i es barreja amb tot el que contribueix a fer una persona. És un coneixement que ha sorgit de circumstàncies, accions i conseqüències que per si mateixes han tingut un contingut afectiu per a la persona en qüestió. (...) Quan veiem acció veiem coneixement personal en funcionament” (1984, 135).

Per tant, com s’ha dit, el terme “coneixement personal i pràctic” defineix, segons els autors, el seu interès per comprendre els actes d’ensenyament en termes d’explicacions [accounts] concretes del coneixement de la gent. Aquest interès i preocupació ha portat als autors a buscar noves alternatives de veure l’ensenyament i les situacions de classe: *“El nostre interès és reimaginar l’epistemologia de l’ensenyament i així, oferir una manera alternativa de veure les classes. Hem identificat aquesta manera d’investigació de les classes com una “**perspectiva narrativa**”¹⁴. La perspectiva narrativa es preocupa de les històries personals dels participants encastades dins de la història social de les escoles i de l’ensenyança. Un constructe central dins de la narrativa és la noció “**d’unitat narrativa**”¹⁵ definida en el nostre*

des d’una perspectiva del pensament del professorat (1988, 155-158)

¹⁴ Aquesta perspectiva general sobre narrativa la fonamenten a partir del treball de Mitchell (1981) del llibre “On Narrative”, on l’autor en aquest llibre presenta una panoràmica de la tradició narrativa com a camí per caracteritzar els fenòmens de l’experiència humana i la qual s’ha introduït en el camp de moltes ciències socials: teoria literària, història, antropologia, drama, art, cinema, teologia, filosofia, psicologia, lingüística, educació, etc.

¹⁵ Aquest terme va ser desenvolupat per MacIntyre (1981). Aquesta referència ajuda a contextualitzar la visió i el sentit que volen donar els autors quan defineixen la unitat narrativa. MacIntyre expressa un concepte sobre si mateix la unitat del qual resideix en la unitat narrativa que uneix naixement amb vida i amb mort com una narració de principi, mitjà i fi”. Per l’autor, el concepte de si

treball com un continu dins de l'experiència d'una persona, que converteix les experiències de vida en significatives a través de la unitat que adquireixen per a ella" (1986, 297). És a dir, la unitat narrativa és la unió en una persona determinada en un temps determinat i en el lloc concret de tot el que aquesta persona ha estat, i ha fet en el passat i en el passat de la tradició (històrica i cultural) que la va ajudar a configurar (1988, 75).

Per als autors aquesta és una manera de comprendre el coneixement experiencial dels participants en les seves recerques. Els informes escrits que s'elaboren en el procés de recerca i es discuteixen amb el professorat implicat, permeten tant als investigadors com al professorat *"veure d'una nova manera la classe, i les classes en general. I aquest augment de significació constitueix un acte de reforma escolar"* (1985, 309).

Aquest terme d'unitat narrativa és central en el treball de Clandinin i Connelly, i és un mètode d'investigació que han divulgat a través de molts articles¹⁶. Un dels trets que senyalen per explicar la importància d'usar la narrativa en la recerca educativa és que els humans són persones narradores [Storytelling], les quals, individualment i socialment, són portadores de vides narrades. L'estudi de la narrativa és l'estudi de les maneres que els humans experimenten el món. I aquesta idea traslladada al camp de l'educació és que mitjançant la narrativa es pot construir i reconstruir històries sobre el que és personal i social. El professorat i l'alumnat són personatges i narradors en la seva

mateix té dues exigències: "D'una part sóc jo el que altres poden raonablement prendre'm pel que sóc en el decurs de viure una història que corre des del meu naixement fins a la pròpia mort; sóc el subjecte d'una història que és meva i de ningú més, que té el seu propi sentit particular... L'altre aspecte de la narrativa de mi mateix és correlatiu, no solsament sóc informable, és a dir que puc que sóc algú que sempre pot demanar als altres informació, que pot qüestionar als altres. Sóc part de la seva història, igual que els altres formen part de la meva. La narrativa de qualsevol vida és part d'una narrativa entrecruada" (Clandinin i Connelly, 1988a,49).

¹⁶ Els articles destacats dels autors que permeten entendre el plantejament i ús de la narrativa aplicada a la investigació educativa són: "On narrative Method, personal philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching" (1986); "Conocimiento práctico y personal de los profesores: Imagen y Unidad Narrativa" (1988); "Narrative, Experience and Study of Curriculum" (1990); "Stories of Experience and Narrative Inquiry" (1990) i "Narrative Inquiry: Storied Experience" (1991).

pròpia història i en la dels altres (1990, 2).

Un altre terme que solen utilitzar en les seves recerques, a part de "la imatge" que ja he comentat a partir de la investigació de Clandinin, és el terme "ritme". *"El ritme és un terme molt vinculat a la narració. Tant el ritme com la unitat marquen les nostres narratives. La nostra vida està marcada per moments àlgids seguits de moments més baixos; la tensió segueix el moviment i aquestes oscil·lacions ens crea el sentit del ritme"* (1986, 377). *"El ritme és un sentit corrent d'alguna cosa recurrent repetitivament i cíclicament"* (1984, 147). Entendre el ritme en l'ensenyament és entendre alguna cosa de la manera en què una persona, una mestra, s'adapta a l'estructura temporal i cíclica de l'escola i de la vida social i, al mateix temps, estampa la seva pròpia marca personal i cultural (1986, 386). Un altre lligam que permet relacionar el concepte de ritme amb l'ensenyament és veure com el ritme canvia la comprensió de la vida de la classe i canvia el procés d'esdevenir una mestra particularment experta en els primers anys de l'escola. Els primers anys de l'ensenyament són crucials per esdevenir mestra, per això és en aquests primers anys que el professorat desenvolupa el seu sentit rítmic de conèixer la classe i de conèixer com ensenyar. Els ritmes que cadascú estableix en el seu ensenyament són únics de cadascú. I a la vegada són semblants a altres mestres perquè estan condicionats per la institució escolar i la seva estructura temporal cíclica¹⁷ (1988, 77).

El terme "metàfora" pels autors és un terme experiencial. La definició que Clandinin i Connelly fan és semblant a la noció de metàfora de Lakoff i Johnson (1980): "Hem arribat a la conclusió que la metàfora impregna la vida quotidiana, no solament el llenguatge, sinó també, el pensament i l'acció. El nostre sistema conceptual ordinari, en termes del qual pensem i actuem, és fonamentalment de naturalesa metafòrica. Els conceptes que

¹⁷ Alguns exemples il·lustratius sobre com a partir de la comprensió del ritme és comprèn el coneixement personal i pràctic del professorat es poden trobar en aquests dos articles dels autors: "Rhythms in Teaching: The Narrative Study of Teachers' personal practical knowledge of classrooms" (1986); i "Developing Rhythm in teaching: The Narrative Study of Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classrooms (1989).

regeixen el nostre pensament no són simplement assumpte de l'intel·lecte. Regeixen, també el nostre funcionament quotidià. Els nostres conceptes estructuraren el que percebem, com ens movem en el món, la manera com ens relacionem amb altres persones. (...) Per tant és pot suggerir que la manera en què pensem, el que experimentem i el que fem cada dia també és en grna mesura cosa de metàfores". Clandinin i Connelly suggereixen que la manera més directa d'identificar les metàfores és escoltar el parlar. Però cal tenir en compte que les metàfores es fan servir per comunicar, més que per actuar. Els autors posen aquests exemple per il·lustrar aquesta diferència. Una cosa és que una mestra digui "Penso que l'escola és com una fàbrica de producció de ciutadans educats" que viure dia rera dia, la idea d'escola com una fàbrica i els nens i nenes com a producte. És una manera d'explorar i comprendre la pràctica a partir de contextualitzar les metàfores en les experiències de cadascú i veure quin paper juguen en les pràctiques d'ensenyança. Ara bé, tal com afirmen els mateixos autors, les metàfores poden contextualitzar-se dins de "**la filosofia personal**" pròpia. Aquest terme també és usat com una manera de pensar sobre un mateix en situacions d'ensenyament. La filosofia personal es refereix a la reconstrucció del significat contingut en les accions del professorat i les seves exploracions expressades en forma de narrativa d'experiència (1988, 66-67)¹⁸.

Per tant, tal com s'ha pogut observar, Clandinin i Connelly tenien un objectiu ben clar i pel que sembla l'han assolit completament. La seva pretensió era desenvolupar un llenguatge que

¹⁸ He esmentat els treballs de Munby i Russell sobre la metàfora. L'aportació de Munby pot veure's en els seus estudis (1985, 1986 i 1990). Aquests autors argumenten que l'estudi de les metàfores podria ser un camí poderós per descobrir com el professorat estructura i resol els problemes de classe. D'altra banda, el treball de Provenzo, E; McCloskey, G; Kottkamp, R; Cohn, M (1989) també posen de manifest que la metàfora esdevé una eina poderosa a través de la qual el professorat pot expressar més plenament el significat del que fa en una situació de treball ambigua. A més, aquest tipus d'estudi pot conduir a la identificació d'esdeveniments crítics en l'ensenyament i com el professorat els experimenta (1989,551). Un altre estudi recent de G. E. Grant (1992) també destaca, a partir de tres casos, les fonts de les metàfores estructurals en el coneixement del professorat, i ressalta la importància d'aquestes investigacions per comprendre el coneixement professional del professorat.

permetés captar i comprendre el coneixement personal i pràctic del professorat. Això han fet a partir d'aquest desplegament de termes: "Investigació narrativa", "unitat narrativa", "ritme", "metàfora", "imatge", i "filosofia personal". I a més, recollint les aportacions d'Elbaz, podem afegir-hi: "Principis pràctics" i "regles de la pràctica"¹⁹.

Tal com s'ha pogut comprovar el salt qualitatiu que separa el plantejament dels defensors del coneixement personal i pràctic, dels enfocaments del pensament del professorat, sobretot perquè aquest últim es conceptualitzava al marge del coneixement i de les experiències pròpies de les persones implicades. Un salt qualitatiu que es tradueix en uns altres pressupòsits epistemològics d'enfocar la recerca.

Tot i això, l'enfocament concret de Clandinin i Connelly té algunes crítiques que evidencien les limitacions del plantejament. Sobretot, ha estat J. Willinsky (1989), coneixedor molt proper del treball desenvolupat pels autors, qui ha formulat algunes de les limitacions de les investigacions realitzades. Willinsky planteja dos grans aspectes que el preocupen: un, sobre la base epistemològica i metodològica de la investigació i un altre, sobre la construcció del que és individual. Pel que fa a l'enfocament de la recerca, Willinsky qüestiona la relació de col.laboració i d'interpretació compartida que s'estableix entre investigadora o investigador i el professorat. Posa en dubte que el procés d'interpretació de Clandinin sobre les imatges sigui realment compartida com expressa l'autora, ja que Willinsky creu que llegint amb atenció les transcripcions i els informes d'investigació li sembla que la mestra tracta les imatges sobre el seu coneixement pràctic com un assumpte que preocupa a la investigadora i no realment com alguna cosa que la impliqui vertaderament a ella

¹⁹ Tal com es pot veure, tots aquests termes queden ben lluny dels utilitzats per captar i entendre el pensament del professorat al marge de la seva experiència, pel que fa, sobretot, als primers treballs: "Policy-capturing", "Lens-model"; "plans escrits"; "Pensar en veu alta"; "estimulació del record"; "Qüestionaris i escales"; "La tècnica de la graella de Kelly", etc. Per descomptat la finalitat que es perseguia era ben diferent. Tal com manifesta J. Martinez (1989, 21) els mètodes utilitzats en el paradigma del pensament del professorat són "tècniques amb la mateixa dependència metodològica de la psicologia de laboratori".

(1989, 254)²⁰. També l'autor manifesta que cal plantejar el que significa 'col.laboració' i 'ètica' de la recerca quan identitat i autoria no es corresponen completament. La veu de la mestra està representada en el text en cursiva, o en entrades i no apareix la seva identitat perquè es vol respectar l'anonimat. Per a l'autor, aquests aspectes són claus i importants quan el centre de la recerca és el coneixement personal i pràctic del professorat, perquè creu que aquest hauria de tenir més protagonisme en la recerca, i la identitat li permetria crèdit professional i també el plaer creatiu en esbrinar la llum del coneixement local (1989, 254). Per a aquest autor, Clandinin presenta el procés d'interpretació compartit, quan en realitat, en la interpretació i significació final hi una veu que té l'autoria del text i una veu subordinada.

Un altre dels aspectes que destaca Willinsky és el tractament que donen els autors al que és 'personal'. Per a l'autor, el treball de Clandinin i Connelly a través de les unitats narratives sobre el coneixement personal i pràctic han perdut la interdependència estructurada d'un mateix i de la societat. És a dir, Willinsky defensa la teoria del subjecte, basant-se en els arguments de Giddens (1979) i Belsey (1980), la qual revela que l'individu no és unitari, sinó que es construeix per mitjà d'una ideologia que determina com parla d'ell mateix i dels altres. Per això, l'autor creu que l'acte d'ensenyar que es presenta a través del coneixement personal i pràctic és 'desinstitucionalitzat'. I també, per això, assenyala que l'esforç de Clandinin i Connelly per restaurar la dignitat del professorat com a individual, obliden el context que és necessari per a la seva comprensió. Willinsky conclou la seva crítica suggerint que la combinació que presenten els autors entre el que és personal i el que és professional necessita articular-se d'una manera més plena (1989, 256-259).

²⁰ Willinsky posa l'exemple de 'la imatge' que Clandinin ha divulgat com a exemple de la investigació sobre el coneixement pràctic i personal a partir d'una interpretació compartida amb la mestra: "la classe com una casa". L'autor fa referència a expressions que la mestra diu a Clandinin quan aquesta li manifesta que pel que expressa podria interpretar que la classe té el significat de casa: "No sé si volia dir això ben bé, potser he dit casa i voldria dir comunitat. No sé si és un lapsus... Només ho he dit... no ho puc raonar...En tot cas pensa-hi més tu". (Willinsky, 1989, 254).

Del coneixement del professorat a la representació de la seva veu: La biografia, l'autobiografia i les històries de vida

Una altra línia d'investigació des de la perspectiva del professorat per tal de comprendre el seu coneixement personal i pràctic ha estat el desenvolupat des dels estudis biogràfics, autobiogràfics o històries de vida. Des d'aquesta perspectiva faré referència: Al treball sobre biografia i autobiografia de Richard Butt i Danielle Raymond que són els autors representatius d'aquesta línia i són els treballs més citats quan es fa referència a aquest camp²¹; Als estudis sobre la història de vida d'Ivor Goodson i Peter Woods; i, per últim, a les recerques sobre els "cicles de vida". En aquest cas, faré referència a les investigacions de Patricia Sikes, Measor i Woods; i el de Michael Huberman sobre la vida dels ensenyants.

Pel que fa els treballs de Butt i Raymond, tal com expressen els mateixos autors, han estat influenciats per les conceptualitzacions aportades en el treball de William Pinar, Madeleine Grumet i Len Berk sobre la biografia i autobiografia des de la perspectiva del desenvolupament professional i personal del professorat (1992, 57).

Per situar el context del treball de Butt i Raymond apuntaré l'aportació, a partir d'una revisió sumera, de Pinar, Grumet i Berk. La finalitat que es proposava W. Pinar és, a través de l'autobiografia, encoratjar els mestres a projectar els seus antecedents intel·lectuals. Segons Pinar, el procés autobiogràfic requereix traçar una relació dialògica entre el passat, present i futur. Aquest autor fa servir el terme "currere" -el qual prové del mateix terme llatí curriculum, com autobiografia individual- amb el qual emfasitza una història experiencial de la persona dins i fora

²¹ Hi ha altres autors que han treballat en aquesta línia com: Abbs, P (1974) "Autobiography and Education"; Aspinwall, K (1986) "Teacher biography"; The in-service potential"; G. Knowles (1988) "Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies", etc.

de l'escola. És a dir, el currículum que una persona ha experimentat es troba en totes les experiències gravades de tot el passat tant en la vida privada, com també en la vida professional (1980, 1981, 259-286).

Per L. Berk (1980) "Una biografia és la història formativa d'una experiència de vida individual. (...) Això no només focalitza les actituds, sentiments, pensaments i accions, sinó que també examina la relació entre els esdeveniments anteriors i posteriors. A partir d'aquesta relació, s'intenta inferir com una persona arriba a ser el que és. Una biografia és la història d'una vida o part d'aquesta. Un estudi biogràfic és una manera disciplinada d'interpretar el pensament i l'acció d'una persona a la llum del seu passat. Una biografia no és l'enregistrament cronològic de cintes, i notes de camp. Els esdeveniments són inferits i les interpretacions construïdes a partir de la informació enregistrada. Això és un procediment crític deliberat que persegueix donar sentit educatiu als pensaments, accions, sentiments, actituds i experiències. Len Berk (1980, 89) revisa la història de la biografia per tal de mostrar que és molt útil per comprendre el seu potencial que relaciona biografia i educació. Ell aporta una manera per examinar, a través de la biografia, el que és educatiu, en un sentit experiencial tal com defensava Dewey. En aquesta revisió, Berk assenyala que la biografia en la seva forma moderna està documentada des de finals del segle XIX i a principis del XX, encara que tenen una llarga tradició en la Història (les històries de vida de personatges tant en biografies individuals com col·lectives), i en la psicologia (biografies analítiques i psicoanalítiques).

M. Grumet utilitza el mètode de l'autobiografia per donar poder al present i el futur del professorat en el seu procés d'arribar a conèixer. Per als mestres, ser autors de la seva experiència significa aprendre a escoltar, formular i articular les seves pròpies qüestions sobre la seva experiència d'ensenyament. L'autobiografia és un recurs d'autoanàlisi a partir d'una interacció social. M. Grumet busca a través de la interacció amb els mestres, la transició de les experiències concretes a la teoria que aquestes adreça. Per tant, per a Grumet aquest treball proveeix una

oportunitat social per guiar la reflexió²².

Butt i Raymond (1987, 76) argumenten que la biografia, a partir de les revisions dels treballs citats anteriorment, no només pot ser útil per captar el que el professorat fa i pensa en el present, sinó també, el que els esdeveniments en les seves vides personals i professionals en el passat han influenciat en com pensen i actuen en el present. I aquest procés l'entenen com un procediment i mètode important de desenvolupament professional del professorat perquè pot capacitar-lo d'una comprensió sobre si mateix i sobre el context on està implicat. *"La potencialitat de l'estudi col.laboratiu del coneixement personal i professional pot dotar el professorat de poder per transcendir la seva situació present i prendre el control del seu propi treball i de les seves vides. I des de la perspectiva del professorat, en general, es pot representar el seu coneixement col.lectiu, com a legítim i valuós. I això és un assumpte polític perquè és reivindicar la veu del professorat, reivindicar el dret a parlar i a ser representada"*. (1992, 57).

Em sembla rellevant esmentar, per una banda, el context d'on procedeix aquesta línia de treball de Butt i, per altra, els motius pels quals es preocupa i s'interessa per aquesta perspectiva d'investigació i pel coneixement personal i pràctic del professorat. Butt obre un camí que més endavant seguiran altres col.laboradores i col.laboradors amb qui compartirà les investigacions i publicacions: Danielle Raymond, David Townsend, G. McCue, L. Yamagishi, entre altres.

L'origen d'una preocupació i els arguments per obrir una perspectiva de treball.

Per a R. Butt investigar a partir de les biografies i autobiografies dels docents va ser una decisió lligada a la seva pròpia història i trajectòria professional. Com he dit abans, Clandinin va treballar per trobar una alternativa perquè estava insatisfeta de com el professorat estava tractat en el camp de la recerca i el desenvolupament curricular. En aquest mateix sentit,

²² Citat a D. Britzmann (1991, 52).

es pot contextualitzar la preocupació de Butt per trobar alternatives d'investigació amb el professorat, sobretot a partir de conscienciar-se del tracte que rebia des de l'administració i dels assessors curriculars quan implantaven la reforma educativa sense tenir en compte ni les seves preocupacions ni els seus punts de vista: *"La meva pròpia trajectòria cap a l'ús de la investigació qualitativa i autobiogràfica, en referència a la comprensió del coneixement del professorat i el seu desenvolupament professional, té la seva arrel pel meu interès per la reforma educativa"* (1992, 205). Es va implicar tant en la reforma curricular dels 60, com en un projecte d'avaluació de la implementació i els efectes d'un programa d'escola secundària. A partir d'aquesta avaluació, es va adonar de la importància que tenia desenvolupar programes curriculars centrats en l'escola i en el professorat i no imposar-los verticalment dels dels "reformadors" com s'havia fet durant tants anys utilitzant enfocaments com el "tècnic post Sputnik" - purament tecnològics- i altres, en què es concebia el professorat com a mer executor sense idees, ni pensaments, ni deliberació pròpia. Aquest punt ha estat desenvolupat quan he exposat els raonaments que fonamentava la investigació procés producte i sobre el pensament del professorat.

És en aquest context de preocupació per a la implantació de les reformes curriculars que Butt es planteja desenvolupar nous camins d'investigació conjuntament amb el professorat perquè els ajudi a desenvolupar-se professionalment. I és en aquesta preocupació pel canvi que s'interessa per comprendre el coneixement i les accions del professorat: *"Des de la perspectiva de canvi de l'ensenyament, no només és important comprendre la naturalesa d'aquest coneixement com existent actualment en el professorat, sinó que és igualment important saber com evoluciona, es desenvolupa i canvia. Llavors els externs poden ser capaços d'evolucionar cap a millors formes de treball amb el professorat per ajudar-los a desenvolupar maneres rellevants tant personals com professionals d'implicar-se en una reforma a gran escola. Aquest plantejament ens porta a trobar nous enfocaments per a la investigació sobre el canvi en les classes. El millor enfocament que s'adapta a aquestes contingències és la investigació **biogràfica**"*

(1992, 208).

Segons Butt, el que el professorat fa i pensa en la seva vida professional depèn dels significats que sostenen i interpreten des de dins de les seves realitats i situacions professionals, socials, personals de cada dia. Només observar un fenomen o esdeveniment, ni que sigui a través dels ulls del participant no és suficient. Es necessita anar més lluny per comprendre la relació entre els esdeveniments anteriors i els conseqüents a través d'un diàleg amb la professora o el professor. Aquest procés no només permet accedir per part de la persona que investiga als pensaments i accions del professorat, sinó que permet accedir a aspectes habituals de la seva vida professional (1984, 97). Seguint les idees i plantejaments de Jackson (1968) i Eisner (1983), Butt comparteix els seus punts de vista segons els quals l'acte d'ensenyar, per ell mateix, no és un tema del qual es pugui racionalitzar totalment. És una combinació de ciència, d'habilitat, d'art, d'ingenuïtat i d'intuïció humana. Tots els aspectes que influeixen en l'ensenyament són molts. Hi intervé moltes influències, contradiccions, dilemes, paradoxes que la predicció de pensaments i accions per part de qui investiga pot esdevenir un treball fútil i difícil (Butt, 1984, 97). Per tot això, la investigació qualitativa és una perspectiva bàsica per fer treballs empírics que requereixen la comprensió profunda del fenomen educatiu i es poden basar en hipòtesis complexes: *“La investigació sobre la naturalesa dels pensaments i les accions del professorat no és una feina que pugui realitzar l'investigador o la investigadora sola, sinó que aquest tipus d'investigació requereix una col.laboració activa del professorat com a co-investigador qui pot iniciar el diàleg amb l'extern. Al capdavall, qui posseeix el pensament no és qui investiga sinó la professora o el professor”* (1984, 98).

R. Butt conjuntament amb Danielle Raymond (1992, 208) han desenvolupat cinc línies d'arguments per a la investigació biogràfica en la formació del coneixement del professorat: 1) En l'ensenyament, com en altres interaccions humanes, les persones actuen a la llum de les seves interpretacions de significat que els rodegen. Això implica que el coneixement del professorat no és fix, ni inamovible, més aviat està format per històries personals i

professionals i per les circumstàncies ecològiques de l'acció en què el professorat es troba a si mateix; 2) La necessitat d'ampliar les perspectives sobre el currículum i la seva implementació empeny a trobar noves alternatives. En la tradició del desenvolupament curricular només s'utilitzava la perspectiva de les persones externes a les classes, en lloc de tenir en compte les intencions i les necessitats del professorat; 3) Les pràctiques actuals de formació professional han d'incorporar la perspectiva del professorat com un adult implicat activament en el seu aprenentatge per tal de desenvolupar-se al llarg de la vida. Per tenir en compte aquest enfocament cal considerar amb molta atenció el coneixement pràctic en evolució des de la perspectiva del professorat; 4) Sovint, les mesures de control, com els tests estandarditzats ignoren el paper crític que el coneixement personal i el coneixement de situacions específiques juguen en l'ensenyament. Dia a dia les decisions sobre el currículum i les interaccions es fonamenten en criteris complexos que no són ben coneguts. Aquest fenomen si s'estudia progressivament dins del seu context natural pot oferir una nova llum sobre l'aspecte de l'avaluació del professorat i sobre la qualitat de l'ensenyament; 5) L'ús de les relacions coneixement i poder és important reconsiderar-lo i fer explícites aquestes relacions. La imatge del professorat com a semi-professionals implica la manca del control sobre el seu propi treball i implica reconèixer que no contribueixen a la creació del coneixement. Aquest enfocament limita les oportunitats al professorat per manifestar, comunicar i desenvolupar la seva saviesa pràctica la qual seria una font de comprensió per a la millora de l'ensenyança.

R. Butt i Raymond manifesten que no estan ben documentades ni la història personal, professional i contextual del professorat, ni l'experiència del canvi en l'ensenyament, ni el desenvolupament de la seva pròpia saviesa pràctica. Els autors creuen que l'aproximació biogràfica, en conjunció a altres mètodes, podrien utilitzar-se per generar aquest coneixement.

Reconsiderant el coneixement del professorat: la "praxis autobiogràfica".

Tant com defineixen Butt, Raymond i altres (1992, 60), el seu treball està caracteritzat per: la noció profundament personal de l'arquitectura del "jo" creada a través de la interacció de la persona i el context que aquesta porta a l'acte públic d'ensenyar; la integració del coneixement personal amb el coneixement professional que es desenvolupa a partir de la interacció personal amb els contextos professionals; i la manera com el professorat percep i sosté aquest coneixement i d'altra banda com es desenvolupa i es forma. Per tant, en resum els autors expressen que els seus interessos són *"la formació biogràfica del coneixement del professorat, tant en el sentit de procés, com en el sentit d'estructura, com en la seva manifestació pràctica. I també, s'interessen per la creació d'una unitat entre els tres aspectes anteriors i la metodologia utilitzada a través de la pràctica de la investigació autobiogràfica, tant pel que fa fora i dins de la classe"* (1992, 61). Aquests autors han arribat a establir quatre aspectes base del coneixement del professorat: substància biogràfica, procés, relació entre coneixement sostingut i expressat -la pràctica- i la metodologia d'investigació de tot aquest coneixement. Aquests quatre factors contenen i integren la interacció dialèctica i problemàtica entre persona i context; pensament i acció; experiència i reflexió; i relació entre present, passat i futur. *"El terme "praxis" és el que millor defineix aquestes interaccions més que el mot coneixement. El terme praxis com a substància i procés inclou acció, reflexió sobre l'acció i reflexió en l'acció, pensament guiat cap a l'acció i acció guiada cap al pensament en una unitat cíclica. El terme "autobiografia" reflecteix com nosaltres pensem en un coneixement del professorat que es sosté, es forma i com pot ser estudiat i comprès. "la praxis autobiogràfica" és l'expressió que utilitzem per conceptualitzar el coneixement del professorat"* (1992, 61).

Des d'aquesta perspectiva fonamentada i argumentada per portar a terme aquest procés d'investigació com a praxis autobiogràfica, hi ha dos aspectes importants que cal considerar segons Butt i col.laboradors: la visió del professorat com una

persona adulta "aprenent" i les relacions de col.laboració entre professorat i externs.

Pel que fa a la consideració del professorat com aprenent adult, Butt creu que ha de ser una actitud important del professorat per obrir-se a aquest procés que anteriorment he descrit. Butt conjuntament amb altres col.legues han conceptualitzat aquest paper d'aprenent adult a partir del treball de Dewey (1963, "Experience and education") on situa "l'experiència personal" com a primera font de l'educació significativa. Segons Butt la concepció de l'educació de Dewey és biogràfica. Un altre punt de partida ha estat el treball de Carl Rogers (1969, "Freedom to learn") on exposa que l'aprenentatge per ser significatiu ha de ser per "auto-descobriments" i "auto-apropiat" a través de l'experiència personal. A través d'aquestes referències van contextualitzar i argumentar el seu enfocament biogràfic: *"el nostre enfocament particular és sobre com el professorat percep el context en què treballa, com pensa i actua en aquest context i com arriba a ser d'aquesta manera. L'interès és comprendre el que arriba a ser un professor i una professora a través dels seus propis ulls"* (1992, 209).

Pel que fa a la relació de col.laboració entre persones que investiguen des d'una posició externa i el professorat s'ha d'entendre com una relació horitzontal i col.laborativa i han de permetre el desenvolupament del professorat i la seva emancipació (1992, 57). També en un altre lloc, Butt i Raymond (1987, 78) manifestaven, que aquest tipus de relacions són indispensables per tenir accés als sentiments i actituds vertaders del professorat que moldegen el seu pensament. Si un dels pròpositos és comprendre el pensament del professorat i la seva relació amb l'acció, implica que el subjecte d'investigació és l'ensenyament tal com és experimentat pel professorat. Aquest mateix plantejament és el que feien referència Elbaz (1983) i Clandinin i Connelly (1986, 1987).

Un altre nivell de col.laboració que proposen els autors és l'ús de l'autobiografia col.laborativa com un component central del desenvolupament professional centrat a l'escola. Per Butt i col.legues, els mateixos arguments de col.laboració entre externs i professorat, poden aplicar-se a com el professorat poden estudiar-

se entre ells, com una forma de desenvolupament professional per tal de comprometre's en projectes col·legiats. Aquests autors també han expressat les dificultats i els esforços a què han de front per realitzar projectes d'aquest tipus: la pressió de la realitat diària de les classes, la falta de temps, la cultura de l'escola, etc. (1990, 265). Argumenten que l'ús de l'autobiografia col·laborativa no és exclusivament un mètode de recerca, sinó també, una oportunitat que ofereix les condicions necessàries per al desenvolupament cooperatiu del professorat" (1990, 266).

Les històries de vida: Les concepcions i els pressupòsits d'I. Goodson i P. Woods.

Ivor Goodson (1980-1981, 1985, 1988, 1990, 1992) fa un plantejament d'investigació educativa centrat també en la importància de considerar la perspectiva del professorat com a nuclear de les recerques. Goodson fonamenta i argumenta aquesta postura criticant la posició de recerca tradicional que no ha tingut en compte el punt de vista del professorat, és a dir el seu coneixement personal i pràctic, quan s'han investigat les pràctiques educatives. La majoria d'arguments estan en la mateixa línia dels altres autors i autores que he presentat.

Un dels aspectes que destaca Goodson, a diferència d'altres plantejaments qualitatius i dels utilitzats per la mateixa J. Clandinin, és que la investigació del coneixement pràctic i personal s'hagi de realitzar, a part de les entrevistes, a partir de l'observació de la pràctica, perquè aquesta és l'aspecte més vulnerable del professorat que l'exposa a escrutini i a negociació: *"Crec que la pràctica de la classe com a centre de la recerca és exposar els aspectes més problemàtics del món del professorat al centre de la negociació i escrutini"* (1991, 38). L'autor argumenta que no hi ha una lògica en què "millorar" la pràctica, hagi de ser a partir de "focalitzar la pràctica". Goodson creu que és més valorable i menys vulnerable examinar el treball del professorat en el context de la vida del professorat, és a dir a través de la

història de vida²³. Això permet, segons l'autor un flux de diàleg i informació i d'altra banda, possibilita al professorat a tenir autoritat i control en la recerca col.laborativa. És en aquest sentit que Goodson anomena al professorat com a persones que investiguen. Per tant, estratègicament és disitjable perquè els implica com a investigadors i els implica a desenvolupar una manera col.laborativa. Però, per a Goodson també hi ha una altra raó "substantiva": *"La meva experiència en parlar amb el profesorat sobre els temes de curriculum, ensenyança, organització escolar, etc. és que constantment aporten informació sobre les seves pròpies vides en les discussions. L'autor argumenta que una de les raons que no ha estat usada aquesta informació ha estat per ser "personal", "idiosincràtica", "tova" i això és un clar exemple de la selecció que s'ha fet de la 'veu del professorat'. Els investigadors només volien sentir i conèixer el que "sonaria bé" quan ho transmissin a la comunitat de recerca"*. Una de les explicacions del perquè no es tenia en compte aquesta informació sobre la vida del professorat és simplement perquè no es creia convenient en el paradigmes de recerca existents. En aquest cas, s'hauria de dir que és una manca dels paradigmes i no una manca de valor de la qualitat d'aquesta informació (1991, 39).

A més, Per a Goodson és convenient desenvolupar aquesta línia de recerca abans esmentada per tal de disposar estudis més sistemàtics i analítics de la vida del professorat, i expressa que *"en comprendre alguna cosa tan intensament personal com és l'ensenyament, és important conèixer sobre la persona que és el professor o la professora"* (1992, 234). L'autor està convençut que encara no està prou desenvolupada la literatura sobre el que és personal, biogràfic i els aspectes històrics de l'ensenyament²⁴. I

²³ Tal com he comentat faré referència al treball desenvolupat per Goodson i Woods, però hi ha altres autors i autores que han realitzat investigacions sobre històries de vida, encara que en alguns treballs facin referència a termes semblants. El mateix terme 'd'història de vida', el fan servir: Smith, Kleine, Dwyer i Prunt (1985) i també Faraday & Plummer (1979); Ball i Goodson, (1985). Altres termes són: "cicle de vida" (Sikes, Measor, Woods, 1985); "identitat professional i vides quotidianes" (Beynon, 1985; "experiència de vida" (Smith i altres, 1985), etc.

²⁴ El mateix autor té altres treballs sobre el context històric i social dels mestres. Un dels textos interessants es pot veure en un capítol del llibre editat per ell i S,

també explicita que menys encara està desenvolupada la literatura que situa la vida del professorat en una comprensió contextual més àmplia. Per a Goodson les històries de vida contextualitzades dins del sistema educatiu és important perquè explicitarien com *"el sistema d'educació pública està construïda sobre el control que les escoles reben des de polítics i buròcrates que són els que tenen autoritat per dir el que han de fer a les escoles (...)* També s'explicitaria com *l'escoles estan soterrades en polítiques, regles i regulacions que especifiquen el que se suposa que han de fer les escoles i com ho han de fer"* (1992, 235). És en aquest context, expressa la importància per estudiar la vida del professorat²⁵: el seu coneixement, escoltar la seva veu i establir-hi comunicació i diàleg.

Un altre aspecte interessant a què fa referència Goodson (1992, 234-249), és la qüestió metodològica i ètica implicades en la investigació de les històries de vida, a partir de revisar i analitzar diferents perspectives i tractaments que fan autors i autores diversos (Knowles, Casey i Nelson, Butt i col·legues, Sikes i Measor, etc). Un dels temes que destaca és el procés que s'utilitza per obtenir informació i per interpretar aquesta informació. Goodson puntualitza que és un procés que ha d'explicitar la persona que investiga perquè la naturalesa de la interpretació, el rol del comentari i la naturalesa del text són temes de preocupació profunda i permanent en l'estudi de les vida del professorat.

Aquesta preocupació, la justifica perquè, seguint el treball de E.M. Bruner, destaca que és diferent "la vida viscuda", és a dir la es viu en el present, a la "vida experimentada", la que consisteix d'imatges, sentiments, emocions, desitjos, pensaments i coneixement significatiu, i a "la vida explicada" com "una història de vida" influenciada per les convencions culturals d'explicació i de narració, per l'audiència i pel context social. A més a més Goodson fa dues distincions entre el que és "la vida explicada" per la persona que la viu, a "la vida explicada" quan el qui l'explica i el qui la rep (una altra persona) col·laboren per produir un informe

Ball. "Understanding Teachers: Concepts and Contexts. (1985, 1-26).

²⁵ Amb aquesta finalitat va editar el llibre: "Studying Teachers' Lives" (1992) on recull diferents articles i perspectives sobre la investigació d'històries de vida.

intertextual i intercontextual de la història de vida. Aquest plantejament ens fa adonar que la vida del professorat opera en diferents interseccions. La primera és una intersecció personal. En aquest sentit, Goodson seguint a Denzin expressa que la vida és viscuda en dos nivells un de superficial (el que la persona fa en la vida diària: rutines, tasques quotidianes, etc.) i un de profund (el jo intern, moral i emotiu de la persona) que no massa sovint es mostra als altres. Una altra intersecció és contextual, com els temes de raça i gènere. En aquest sentit Goodson, seguint els arguments i treballs desenvolupats per Gilligan i Fraccero, afirma que els homes i les dones expliquen diferent les històries. Mentre que els homes posen atenció a l'ordre linial i es centren en temes de conflicte i autoritat, les dones es mostren menys preocupades pels aspectes linials i pels conflictes²⁶. Una tercera intersecció és la que opera entre la vida com a experiència i la vida com a text. El sentit de la vida com a text busca construir una vida textual. Segons Goodson, aquesta *"representació és profundament problemàtica perquè la vida experienciada i viscuda, i la vida representada en un text és ben diferent"* (1992, 236). Es en aquest aspecte, en la naturalesa de la interpretació, on Goodson manifesta que moure's d'un testimoni de vida personal a una història de vida més àmplia implica qüestions metodològiques i ètiques. És a partir d'aquí que manifesta que la relació entre investigadors i investigats ha de negociar-se d'una manera clara. Les persones que investiguen preocupades pels seus interessos acadèmics i per la seva legitimada jerarquia i credibilitat podrien abusar de les històries de vida, de la vulnerabilitat de la intimitat de les persones. No només són perillosos els interessos acadèmics, sinó també els de grups poderosos. En aquest sentit, seguint les idees de Becker recorda que el terreny de la recerca implica no només veus diferenciades sinó veus estratificades: *"És important de recordar que polítics i buròcrates que controlen les escoles són part de l'estratificació del sistema, els quals per ser a dalt de tot tenen*

²⁶ El treball de Carol Gilligan (1982) és molt il·lustratiu perquè argumenta en el seu treball "In different voices" (Diferents veus), la crítica a la teoria psicoanalista que ha acceptat la vida masculina i els valors masculins com a norma de vida pels dos gèneres, i explicita que per poder fer una construcció d'identitat com pretenia Freud, es necessiten els dos punts de vista.

una visió més completa del que està passant més que qualsevol altre" (1992, 240). L'autor fa servir aquesta reflexió de Becker per cridar l'atenció sobre el fet que podria ser desafortunat si en estudiar les vides del professorat s'ignoresin aquests paràmetres contextuals els quals afecten substancialment i restringeixen constantment la vida del professorat. És en aquesta línia d'arguments quan Goodson exposa el sentit de la investigació educativa i la posició ètica que haurien de tenir en compte les persones que investiguen la vida del professorat. Per això l'autor proposa que la història de vida no sigui només "una narració de l'acció", sinó també una història o "geneologia del context". I afageix: "*Dic això en el ple coneixement que aquesta nova línia obre perills substancials de canvi en les relacions entre "el qui dóna una narració de vida" i "el qui agafa la investigació"*". Goodson desenvolupa aquesta línia d'argumentació a partir de la distinció entre relats de vida i històries de vida. El relat de vida és la reconstrucció de l'experiència per part del professorat. És el mestre o la mestra que dóna la informació al qui investiga, sovint a partir d'entrevistes més o menys estructurades. I la postura de qui investiga és treure a fora les percepcions i els relats del professorat, però és generalment un rol passiu més que no pas un interrogador actiu. La història de vida, també com el relat de vida és el professor o professora qui explica, però busca construir sobre la informació subministrada. La preocupació de la història de vida és desenvolupar una manera d'anàlisi intertextual i intercontextual. I aquesta provisió àmplia de dades permet un background contextual per ser construïda. Per això, Goodson exposa que la informació per a la història de vida es pot obtenir a partir de diferents nivells, i n'especifica sis (1992, 243):

1) Dels propis informes del professorat, però també dels estudis de recerca. És clar que el **background i l'experiència de vida** prèvia del professorat ajuda a filar la seva perspectiva sobre l'ensenyament i elements essencials de la seva pràctica.

2) **De l'estil de vida** del professorat tant dins com fora de l'escola i el seu impacte

3) **Del seu cicle de vida**. Aquest és un aspecte important de la vida professional i del seu desenvolupament.

4) **Dels estadis de la carrera.** La persona que investiga codifica les paraules del subjecte d'acord amb certes fases i períodes en la seva vida. Aquests estudis són importants perquè ajuden a comprendre les dinàmiques de treball en les organitzacions i el moviment dels individus en elles.

5) Dels estudis de vida que mostrin l'individu en relació a la història del seu temps. I això, alhora, permetria veure la intersecció de la història de vida de les persones amb la història de la societat. Les històries de vida de les escoles, dels subjectes i de la professió d'ensenyança podrien subsministrar un vital background contextual. El focus inicial sobre les vides del professorat podria reconceptualitzar els estudis sobre l'escola i el currículum.

Per a Goodson focalitzar la investigació sobre la història de vida del professorat tal com ha expressat és proposar un canvi en les relacions de col.laboració. El professorat esdevindrà menys una persona que relata històries i més investigador i, d'altra banda, la persona que investiga serà més que una persona que escolta i treu a la llum les històries, serà una persona implicada activament en la construcció textual i contextual de la història. El focus de negociació serà **les vides en el context** i això permetrà comprensions conjuntes del món de l'escola.

A part de l'aportació de Goodson, voldria comentar també el plantejament i la concepció de Woods, sobre les històries de vida, tal com he esmentat al començament. Woods té alguns plantejaments semblants a Goodson sobre la necessitat d'investigar des de la perspectiva del professorat i això no vol dir només conèixer i comprendre la seva perspectiva personal, és a dir la seva biografia, sinó també comprendre la seva pràctica pedagògica emmarcada dins del seu context institucional, l'escola i el sistema educatiu.

Per Peter Woods la investigació educativa que garanteix el punt de vista del professorat i que garanteix que el centre sigui el seu coneixement i que a partir d'aquest es pugui produir nou coneixement mitjançant un procés dialèctic i reflexiu és la investigació acció i les històries de vida. Aquest últim mètode

permet una profunditat històrica a partir dels mètodes etnogràfics: *"Les històries de vida són una extensió natural de l'etnografia"* (1985, 13). Les històries de vida, com a mètode, permeten una visió més àmplia de les circumstàncies polítiques i socioeconòmiques i els seus efectes sobre les vides personals. *"La història de vida podria ser un mètode adequat en la compilació del coneixement del professorat. Es preocupa de la persona en global dins dels contextos globals. (...) La història de vida ajudada facilita l'articulació del professorat. Això és important per dues raons: Parlar sobre alguna cosa ajuda comprendre-la. Parlar amb una persona entrenada per contribuir al procés d'aprenentatge. Segons l'autor, l'articulació promou el control del professorat sobre el coneixement produït. Parlar té en aquest context el mateix significat que escriure. És la persona facilitadora qui escriu les converses enregistrades i després es treballa el text conjuntament fins que totes dues n'estan satisfetes. El facilitador o facilitadora pot aportar material, conceptes, per enriquir i contextualitzar l'informe"* (1987, 124).

Woods creu que un valor de les històries de vida és el de "reinterpretació", és a dir l'habilitat de donar sentit al cos de coneixement del professorat i que ajudi a promoure aprenentatge interpretatiu. *"la història de vida és per tant un document molt personal i al mateix temps posa l'atenció als contextos històrics, socials, polítics i econòmics d'aquesta vida i això ofereix un recurs per tenir una vista contextualitzada, és a dir una vista sensible a les estructures, models i esdeveniments que tenen una influència general"*. (1987, 132).

L'estil que utilitza Woods depèn de les teories de l'interaccionisme simbòlic. La història de vida està basada en les converses amb el professorat. Aquestes converses són informals, són un intent per part de qui investiga comprendre el professor o professora en relació a la història de vida. Ell concep la conversa com una *"tonada dins el procés i flux de vida amb totes les seves incerteses, vicissituds, inconsistències i ambigüitats. Ells i elles busquen la realitat subjectiva, empenyen el present contextualitzat i històric dins de l'estructura de la vida individual"* (Woods, 1985, 17). A partir d'aquestes converses sorgeixen temes similars i

temes diferents a través dels participants que són col·leccionats, analitzats i identificats amb el propòsit de desenvolupar una teoria basada en l'experiència de l'ensenyament. El plantejament de Woods és que llegint sobre els altres podem aprendre sobre nosaltres i arribar a valorar els nostres propis esforços per expressar-nos (Britzman, 1991, 53).

Un dels treballs de Woods sobre històries de vida que ha realitzat conjuntament amb P.J. Sikes i L. Measor²⁷, s'ha centrat en els aspectes següents: els estadis del cicle del professorat; els incidents crítics de la professió; el concepte del "self", del jo com a professor o professora; les variacions que ocorren durant la carrera professional del professorat. En comentaré els aspectes rellevants de la seva aportació en el següent apartat sobre els cicles de vida dels ensenyants. De fet, aquest plantejament d'usar les històries de vida per investigar sobre els cicles i els estadis de la carrera professional dels docents obre una altra perspectiva diferent a la que havia presentat fins al moment a partir de les investigacions sobre el coneixement personal i pràctic, des del treball d'Elbaz fins a les biografies, autobiografies i històries de vida. Per tant, és utilitzar la història de vida per comprendre un altre aspecte relacionat amb la vida professional dels docents: els cicles que experimenta durant la seva vida professional de mestres. Tal com exposava Goodson (1992, 243), l'estudi dels cicles i estadis del professorat ajuda a comprendre el seu desenvolupament i moviment dins de les organitzacions educatives, però una cosa és la finalitat que es vol pretendre i l'altra el que realment aporta a la investigació educativa. Apuntaré sobretot dues de les investigacions que he trobat molt citades, la investigació de Sikes, Measor i Woods i la investigació de Huberman. La intenció és esmentar el context d'aquestes investigacions i donar compte de les aportacions i també dels problemes o contradiccions.

²⁷ Van publicar la investigació i els resultats en el llibre "Teacher Careers. Crisis and Continuities" (1985). En aquest estudi han investigat les vides personals i professionals de 40 mestres de ciències i d'art, d'edat diferent, d'escoles Secundària. Han estudiat les carreres d'aquest professorat en el context de la teoria del desenvolupament i la recerca sobre la socialització del professorat

Vida professional i els cicles dels ensenyants

La investigació portada a terme per Sikes, Measor i Woods (1985) volia omplir un buit dins de la investigació de l'ensenyança i del professorat, sobre els cicles de vida i la carrera professional dels docents²⁸. L'estudi es va realitzar a partir dels relats de 40 professors i professores, i presenta com es reflecteixen en les seves vides professionals.

Les autores i l'autor proposen un cicle de carrera professional i vida personal a partir de la conceptualització del treball de Levinson²⁹ sobre el desenvolupament de la vida. Identifiquen cinc estadis que aproximadament es corresponen en cada període d'edat. 1) La primera fase de 21-28 anys. Destaquen que en aquesta edat és quan el professorat busquen identitat professional. Es quan decideixen comprometre's a la carrera d'ensenyament, ja que per les respostes de molts joves, s'infereix que no tenen clar si volen quedar-se a l'ensenyament per molts anys. La majoria del professorat entrevistat entrava a la segona fase encara que, alguns, amb desgana. 2) La segona fase de 28-33. És una etapa en què els compromisos i les responsabilitats s'incrementen i que es busca una estabilitat en el treball i un pla de vida estructurat pel futur. Una vegada han passat la fase inicial la majoria posava la seva atenció a aspectes pedagògics i una de les qüestions que es pregunten és si són sobretot mestres d'una assignatura o mestres d'estudiants. Però la preocupació pedagògica no es deixa durant la carrera professional. La tercera fase dels 30-40. És un període que es correspon a assentar els models i patrons professionals i atendre a les obligacions familiars. En aquest últim sentit és diferent el plantejament dels homes mestres i de les

²⁸ He comentat que només faria referència a dues investigacions sobre els estadis de la carrera docent. Tot i que n'hi ha poques, es poden consultar els treballs de: S.N.Oja (1989) "Teachers: Ages and Stages of Adult Development"; F. Fuller (1969) "Concerns of teachers: A development perspective". L. Katz (1972) "Development stages of preschool teachers"; N.A. Sprinthall and L. Thies-Sprinthall (1983) "The teacher as an Adult Learner: A cognitive-Developmental View". I també aquest tema està documentat a la revisió i comparació sobre els tres enfocaments del desenvolupament del professorat presentat per S. Feiman i R. E. Floden (1980) "What's all this talk about teacher development?"

²⁹ El llibre de referència que utilitzen és "The seasons of Man's Life" (1978). Com es pot veure utilitzen una conceptualització a partir dels cicles de la vida humana, "masculina".

dones mestres. Aquestes últimes, moltes comencen a treballar a temps parcial i tendeixen a ocupar-se d'altres tasques familiars. Caracteritza aquesta etapa components com: energia, ambició, implicació i auto-confiança. La majoria del professorat comença a estar segur i se sent competent i comença a prendre decisions sobre la seva carrera professional. La quarta fase dels 40-50/55. El professorat experimentat passa pel que en diuen una crisi a la "meitat de la carrera". Es plantegen les possibilitats de promoció, o la continuïtat en l'ensenyament. La cinquena fase, dels 50-55... En aquesta última fase la majoria mostren satisfacció i se senten més lliures a expressar-se sobre si mateixos. Encara que reconeguin que no tenen tanta energia i els falta entusiasme, per a alguns és un període per trobar sentit al seu propi treball, un sentit derivat sobretot de l'èxit dels seus estudiants que han "passat per les seves mans" (Sikes, Measor i Woods, 1985, 23-56).

Pel que es desprèn d'aquestes etapes i tenint en compte les referències del desenvolupament de Levinson es poden conceptualitzar a partir d'aquests termes: 1) "Exploració"; 2) "Estabilitat i o Compromís"; 3) Consolidació i Competència; 4) Replantejament: Crisis, Continuïtat, Promoció (Diferència entre dones i homes); 5) Valoració del treball realitzat, fase afectiva.

El treball que va realitzar **Michael Huberman** està en relació a l'estudi que acabo d'esmentar. La base de l'estudi eren enquestes-entrevistes múltiples a 160 mestres³⁰ i la finalitat que es pretenia era: traçar les "trajectòries" professionals dels ensenyants de secundària de Suïssa (1990, 139). Les referències teòriques i empíriques que ha utilitzat de marc per al seu treball són tant les aportacions des del camp de la filosofia i psicologia humana (Freud, Murray, G. Allport, R. White, Gould, Levinson...); com

³⁰ L'instrument que es va utilitzar consistia en un formulari d'entrevista compost per 14 preguntes. Algunes obertes; altres de començament obert i després més restringida segons la resposta; i també hi figuraven preguntes totalment estructurades. Aquests instrument es va provar abans d'estandarditzar-lo. Les dades es recollien en un dossier que permetien la condensació de respostes i després la posterior comparació entre individus. El professorat, sobretot, formava part del cos d'ensenyants del Cicle d'Orientació de Ginebra (Ensenyament de secundària inferior) i del cos del col·legi de Ginebra (Ensenyament secundària superior). (1989, 37-46)

del camp de la sociologia (les aportacions de "l'escola de Chicago" -M. Mead, Codey, Blumer...-; com els treballs de Becker -1970-); i de la psicologia del desenvolupament (sobretot la sèrie d'estudis de "Life-span developmental psychology" -1970-).

Huberman, en el seu treball, per tal de fonamentar les seves aportacions, aporta una revisió bibliogràfica de les investigacions empíriques realitzades sobre la carrera professional dels docents. Faré referència a la seva revisió per tal que es compregui i es contextualitzi el seu estudi. Un dels aspectes que clarifica Huberman, és que encara que hi ha diverses conceptualitzacions per estructurar el cicle de la vida professional dels ensenyants, fa servir el mot clàssic de "carrera". És el mateix terme que feien servir els autors anteriors, i de fet, és el terme que s'utilitza en el món anglosaxó per definir l'evolució i la promoció dins d'una professió quan l'estàs exercint.

Dins d'aquesta "carrera", Huberman fa referència, segons la revisió realitzada, que els dos primers cicles o etapes que es produeixen al començament, es troben conceptualitzades amb diferents termes, però la majoria, sobretot la literatura sobre la socialització professional, les identifiquen com a fases "d'exploració" i "d'estabilització": *"L'exploració consisteix en fer una elecció provisional, intentar "donar la volta" a la professió. Si aquesta fase és globalment positiva, s'aborda una fase "d'estabilització" i de compromís", en què un es centra en el domini de les facetes del treball, la investigació d'un sector d'elecció o d'especialització, l'adquisició d'obligacions i de condicions de treball satisfactòries, i per a alguns la temptativa d'assolir responsabilitats més prestigioses"* (1990,142). En els estudis fenomenològics es defeniex aquesta etapa d'estabilitats a partir de termes com "comoditat", "tranquil.litat" i "confort psicològic".

A partir d'aquestes fases, segons Huberman, les investigacions divergeixen quant a caracterització i definició de les etapes subsegüents. Però de tota manera un dels aspectes que es destaquen és que després de l'estabilització, segueix una fase de "experimentació o diversificació". L'autor especifica que per a uns es tractaria de millorar la seva aportació i el seu impacte a l'aula

després d'una consolidació pedagògica. Per a altres seria fer una aposta a un nivell institucional i buscar responsabilitats administratives que els suposaria, d'una banda, sortir de la rutina i per altra, un repte o promoció. Pel que fa a la fase que es reconeix com a "replantejament" pot anar des d'un sentiment de rutina a una crisi existencial de continuïtat de la carrera. L'autor especifica que per a la majoria de dones no és clara que passin per aquesta fase. La següent denominada "serietat i distància afectiva" pressuposa que la majoria han superat la crisi. I per a la majoria d'investigacions l'última fase està relacionada amb "l'estat d'ànim" (més distesos, menys energètics, més distants emotivament) i també està relacionada amb el que han anomenat, segons Huberman, "conservadurisme i queixes" (el professorat sol queixar-se de tot, de l'evolució dels alumnes, de l'actitud pública, de la política educativa, etc.). En opinió de Huberman, la bibliografia contribueix també a l'aclariment de l'última fase anomenada "ruptura". Es tractaria d'un replegament progressiu del treball professional per dedicar més temps a si mateix i als interessos externs al treball i a una vida social més reflexiva. (1990, 142-144).

Les fases de la carrera: La investigació de Huberman

A partir de les tècniques d'anàlisi de contingut qualitatiu proposat conjuntament amb Miles (Miles i Huberman, 1984) es van examinar els temes i les facetes de cada etapa. Van dividir els ensenyants en 16 subgrups que responien a 16 itineraris professionals diferents.

Per exemple, faré referència a una tipologia dels 16 itineraris per presentar la investigació de Huberman. Un dels grups de qui s'analitza l'itinerari professional és el de dones del Cicle d'Orientació de 5-10 anys d'experiència. Per a aquest grup, els leitmotiv i facetes proposades, es ressalten clarament tres fases: els començaments, l'estabilització i el que en diu "nous reptes o desafiaments". En la fase del començament, hi ha dones que fan referència a què els seus inicis van ser "fàcils" (contactes positius amb l'alumnat, entusiasme que propicia una dedicació més gran...).

Les que fan referència a inicis "difícils" (aclaparament per l'exigència de dedicació, tensió, titubeig, incertesa, alumnes difícils de manejar, problemes de control administratiu o d'aïllament dels col·legues...). Quant a la segona fase d'estabilització i compromís significa: a) compromís administratiu, pel nomenament; b) decisió de quedar-se a l'ensenyament; c) Consolidació pedagògica; i d) sensació d'autonomia.

A través de l'anàlisi de les dades Huberman va extreure sis condicions d'estabilització: 1) Comprometre's definitivament; 2) Ser nomenat; 3) Tenir classes "manejables" i "relacions satisfactòries" amb l'alumnat; 4) Dominar les facetes pedagògiques bàsiques (disciplina, organització del curs, exercicis interessants,...); 5) Reunir un grup de col·legues amb qui es pot convida i col·laborar; i 6) Trobar un equilibri entre equilibri familiar i professional (sobretot per a les dones)

Els trajectes divergeixen en la tercera fase de "nous reptes". Per a algunes la continuació és viscuda positivament, per a altres la continuació representa assumir més responsabilitat (cap de grup, etc), i per a un tercer grup resulta problemàtica (rutinització de la feina, problemes de control de classe, etc).

Seguint la trajectòria a través d'aquestes fases, Huberman agrupa als ensenyants seguint quatre models tipus: 1) Carreres harmonioses (principis fàcils, estabilització, aprofundiment i diversificació i/o responsabilització); 2) Harmonia adquirida (Principis difícils, resolució, estabilització, aprofundiment i diversificació); 3) Replantejament (Principis fàcils, estabilització, replentament davant de la rutinització i la problematització); 4) Carrera difícil: (principis difícils, resolució parcial, estabilització i replantejament). (1989, 1990).

A partir dels diferents itineraris dels subgrups, Huberman presenta, mitjançant una anàlisi estadística factorial, les motivacions i satisfaccions dels ensenyants; i l'anàlisi de cada una de les facetes significatives que sorgeixen de l'estudi: els moments de dubte, els moments de l'estabilització i prudència; els moments de l'activisme; els moments de promoció; i les facetes de la competència pedagògica. (Huberman, 1989)

Una de les conclusions del treball de Huberman és que les

dades es corresponen amb el recorregut identificat en les investigacions empíriques. L'aportació de l'estudi segons l'autor consisteix en haver definit trajectòries senceres, i haver definit perfils de la carrera, és a dir quins trets té la carrera per qualificar-se d'harmoniosa, la qual cosa, segons l'autor podria implicar a "construir" deliberadament carreres harmonioses. Un dels fets que destaca que contribueix el que en diu a "l'harmonia" és la manera com estan administrats els centres d'ensenyament i que sobretot una gestió de centre bàsicament administrativa no fomenta una carrera professional del professorat harmoniosa. (1989, 329-332; 1990, 157-158).

Tal com es pot veure, el tractament que es fa de les històries de vida per analitzar els cicles i els estadis de la carrera docent, crec que s'han desviat del sentit que es proposaven els autors i autores que hem comentat anteriorment, que buscaven comprendre els aspectes personals, pràctics i contextuals que constitueixen el coneixement i la vida professional dels docents. El plantejament dels cicles i trajectòria docent em sembla un enfocament molt limitat i restringit de l'estudi de la vida professional dels ensenyants. Tot i que pot aportar aspectes positius, amb aquesta anàlisi la informació qualitativa i substantiva per comprendre els ensenyants queda reduïda a unes categories i conceptualitzacions perdent la riquesa i la situació de cada cas, perquè cada cas queda encaixat en una de les categories formulades. A part, especialment el plantejament que proposa Huberman a partir del perfil de "carrera harmònica" és, crec, molt perillosa, perquè seguint una crítica que feia K.M. Zeichner i K. Teitelbaum (1982, 95-117) al plantejament d'estadis i fases de la vida docent que va elaborar Fuller, és podria caure en el perill de pensar que per aconseguir una vida harmoniosa els docents no s'haurien d'afrontar en situacions problemàtiques (mostrar desacord en certes polítiques educatives, lluitar per uns determinats valors educatius al Centre escolar, afrontar les contradiccions i les incerteses que crea la mateixa tasca docent, etc).

Una crítica que és interessant esmentar és la que realitza Geoffrey Milburn (1989, 160-168) a la investigació realitzada per

Sikes, Measor i Woods sobre la vida i la carrera del professorat (1985) esmentada anteriorment. Milburn situa la crítica tant pel que fa al sentit de les històries de vida comparat amb els estudis sobre la carrera docent, pel que fa a la seva presentació i als aspectes d'interpretació.

Un dels problemes que constata Milburn en la seva crítica és el que en diu "un excés d'objectivització", és a dir, una tendència a situar una fe molt gran en la certesa i l'exactitud de les afirmacions orals o les respostes de les entrevistes que els autors justificaven. Ja que les persones que investiguen primer tendeixen a presentar les generalitzacions i després les cites per justificar, avalar i confirmar els arguments. Ara bé, "*Si les cites són poc consistents poden debilitat els arguments i les generalitzacions*" (Pàg. 163). I Milburn posa d'exemple el cas de quan els investigadors van entrevistar persones retirades de l'ensenyament i els demanaven que recordessin els esdeveniments de 20 anys abans. També critica la manera que estan presentades les cites i creu que estan re-escrites perquè el registre en què es presenten tenen més forma escrita que oral. També fa referència, també, a la necessitat de triangular la informació, perquè la investigació només es val de les entrevistes gravades i la informació no està contrastada per altres documents escrits, o altres fonts, etc. D'alguna manera aquests aspectes poden fer repensar i qüestionar l'ús, la finalitat, el sentit i, sobretot, el tractament de la informació d'aquests estudis que es dona per part de l'acadèmia.

Una altra crítica que crec molt interessant per aportar és la presentada per Jenifer Nias (1989, 391-401) on exposa que caldria reconsiderar el terme "carrera" perquè no sempre el significat, sobretot per a les dones, que otorguen a "carrera" és el mateix al que pot significar en un sentit clàssic, és a dir "*ascendre dins de l'organització, promocionar-se en un sentit vertical, en una orientació masculina*" (pàg. 391). J. Nias a partir de moltes de les entrevistes que ha mantingut amb mestres dones i homes durant 15 anys, ha pogut observar que a partir sobretot d'escoltar les motivacions professionals de les dones i la majoria casades, podria

replantejar-se el sentit convencional de fer "carrera"³¹. Per exemple, en molts casos quan les mestres dones o homes han hagut de passar algun període més deslligats de l'escola, (o per tenir cura dels fills o per altres causes) quan hi han tornat, han sentit perjudicat al seu potencial i la seva autovaloració personal. Aquest mateix sentiment el reflecteixen els mestres (dones i homes) que van arribar a la professió en uns moments socioeconòmics i polítics de relativa expansió i amb el temps aquestes condicions han quedat més limitades. Altres, predominantment les dones casades, construeixen la seva "carrera" en termes "laterals". És a dir, algunes d'elles elegeixen per un sentit de realització i autodeterminació moure's al voltant de metes a curt termini i sovint perifèrics o al marge de l'ensenyança, mentre que altres dones casades creen rols satisfactoris dins de l'escola que els permet créixer professionalment i exercir una influència en altres col·legues. I per últim, segons Nias hi ha una minoria de dones i homes que consideren el seu treball com una de les carreres diverses que persegueixen en paral·lel i així poden compensar les frustracions d'una amb les satisfaccions de l'altra. Per això, Nias conclou: "*Si desitgem entendre les vides i les perspectives dels mestres de primària a U.K. cal abandonar la definició de "carrera" en termes de desenvolupament estructurat i de moviment ascendent i mirar d'atendre als diversos sentits en què, sobretot les dones, comprenen, conceptualitzen i persegueixen les seves carreres*" (1989, 401). En aquest mateix sentit de replantejament que aporta Nias, es podria situar una de les aportacions de l'anàlisi de la carrera docent realitzat per Biklen (1983)³² com fa referència que hi havia mestres -no fa esment al gènere- que rebutjaven

³¹ Crec que podria passar el mateix que comentava Gilligan quan a través dels patrons masculins s'ha desenvolupat la teoria psicoanalítica sense tenir en compte la pròpia identitat i veu de les dones. En aquest cas, tal com he fet referència anteriorment el terme "carrera" també s'identifica a partir d'uns valors associats a l'home "occidental", qui és el que ha ocupat l'àmbit públic, l'àmbit professional. Per això els models que es fan servir de referència són sovint a partir de motivacions i expectatives associades a l'home. Crec que en el terme de "carrera" professional ha passat el mateix. I a més, quan les tipologies i categories que s'han fet servir en els estudis sobre la carrera professional, tal com he esmentat, són masculins "Seasons of Man's Life" (veure nota núm.19).

³² Citat a S. Feiman-Nemser i R. E. Floden (1986, 508) "The cultures of Teaching".

promocions en la posició administrativa perquè pensaven que perjudicaria a la seva qualitat d'ensenyament. És a dir, prenen la decisió de no "avançar" en el sentit convencional de "carrera", per avançar en el seu desenvolupament professional però no en un sentit ascendent. És, segons, Nias, un altre exemple per reconsiderar el significat de "carrera". Respecte aquest punt, Feiman-Nemser i Floden (1986, 523) acaben concluent en la revisió que han fet sobre la investigació en cultures d'ensenyança que en els estudis de la carrera en l'ensenyança utilitzant l'esquema d'home de negocis i professions masculines no han fet justícia a l'ensenyament, essent una professió en què la majoria són dones, les quals poden atorgar un significat diferent a "fer carrera".

Capítol 3

Contextos educatius: Cultura d'ensenyança i socialització del professorat

Fins ara m'he referit a la trajectòria des d'investigacions centrades sobre el professorat a investigacions que contemplaven la seva perspectiva. Aquestes últimes se centraven, com hem vist, a descobrir, comprendre i conceptualitzar el coneixement personal i pràctic del professorat, a partir de posicionar la teoria com a dialògica de l'experiència viscuda, i per tant desmentela el punt de vista de la teoria com a monològica. Segons Britzman (1991, 52) aquests enfocaments re-estableixen una comprensió qualitativa de la complexitat del treball docent. A través de l'ús de mètodes qualitatius, la investigació es basa en les veus i en les realitats contradictòries del professorat. Aquest plantejament s'oposa a les direccions tecnocràtiques que busquen millorar l'educació sense tenir en compte el coneixement i experiència dels ensenyants. Tal com s'ha apuntat aquest enfocament ha suposat un desafiament als plantejaments reduccionistes i tecnològics del paradigma del pensament del professorat, sobretot dels primers treballs.

Ara bé, segons algunes de les crítiques que he recollit d'autors i autores sobre l'èmfasi que s'ha fet per donar conèixer i comprendre el coneixement pràctic del professorat consideren que s'ha focalitzat molt el coneixement i experiència de la persona i s'ha descuidat de posar més atenció als aspectes del context³³. És a dir, la preocupació nuclear ha estat l'estudi de les perspectives i de les pràctiques pedagògiques, però s'ha deixat més de banda comprendre com les creences, sentiments, motivacions,

³³ Aquesta és una de les crítiques que apuntava Willinsky del treball de Clandinin.

experiències i pensaments són moldejats pels contextos educatius i alhora com les persones es resisteixen o també moldegen aquests contextos. En aquest tipus de recerca sorgeixen els conflictes, els dilemes de la pràctica educativa perquè sorgeixen les complexitats nascudes de la interacció social, el sentit i la comprensió de les quals van més enllà de l'experiència subjectiva -passada, present i futura- i de la realitat immediata de l'aula.

En aquest mateix sentit, Zeichner i Gore (1990, 341) posen de manifest aquesta mancança en els estudis de socialització, i això encara és molt més greu a causa que són les pressions i limitacions dels contextos que influïran als docents en el seu procés de socialització. Els autors posen de relleu que existeix bastanta literatura sobre les històries individuals sobre la socialització del professorat però, en canvi, hi ha un buit o manca d'atenció als contextos institucionals i culturals en què ocorre la socialització: *"Les investigadores i els investigadors necessiten posar més atenció tant als aspectes de singularitat i particularitat com als aspectes comuns en la socialització del professorat. Caldria més atenció als aspectes col·lectius de socialització per equilibrar l'èmfasis que s'ha donat a les històries individuals de socialització i la manca d'atenció als contextos culturals i institucionals en què la socialització ocorre"*.

Pel que sembla, aquestes perspectives d'investigació focalitzant el coneixement del professorat des dels seus punts de vista i experiència, precisament és molt útil per comprendre que la majoria dels dilemes que emergeixen alhora d'exercir el seu rol no està desvinculat dels contextos educatius. Tal com s'ha vist, els treballs de Lampert (1985), Elbaz (1983), Clandinin (1986) i els estudis autobiogràfics i les històries de vida de Butt, Raymond, Goodson, Woods, etc. en són clars exemples. Contemplar els aspectes tant des del punt de vista de les cultures d'ensenyament existents, com dels processos de socialització, pot ser molt útil per comprendre i interpretar amb més globalitat com el professorat, individualment, es veu condicionat a l'hora d'assumir el rol de professor o professora.

Les pràctiques que realitza el professorat tenen relació no només amb la seva configuració mental subjectiva i experiència

personal i professional, sinó també, com en qualsevol acció social, amb les creences provinents del context en què es realitzen, amb moviments ideològics, polítics, socials, etc. (Gimeno, 1990, 20). El coneixement pràctic del professorat es troba social i institucionalment determinat, i a menys que modifiquem les condicions materials en què es produeix el treball, seguirà imposant-se sobre els individus la cultura que genera l'estructura social de la institució (Gimeno, Pérez, 1988, 58).

Per tant, crec que no es pot obviar la influència d'aquests contextos no tant sols en les pràctiques del professorat, sinó també en considerar la seva vida professional que no es restringeix a l'àmbit de l'aula. El treball docent i l'experiència personal i professional s'han de contemplar emmarcats dins de la institució escolar i dins d'un context social amb unes expectatives concretes sobre la funció que ha d'exercir aquesta institució. I, al mateix temps, cal tenir en compte que tant aquestes expectatives socials, com la funció de l'escola com a institució, i com les pràctiques que tindran lloc a l'aula no estan al marge, ni desvinculats de la seva pròpia gènesi, social, històrica i política. Per tant, tal com expressen Feiman-Nemser i Floden (1986, 515), cal tenir en compte que part de la comprensió de les cultures d'ensenyança implica comprendre la seva gènesi, i això porta a qüestionar-se: Per què el professorat comparteix certs sentiments i punts de vista del seu treball? De quina manera el treball del professorat està influenciat per les normes que regeixen entre les interaccions de pares, estudiants i administradors? A. Hargreaves (1992, 217) d'acord amb les autores anteriors exposa: *"Si volem comprendre el que una professora o un professor fa i el perquè, estem obligats a comprendre, per tant, la comunitat d'ensenyament, la cultura de treball de la qual forma part"*.

Per tot això exposat, la finalitat d'aquest apartat és aportar una visió global, no exhaustiva -perquè de cada aspecte que comentaré en podria resultar una altra tesi- que permeti situar i comprendre tant les cultures d'ensenyança a què està subjecte el professorat, com els processos de socialització a partir dels quals configurarà el seu rol com a professional. És en aquest sentit que

he titulat el capítol cultures d'ensenyança i socialització del professorat. D'una banda, cultures d'ensenyança fa referència al que A. Hargreaves defineix com: "*creences, valors, hàbits i maneres assumides de fer les coses entre comunitats de professorat, el qual ha hagut d'ocupar-se de les demandes i limitacions similars durant molts anys*" (1992, 217). I d'altra, els processos de socialització fan referència com la persona assimila, rebutja, s'integra, canvia dins d'aquestes cultures de l'ensenyament que configuren el lloc de treball del professorat, les quals tampoc no són estàtiques i inamovibles, sinò que també es construeixen.

L'esquema que seguiré per estructurar aquest capítol serà: Una aproximació a les perspectives de recerca sobre la socialització; la socialització del rol del professorat abans i durant la Formació inicial; i la socialització del rol del professorat en el lloc de treball i en la cultura d'ensenyança.

Una aproximació a les perspectives de recerca sobre la socialització

Una de les perspectives més exteses en els estudis sobre socialització que ha dominat ha estat el paradigma funcionalista. Aquest paradigma entén la socialització com un procés pel qual l'individu *s'ajusta*, és a dir *s'adapta* a la societat on viu a través de diversos estadis de transició. La major part d'aquests estudis han ressaltat els aspectes relacionats amb la forma en què l'individu s'adapta a les restriccions de l'estructura social. És un model amb un gran pes determinista en la seva visió de la societat i de la persona, la qual es considera, en paraules de C. Lacey (1977, 18), com "*una entitat relativament passiva sempre donant pas a les forces socialitzadores; un receptacle buit que s'omplirà amb els costums i els valors bàsics de la societat de la qual passarà a formar part*".

Diversos autors han criticat aquesta forma d'entendre la socialització, a part de Lacey, Zeichner (1979, 1980), Tabachnik i altres (1982) i també el recent treball de A. Q. Staton i S.L.Hunt (1992). Segons Zeichner (1979, 14) aquest enfocament deixa de considerar la naturalesa dialèctica de les pròpies experiències socialitzadores, ja que encara que certes ideologies i pràctiques

puguin ser clarament dominants, les escoles són també llocs de confrontació d'ideologies rivals... Hi ha professorat nou que arriba a l'ensenyament interessat a canviar el sistema en lloc de ser canviats per aquest, i molts d'aquests "radicals" sovint persisteixen. Encara que els estudis funcionalistes hagin aportat dades per fer comprensible el procés de socialització dels mestres, Zeichner creu que constitueixen una anàlisi parcial, perquè no arriben a tenir en compte les situacions de resistència manifesta o subterrània i per tant, cal ampliar el model funcionalista per poder considerar l'autonomia de la persona.

La perspectiva que defensa Zeichner és entendre la socialització com un procés dialèctic que suposa una interacció contínua entre els individus i les institucions en les quals es socialitza. Aquest plantejament, l'ha construït a partir d'investigacions realitzades sobre la socialització d'estudiants de medicina, les seves recerques sobre la socialització dels estudiants de mestres, i també considerant el treball de Berger i Luckmann (1966) sobre la construcció social de la realitat. Destaca d'aquests autors que *"els processos socials implicats tant en la formació com en el manteniment de la identitat vénen determinats per l'estructura social. Per altra part, les identitats sorgides de la interacció de l'organisme, la consciència individual i l'estructura social, repercuteixen sobre l'estructura social donada per mantenir-la, modificar-la o fins i tot donar-li nova forma... Tenint en compte aquesta dialèctica, s'evita l'enganyosa noció "d'identitats col·lectives", sense haver de recórrer a la singularitat de l'existència individual"*.

Un dels treballs més citats que presenta aquesta visió interactiva dialèctica sobre la socialització és el treball de C. Lacey (1977) on l'autor desenvolupa el concepte de "estratègia social", per analitzar les respostes conscients i diferenciades dels estudiants de professorat. L'autor justifica com la socialització no és un fenomen d'ajustament passiu, sinó que "l'actor individual, que està en la intersecció entre "la biografia" i "la situació social" té certa llibertat per manipular i canviar la situació, encara que al mateix temps està essent pressionat per ajustar-se a ella" (1977, 95). Segons el plantejament de Lacey sobre l'estratègia social, el

futur professorat, en principi, pot optar per tres tipus de respostes quan es veuen afrontats a problemes plantejats per l'experiència de pràctiques: 1) submissió estratègica; 2) adaptació interioritzada; i 3) redefinició estratègica.

En el cas de la submissió estratègica, la persona es plega externament a les exigències de la situació, però manté certes reserves en fer-ho. Segons Zeichner (1985, 113), seguint una descripció de Rosow, considera aquesta estratègia similar al "camaleonisme". Es tracta primordialment d'una resposta utilitària davant de les pressions del medi i és potencialment font d'inestabilitat per a la institució. Pel contrari, quan es recorre a l'adaptació interioritzada, l'individu cedeix davant de les pressions de la situació, però creient que contribueixen a obtenir millors resultats. En ambdós casos, es dóna una confirmitat del comportament, però només en el cas de l'adaptació interioritzada subsisteix un compromís de valor. La conformitat de valors i el comportament no tenen perquè coincidir en absolut. Lacey també desenvolupa el concepte de redefinició estratègica. És dóna quan l'individu intenta activament canviar la jerarquia dels comportaments acceptats dins de la institució. Segons Zeichner, Lacey només esmenta els casos de transformació i canvi que han tingut èxit, però manifesta que seria de molta utilitat descriure i analitzar els casos en què el professorat ho intenta, però fracassa.

Lacey també reconeix en el seu treball la relació entre biografia i estructura social, perquè tal com afirma: *"És important relacionar el concepte de cultura latent amb el concepte d'estratègia social. La cultura latent proporciona la base i, al mateix temps, marca els límits de les estratègies que pot adoptar un individu en una situació determinada"* (1977, 70).

Un altre component que Zeichner descriu que s'hauria de contemplar són els diferents extractes d'anàlisi que tenen en compte els models ecològics, i que en els estudis de socialització encara no s'han contemplat. Un dels treballs interessants des d'aquesta perspectiva ecològica del desenvolupament humà és l'obra de Bronfenbrenner. Per a l'autor, l'ambient ecològic el concep com alguna cosa que s'extén molt més enllà de la situació immediata que afecta directament la persona en desenvolupament

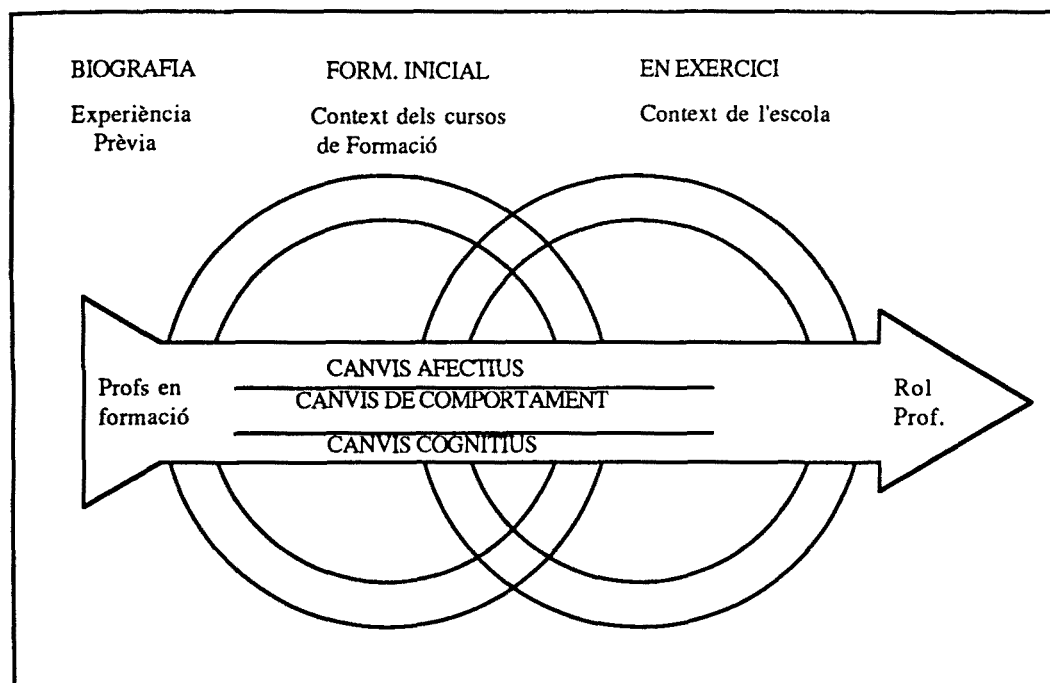
(1987, 27). L'autor descriu quatre nivells d'anàlisi que poden formar part de qualsevol descripció de la influència social perquè sigui completa: 1) El microsistema: medi immediat en què les persones assumeixen rols particulars durant períodes determinats (a casa, a la classe...); 2) El mesosistema: Les interrelacions entre els principals medis en què una persona assumeix un rol (l'escola, la universitat.); 3) El exosistema: Les estructures socials concretes formals i informals, que enquadren o incideixen en el mesosistema (Ministeri d'Educació...); i 4) El macrosistema: Les institucions superiors d'una cultura, de la qual els micro-, meso-, i exosistemes són manifestacions concretes (p.ex. l'economia...)

Zeichner (1985, 115) afirma que qualsevol descripció de la socialització del professorat ha de tenir en compte aquests factors aportats per autors com Brofenbrenner, perquè és evident que hi ha raons per les quals determinades ideologies dominen i fins i tot es materialitzen en medis socials determinats.

Un altre treball interessant sobre el procés de socialització del professorat és la revisió aportada per les autores A.Q. Staton i S.L. Hunt (1992), les quals defineixen la socialització del professorat com *"el procés complex mitjançant el qual la gent selectivament adquireix els valors, les actituds, els interessos, les habilitats i el coneixement -en resum la cultura- actual en grups dels quals formen part, o busquen esdevenir-ne membre"* (1992, 1). A partir d'aquí, les autores revisen els estudis empírics i teòrics tant des del punt de vista funcionalista com interactiu i dialèctic, per arribar a una conceptualització del procés de socialització des d'una perspectiva comunicativa: *"Els canvis experimentats (ideologia, perspectiva d'ensenyament, coneixement, ensenyament reflexiu, problemes, rol de professorat...) durant el procés de socialització en el professorat ocorren en interacció entre les creences individuals que cada persona té (biografia); les forces del context (classe, escola) comunicades a través dels agents socialitzadors (caps, col·legues, assessors, alumnes, pares...); i les accions que un realitza en consideració d'aquestes forces"* (1992, 23). Les autores afirmen que, amb el temps, els enfocaments d'ensenyament i les relacions interpersonals del professorat

canvien, perquè s'elaboren i es transformen a partir de l'experiència de la pràctica, encara que la biografia sigui un factor d'influència al començament de l'ensenyament, aquest s'elabora i es transforma a partir de l'experiència de la pràctica a la classe. A més, també reconeixen que aquells professors o professores que entren a la professió amb una consistència personal i una comprensió ben fonamentada del context institucional i de la seva filosofia d'ensenyament tenen moltes més probabilitats de sortir-se'n a l'hora de desenvolupar el seu rol (1992, 23). Segons les autores, la perspectiva comunicativa permet que la complexitat i les subtils del procés de socialització puguin ser analitzades i il·luminades. La comunicació és el procés *“mitjançant el qual la gent intenta negociar significats compartits. Per una banda els qui interactuen intenten descobrir les expectatives dels altres. Per altra, intenten que siguin conegudes les pròpies per tal que els rols i els comportaments siguin adequats”* (1992, 24).

El model de socialització que proposen les autores està basat en la creença que el professorat està implicat activament en aquest procés. El model de procés de socialització incorpora les fases cronològiques o estadis que formulava Zeichner: les experiències prèvies abans de la formació del professorat, la formació rebuda durant la carrera, i les influències durant l'exercici de mestres. Tant en les fases de formació com en la fase d'exercir com a mestres, la socialització ocorre a través, com s'ha dit abans, de la interacció de diversos components: l'individual, el context, i els diversos agents. Certs canvis de compartament, cognitius i afectius ocorren a mesura que el professorat passa per la formació inicial cap a l'experiència professional, i mentre desenvolupa el seu rol com a professorat. Ho representen amb aquest esquema:



*Model del procés de socialització del professorat
(Staton i Hunt, 1992, 4)*

Bullough, Knowles i Crow (1992), en el seu treball "emerging as a teacher", fan referència a entendre la socialització com "un procés actiu de construcció del món més que un procés d'adaptació a uns rols i models de relació definits institucionalment" (1992, 6). Aquestes perspectives tant dialèctiques (Zeichner); com comunicatives (Staton i Hunt), com construcció activa del món (Bullough, i altres), dona un marc interessant per tractar el fenomen de la socialització no com un aspecte vinculat a la persona com agent que s'adapta, sinó com un procés interactiu entre la persona i el context. Precisament, aquesta perspectiva permet que hi hagi moltes respostes diferents i possibles per part del professorat segons s'adaptin, rebutgin, es resisteixen, transformin, etc. I al mateix temps, això no vol dir que encara que les seves manifestacions siguin diferents, no hi hagin molts aspectes comuns que conflueixen en les cultures d'ensenyament i la socialització del seu rol en el lloc de treball. Segurament, és en aquest sentit que A. Hargreaves (1988, 20) comenta que "tota ensenyança té lloc en contextos d'oportunitat i pressió".

Per tant, a partir d'aquest marc, crec que es pot situar i integrar la cultura d'ensenyament tenint en compte la influència que exerceix en els processos de socialització del professorat i estructurar l'apartat, tal com he esmentat abans, a partir de l'esquema que proposa Zeichner (1990), sobre les tres fases de socialització: Les influències abans de la formació inicial, el paper socialitzador d'aquesta formació i la socialització en la cultura i el lloc de treball. Sobretot, pel tema que m'interessa desenvolupar relacionat amb la investigació d'aquesta tesi, tractaré més a fons el paper socialitzador que exerceix, en el professorat, la cultura i el lloc de treball. No obstant, apuntaré els aspectes més destacats en relació a les dues primeres fases, les quals exposaré conjuntament.

La socialització del rol de professorat abans i durant la Formació Inicial: Alguns aspectes remarcables

Sobre els aspectes relatius a les experiències que influencien al professorat abans de la formació inicial és, sens dubte, l'experiència que han viscut com a alumnes. Una de les aportacions importants que avalen l'afirmació abans esmentada és el treball de D. C. Lortie (1975) on argumenta que l'alumnat, a través del contacte permanent durant tants anys i tantíssimes hores amb el professorat, interioritza un model d'ensenyament d'acord amb l'experiència viscuda abans que rebin la formació inicial. Aquesta "cultura latent" s'activa quan després de la seva formació professional retornen a les classes com a professors o professores.

Un estudi interessant realitzat per Knowles (1992, 99-152) aporta com l'alumnat abans d'entrar en un programa de formació inicial té construïda una identitat del rol del professorat. L'autor especifica les fases d'un model de transformació biogràfica a partir de les quals configuraran aquesta identitat. Knowles identifica quatre fases: 1) Les experiències formatives -vivències com a infant en la família, amb el professorat i a l'escola-; 2)

Interpretació -significat que atribueix a les experiències familiars, amb el professorat i amb l'escola-; 3) Esquema -models negatius i positius dels rols familiars, desenvolupament d'una filosofia educativa-; 4) Estructura per a l'acció - relacions ideals entre adults i infants, estratègies d'ensenyament i ambient educatiu ideals i experiències escolars recents i significatives-. Tota aquesta trajectòria conduirà a la creació d'una identitat del rol del professorat negativa o positiva segons les experiències prèvies a la formació inicial. A partir d'aquí, l'ambient escolar hi jugarà un paper rellevant segons on l'estudiant de mestre s'incorpori per realitzar les seves pràctiques o on comenci a treballar -ambient de la classe, suport i col.laboració d'altres col.legues, els requeriments curriculars, el punt de vista de l'alumnat, etc.-. Tots aquests factors que configuren l'ambient escolar influiran a confirmar, reforçar o rebutjar la identitat del rol construït. Segons Knowles, *"els elements contextuais de l'ambient de l'ensenyament són extraordinàriament formatius, però manca el gran poder que se'ls ha atribuït"* (1992, 145)³⁴.

Aquesta última part és la que es pot relacionar amb el procés de socialització en el període de formació inicial³⁵. Des d'aquest sentit hi ha alguns aspectes que cal remarcar. Molts estudis confirmen que el programa de formació inicial compte poc, sobretot perquè, tal com han especulat alguns autors, els estudiants tenen dificultat per transferir els coneixements teòrics en principis pràctics i llavors es valen de la seva experiència com

³⁴ Veenman explica com poden incidir aquests aspectes del context quan l'experiència és negativa. Comenta que la transició de la formació inicial al primer treball podria ser dramàtic o traumàtic, i que en molts casos representa un shock. L'autor fa referència al treball de Müller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann (1978) on s'especifica cinc aspectes d'aquesta realitat de shock: 1) Percepcions de problemes: la vivència dels problemes i pressions pel treball i l'estrés que comporta; 2) Canvis de comportament: Sovint són canvis contraris a les pròpies creences personals; 3) Canvis d'actitud: Canvis en el sistema de creences (de més progressisme a més conservadurisme respecte els mètodes d'ensenyar...; 4) Canvis de personalitat: emocionals i relatius a l'autoconcepte, etc.; i 5) Abandonament de l'ensenyament, en cas que la desil.lució sigui gran (1984, 144).

³⁵ Específicament aquest tema està elaborat en els treballs de Zeichner (1979, 1980); Zeichner i Tabachnick (1980, 1982); Bullough i altres (1992), A. Pérez (1992), Contreras (1987), etc., els quals analitzen fonamentalment el tema de les pràctiques d'ensenyança i la seva influència per als qui estudien per a professionals de l'ensenyament.

alumnes. Sovint, no en tots els casos, aquesta experiència anterior que tenen com a alumnes, en els cursos de formació se'ls reforça malgrat que els continguts siguin diferents. Per això, autors com Tabachnick, Popkewitz i Zeichner (1979) han posat de manifest les discrepàncies entre la retòrica dels programes i els missatges que la universitat dona als seus estudiants a través dels cursos i el treball de camp que realitzen a través de les pràctiques (Feiman-Nemser, 1986, 520).

Una altra influència socialitzadora, com s'ha esmentat, són les pràctiques d'ensenyança que es realitzen en aquest període de formació. A part del treball de Knowles, en altres estudis es confirma que durant aquest període, normalment els estudiants tendeixen adoptar les idees i les conductes normatives exigides per la situació en la qual participen. És il·lustratiu en aquest sentit el treball de Hoy i Rees (1977)³⁶ on a partir de concepte de "Pupil Control Ideology" defineixen una ideologia de control basada en la custòdia i una ideologia de dimensió humanística³⁷. En alguns estudis es confirma que els estudiants tenen unes actituds més lliberals i democràtiques sobre l'ensenyament abans de la formació inicial que després d'haver passat pel període de pràctiques a l'escola, perquè canvien les seves actituds en un sentit més rígid i formalitzador. I alhora mantenen al final de la seva experiència docent una ideologia més de custòdia que al principi, en consonància amb el major custodianisme que manifestava el professorat amb experiència. També trobaven que adquirien un punt de vista més burocràtic sobre l'escola (més conformistes i més impersonals). Altres estudis exposen que no hi troben canvis substancials en les actituds d'abans i després de la formació inicial. I d'altra banda algunes recerques exposen que hi ha estudiants que mostren una perspectiva més oberta sobre l'ensenyança a mesura que realitzen els cursos de Formació Inicial

³⁶ Citat a Contreras (1987, 212); Staton i Hunt (1992, 12); i Zeichner (1979, 12).

³⁷ Una ideologia de custòdia sobre el control de l'alumne accentua el manteniment de l'ordre, la desconfiança en els alumnes, i un enfocament moralista punitiu quant al control de l'alumne. Una ideologia humanista fa èmfasi en l'acceptació d'una visió confiada de l'alumnat i un optimisme amb respecte a la seva capacitat d'autodisciplina i responsabilitat (Hoy y Rees, 1977, p.24, citat per Zeichner, 1979, 12)

(Staton, Hunt, 1992, 12-13; Barquín, 1989).

La socialització del rol del professorat en el lloc de treball i en la cultura d'ensenyança

La base d'aquest apartat és a partir de les revisions que han aportat autors i autores sobre socialització i cultura d'ensenyança: A. Q. Staton i S. H. Hunt (1992) "Teacher Socialization: Review and Conceptualization"; Zeichner i Tabachnick (1987) "Individual, Institutional, and Culture Influences on the development of Teachers' Craft Knowledge"; Feiman-Nemser i R.E. Floden (1986) "The cultures of Teaching"; i Zeichner i J. M. Gore (1990) "Teacher socialization". A partir d'aquesta base he ampliat els apartats amb d'altres aportacions.

En totes aquestes revisions es segueix l'esquema del model conceptual aportat per Pollard (1982)³⁸ el qual descriu tres nivells de contextualització social útil per comprendre la influència que genera el lloc de treball. Cal clarificar d'entrada que, segons l'autor, les accions del professorat representen respostes actives i creatives als constranyments, oportunitats i dilemes que emergeixen dels contextos immediats de la classe i l'escola. I és a través d'aquests que l'estructura àmplia de la comunitat, la societat, i l'estat tenen el seu impacte sobre el professorat³⁹. Per tant, els tres àmbits d'interacció, de socialització i des dels quals s'han definit i caracteritzat les cultures d'ensenyança del lloc de treball del professorat són: la classe, l'escola com a institució i el paper d'aquesta institució en un marc cultural i social més ampli.

1.- "La classe" com a àmbit de cultura i socialització del professorat

Segons la revisió realitzada per Zeichner i Gore (1990), Feiman-Nemser i Floden (1986) i Staton i Hunt (1992), moltes recerques identifiquen els alumnes entre els primers agents de socialització del professorat. Diverses investigacions empíriques i

³⁸ Citat a Zeichner i Gore (1990)

³⁹ Es pot veure que la definició Pollard que fa de socialització, està lluny dels postulats funcionalistes i, en canvi, aposta per una concepció interactiva de la socialització, molt semblant a les postures crítiques, dialèctiques i comunicatives.

estudis teòrics justifiquen aquesta influència pel fet que el treball del professorat a la classe és isolat d'altres col·legues i també per la pròpia naturalesa de l'aprenentatge.

Segons Doyle (1979) la influència dels estudiants *"va des dels efectes sobre l'enfocament general d'ensenyança i els patrons o pautes de llenguatge usats pel professorat fins al tipus i freqüència de mètodes específics d'ensenyament que utilitzen"* (Zeichner, 1990, 339). Més encara, les característiques individuals d'ambdós, mestres i alumnat, semblen afectar les maneres en què els alumnes influencien el desenvolupament del professorat. Larson (1986) argumenta que el rol socialitzador dels alumnes esdevé més gran quan el professor o la professora guanya experiència i esdevé més coneixedora i preocupada dels alumnes. (Zeichner, 1990, 339)

Algunes investigacions posen de manifest, que quan les creences i les expectatives del professorat, sobretot nou, es confirmen per part dels alumnes, aquests tenen un impacte significatiu sobre el professorat en relació a la seva perspectiva d'ensenyament, la seva autoconfiança i la seva satisfacció del treball.

Un aspecte que sembla clar és que el professorat fa ajustaments en el seu ensenyament d'acord amb el comportament dels alumnes. En alguns estudis es confirma que sovint el professorat no està preparat per tractar la diversitat i la complexitat que troben en les vides dels seus estudiants. El rang de necessitats i habilitats poden conduir-los a simplificar les pràctiques d'ensenyament. Quan certs estudiants no aprenen, el professorat tendeix a dirigir els seus esforços d'ensenyament cap a altres alumnes. Blase (1986)⁴⁰ etiqueta aquests ajustaments com a "racionalització de l'ensenyament", "ajustaments del professorat a llarg termini", " implicació del procés", i ho relaciona amb el control i la instrucció que demanda la situació de classe i amb el fet que el professorat esdevingui més conservador. També Blase (1986), va identificar un efecte humanitzador poderós que els estudiants tenen sobre el professorat com a resultat de la seves interaccions amb els estudiants. Aquesta humanització el porta a

⁴⁰ Citat a la revisió de Staton i Hunt (1992, 18).

esdevenir més tolerant cap als problemes personals de l'alumnat. Forçats a ocupar-se de la diversitat i la complexitat dels alumnes, el professorat desenvolupa una estructura cognitiva més elaborada des de la qual comprèn l'alumnat⁴¹ i alhora es comprenen més a ells i a elles mateixes. (Staton i Hunt, 1992, 18).

De fet, no es pot analitzar ni comprendre el significat de la socialització del professorat per part de l'alumnat, si no es planteja quin és l'entorn social i quines són les característiques que emmarquen aquesta relació que té lloc a l'aula. Doyle (1979) argumenta que les influències de l'alumnat són només una faceta dels efectes de les classes sobre el professorat. I el mateix autor ha posat de relleu el rol de l'ecologia de la classe en la socialització del professorat. Tot i que segons Zeichner (1990, 339) els estudis sobre com afecta la cultura de la classe al procés de socialització encara ha ser molt més examinada, alguns treballs que s'han realitzat tenint en compte aquesta perspectiva poden aportar informació per considerar i entendre més aquesta vida complexa que transcórrer a l'aula. Per tal d'entendre aquest entorn particular, crec que és útil aportar una visió global de la comprensió de l'aula a través d'una perspectiva més de conjunt, més global i ecològica.

Doyle i Ponder (1975, 183) defineixen el **sistema ecològic de la classe** com "*una xarxa de processos interconnectats i d'esdeveniments els quals afecten sobre el comportament en l'ambient de l'ensenyament*". Precisament si és interessant aquesta visió ecològica és perquè analitza altres trets que defineixen la vida de l'aula, i que formen part de l'ambient del que és ensenyar i aprendre. Per comprendre l'impacte de la vida de l'aula sobre els implicats, cal recórrer a aquests aspectes i trets, que encara que no siguin tan evidents, tenen tanta o més importància com els que ho són (Jackson, 1975, 22). Segons Doyle (1977, 31) les demandes ambientals que plantegen les

⁴¹ Cal esmentar que una de les fonts de satisfacció del professorat que senyalen moltes investigacions és la relació i la interacció amb l'alumnat. Per exemple, una de les últimes investigacions a l'estat espanyol de Zubieta i Susinos (1992) sobre les satisfaccions i les insatisfaccions dels ensenyants, ho confirma. Suposo que deu ocórrer quan el professorat no sent com a conflictiu el seu rol i té construïda la seva identitat com a ensenyant.

organitzacions quotidianes de la classe estableixen els límits sobre el rang dels comportaments del professorat que poden tenir èxit en situacions particulars i mostren com qui se'n surt bé ha d'aprendre un conjunt d'estratègies adequades per enfrontar-se a situacions particulars. Aquestes condicions, no obstant, no només actuen com a limitacions sobre l'acció del professorat, també pot incidir d'una manera positiva. En qualsevol cas, tal com afirma Hargreaves (1988, 219) les accions del professorat sempre estan molt lligades a les circumstàncies ambientals: *"El professorat no decideix exactament desplegar habilitats particulars a causa de la seva vàlua professional reconeguda, o a causa de la seva pròpia confiança i competència en portar-les a terme. Més aviat, fa judicis sobre l'ajustament entre habilitats, limitacions, demandes i oportunitats particulars de l'ambient de la classe; i fa judicis sobre la conveniència d'estils o tècniques particulars per circumstàncies presents"*.

Segons els treballs de Jackson (1975); Smyth i Geoffrey (1968); Doyle (1977); Delamont (1984); Pérez (1985); Contreras (1990), les classes tenen unes propietats ambientals distintives que moldegen les respostes del professorat. Aquests autors han posat de manifest la complexitat i la immediatesa dels esdeveniments que ocorren a l'aula i a més a més ocorren en grup. Els autors solen relacionar aquests fets amb els sentiments, les creences, els hàbits de pensament, i els models de comportament del professorat quan realitza la seva activitat a classe. Les aules són entorns atrafegats i complicats que tenen una varietat d'objectius i contenen una diversitat de processos i esdeveniments que es donen moltes vegades simultàniament. Jackson (1975, 23-25) exemplifica així algunes de les tasques que porta simultàniament una professora o un professor a l'aula: canalitza la interacció social; regula el diàleg de la classe (decideix qui parla, qui intervé...); organitza els recursos; distribueix els materials -fa de sargent d'intendència-; estructura les activitats de la classe; distribueix el temps (decideix si es comença o no una activitat, el temps per fer-la, etc.); s'ocupa de les necessitats individuals... A més, ha de portar registres, avaluar les habilitats i el coneixement dels estudiants, promoure l'aprenentatge, establir rutines, etc.

Jackson va trobar que el professorat d'escoles elementals mantien més de 200-300 intercanvis cada hora en un dia de treball. I no només el professorat té moltes coses a fer, sinó que sovint n'ha de fer moltes al mateix temps. Per exemple, ha d'ajudar a alumnes concrets mentre controla la resta de la classe, etc. Ha de mantenir els ulls sobre el rellotge. Smyth i Geoffrey (1968) han caracteritzat el professorat com "el mestre del ring". Tal com afirma Hargreaves (1993, 31) *"el temps és l'enemic de la llibertat, o això creu el professorat. El temps dificulta la consecució dels desitjos, condiona la satisfacció de les necessitats. El temps trastoca el problema de la innovació i confón el compliment amb el canvi"*. Segons l'autor, el temps no només és un factor que constreny i limita també possibilita, perquè el professorat pot optar *"per estirar o encongir el temps"*. Per aquesta importància que l'autor atorga al temps com organitzador del treball pedagògic, creu que a través de la seva utilització es pot analitzar com el professorat estructura el seu treball⁴². L'autor, citant el treball de Werner, descriu com el professorat, en el context de l'estructura de la seva pròpia classe, experimenta el temps de tal manera que xoca amb la concepció que hi ha darrera dels horaris de l'Administració i per això pot sentir pressions que l'angoixen i fins i tot arriba a tenir sentiments de culpa i frustració per l'excés de demandes de temps (1993, 38).

Jackson (1975, 25) afirma que *"aquestes accions del professorat estan unides entre si, per un llaç comú. Totes elles es deu al caràcter massiu de la classe. El que té el professorat tan ocupat és la pressió del nombre d'alumnes i del temps"*. Tal com manifestava Hargreaves anteriorment, Jackson (1975, 195) afirma que a causa de la complexitat del seu treball, el professorat ha d'aprendre a tolerar un alt nivell d'ambigüetat i ha de sentir-se satisfet no fent el que sap sinó també el que creu que és adequat i apropiat a la situació particular.

La immediatesa i la complexitat de l'aula s'han vinculat

⁴² Des d'aquest punt de vista de concebre el temps com element estructurador i organitzador de la tasca del professorat, és interessantíssima l'aportació de Foucault sobre la relació que estableix entre la utilització del temps i el control de l'activitat, física, mental, sentimental... dels individus. (1990, 153-160)

amb la preferència de molts professors i professores a simplificar les explicacions i les solucions pràctiques i amb la resistència a propostes de canvi. El treball de cada dia ofereix poc temps per desembullar les causes complexes de la realitat que han d'afrontar. Alguns investigadors i investigadores s'han qüestionat si un nivell més profund de comprensió podrien ajudar al professorat a enfrontar-se amb l'aquí i l'ara. Jackson descriu alguns aspectes relacionats amb aquesta simplicitat que mostra el professorat en el seu llenguatge professional: senzilla visió conceptual, coneixement intuïtiu més que racional, una actitud dogmàtica en confrontar les seves pràctiques docents amb altres alternatives, escassetat de termes abstractes a l'hora d'elaborar definicions. I també constata l'autor que en les explicacions dels efectes busquen causes immediates i bastant lligades a aspectes emotius. Jackson justifica aquesta actitud amb aquest raonament: *"entre les qualitats que ha de demostrar el professorat a la classe, és sens dubte, l'habilitat per tolerar l'enorme quantitat d'ambigüetat i freqüent caos que vint-i-cinc o trenta alumnes no molt ben disposats creen cada hora. El que aquí hem denominat simplicitat conceptual en el llenguatge del professorat, es pot relacionar amb aquesta habilitat. Si el professorat intentés comprendre el seu món amb més profunditat, i insistís a racionalitzar més els seus actes, (...) potser tindria l'aplaudiment dels intel·lectuals, però no és segur que fossin més eficients a l'aula"* ⁴³ (1975, 170-172).

Feiman-Nemser i Floden (1986, 516) constaten que altres investigacions han observat que el coneixement tàcit que es guanya amb l'experiència capacita el professorat per acomodar-se a les demandes de la classe. Per exemple, s'ha estudiat com el professorat desenvolupa maneres pràctiques que l'ajuden a reduir la complexitat de la vida de l'aula a partir de seleccionar els fets més destacats de l'actuació dels alumnes. El professorat és criticat per mantenir pràctiques conservadores i rutinàries, però

⁴³ En el capítol del pensament del professorat ja he comentat que Jackson amb el seu plantejament va aportar una nova perspectiva sobre l'ensenyança que des de l'enfocament cognitiu no es contemplava. Encara faltaria més temps, ja d'entrada als vuitanta, perquè "aquest coneixement poc conceptual, simplista i poc elaborat" és respectés i es valorés. Quedaria batejat amb el nom de "coneixement personal i pràctic".

cal tenir en compte les complicacions afegides que comporten alterar les pràctiques establertes i el grau en què aquestes pràctiques estan altament adaptades a les rutines de la classe. Per exemple, molts mestres troben més fàcil fer un ensenyament per a la globalitat de la classe que per a grups petits que comportaria controlar o dirigir centres d'aprenentatge simultanis i múltiples. A. Hargreaves justifica aquesta actuació del professorat considerant que *"molts contextos de la vida del professorat es caracteritzen per pressions que condueixen a models basats en la supervivència de l'ensenyament i un èmfasis en el control dels alumnes i en la rutinització de la seva tasca pedagògica"* (1988, 219). D'altra banda, Denscombe (1980, 279) afirma que *"podem entendre aquesta rutinització com la resposta del professorat no a la seva pròpia manera de fer, sinó a l'estructura i al context de treball que el pressiona al professorat de tal manera que les oportunitats per crear significació personal són mínimes. Aquestes respostes individuals s'han desenvolupat dins d'una cultura de treball poderosa de models i pràctiques col·lectives"*.

Un altre tret distintiu de les classes és el que envolta l'ensenyament pel fet de donar-se en grup. Per tal que el professorat pugui "ensenyar", se li assigna una altra responsabilitat que haurà d'assumir: el control de l'atenció dels alumnes i del seu comportament. Això significa que ha d'afrontar la disciplina a la classe. Aquest fet explica per alguns les ambigüetats fonamentals en el rol del professorat en la relació alumnat-professorat.

Estudis recents sobre socialització del professorat afirmen que el control i la disciplina a l'aula són els temes més problemàtics a què s'afronta el professorat sense experiència quan s'incorpora a l'ensenyament⁴⁴. Precisament aquest doble rol que es

⁴⁴ El treball de Veenman (1984) és important en aquest aspecte perquè situa a partir de la seva investigació els vuit problemes més freqüents en què es troben: 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... Molts d'aquests problemes comuns a què s'han d'afrontar són conflictes originats per la contradicció entre les demandes de control i demandes d'atenció a l'alumnat: (Bullough, 1989, 1991).

demana al professorat de controlar i ensenyar no està exempt de moltes contradiccions. La principal que senyalen molts estudis (Jackson, 1975); Doyle (1977); Lampert (1985); Delamont (1984); Zeichner (1983), McNeil (1986); Nlas (1986); Woods (1990); Bullough i altres (1992)... és que per una banda, possibilitar l'aprenentatge demana una actitud per part del professorat propera als estudiants, una relació personal atenent a les dificultats i a la problemàtica dels estudiants, i d'altra banda, el control sobre l'atenció i la disciplina exigeixen una actitud del professorat més distant. Aquesta contradicció és difícil afrontar-la per part del professorat novell, tal com s'ha exposat, a no ser que tinguin una personalitat gran i una auto-consideració i confiança en si mateixos i en si mateixes molt forta, perquè encara no han afirmat el seu rol. No obstant, no és que sigui un tema que es resol amb l'experiència, sinó que el professorat, amb la pràctica, troba estratègies per afrontar-la (Woods, 1984, 1988). Per exemple, Delamont (1984, 136-143) fa referència a tres estratègies que utilitza el professorat de primària per tal de poder controlar la classe: 1) "la parla del professorat". El professorat defineix el que constitueix el coneixement centrant-se en la imposició directa de la seva versió. Imposa la seva definició dels temes, anul·lant les altres perspectives. Es dedica molt més temps al contingut acadèmic que a altres activitats; 2) El professorat intenta imposar la seva perspectiva amb mitjans indirectes, a través de les seves accions disciplinàries i directives explícites; 3) Fer explícites les seves expectatives sobre la classe tan aviat com li és possible. A més contínuament les va recordant, les va plantejant i replantejant sovint. Segons Delamont aquestes estratègies suggereixen que gran part de la conducta d'un professor o professora s'acomoda a les expectatives del seu rol sostingudes per ell o ella i per l'alumnat. I també, tal com es veurà, per les expectatives tant institucionals com socials. A més, Delamont (1984, 86) exposa que el desig de mantenir el control procedeix de tres fonts: 1) De les normes establertes del col·legi de les quals els col·legues són la referència; 2) Del grau de control que vulgui mantenir el professorat i del que necessiti per "ensenyar" amb èxit; i 3) Del grau de control que els alumnes esperin i desitgin que exerceixi.

Des d'aquesta perspectiva és interessant i suggerent l'aportació de McNeil (1986, 1988, 1988a, 1988b), la qual, a partir de l'anàlisi de l'ensenyança de quatre mestres de Secundària, va formular la hipòtesi que el control que ha d'afrontar el professorat és requerit per les exigències credencialistes que assumeix la institució tant pel que fa el control del coneixement, com el control del comportament de l'alumnat. McNeil caracteritza la resistència al control per part del professorat a través del que anomena "l'ensenyança defensiva". Aquesta tipus d'ensenyança comporta l'aplicació de quatre estratègies visibles que utilitza: la fragmentació, la mistificació, l'omissió i la simplificació defensiva. 1) La fragmentació: Consisteix en la reducció a trossos i a peces disjunctes, de la informació sobre les temàtiques que es tracten (1986, 167-168); 2) La mistificació. Quan el professorat fa un tractament obscur, poc clar, o de mitificació dels temes complexos o controvertits, i ho justifica als estudiants dient que són molt importants, però molt complicats perquè ho treballin (1986, 169-170); 3) L'omissió. Es produeix en el cas que el professorat omet els temes problemàtics, controvertits i actuals. El professorat creia que podia tractar més temes i més eficaçment si omittien els temes controvertits. Era també una manera de mantenir el control a classe, perquè així els estudiants no estaven motivats per parlar (1986, 173-174); 4) Simplificació defensiva. Consisteix a simplificar la informació, reduir la complexitat o les demandes del professorat a l'alumnat i així evitar el conflicte que pogués derivar de la no-cooperació dels estudiants en un treball complicat i laboriós.

El control del coneixement i el control del comportament de l'alumnat forma part de la cultura de l'ensenyança, i com a tal hi està encastada i per això no és explícita. Jackson anomenava "curriculum ocult", a aquests aspectes tàcits en relació al coneixement i la seva implicació en les relacions professorat-alumnat (Torres, 1991). En aquesta mateixa perspectiva, vull fer referència al treball de Bowers i Flinders (1990) que han ofert una conceptualització de l'aula a partir d'analitzar-la en termes

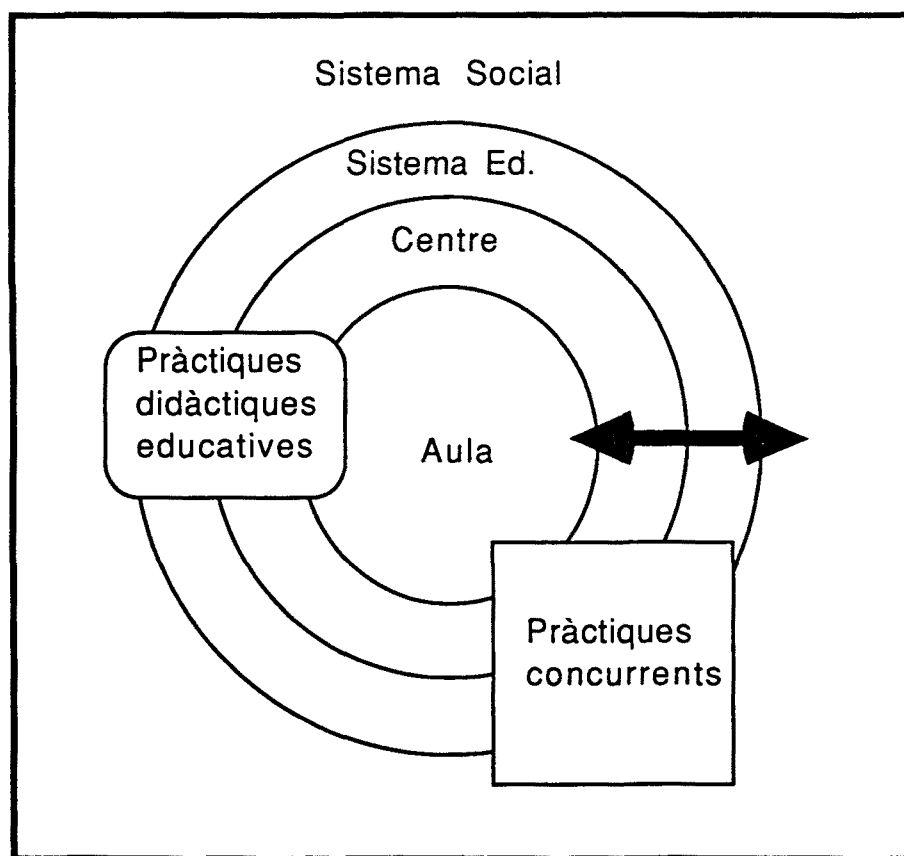
'd'ecologia de poder'⁴⁵. Això significa que els docents en la seva interacció amb l'alumnat, legitimen certes creences, valors i pràctiques en detriment d'altres. I a més poden fer-ho legitimats per l'autoritat i la posició jeràrquica en què estan investits. Segons els autors, encara que no s'admeti, el llenguatge i les pràctiques d'una perspectiva tècnica de l'ensenyança implica formes específiques de relacions de poder a l'aula que inclouen un conjunt jeràrquic de relacions socials, un model transmissiu d'aprenentatge, l'ús constant de la vigilància per detectar i castigar les conductes inapropiades i així com premiar les adequades, i una sistemàtica planificació prèvia de totes les activitats de l'aula. Al mateix temps, aquest llenguatge i aquestes pràctiques delimiten el 'camp de possibilitats' respecte al que són les aules, els alumnes, l'ensenyament, l'aprenentatge, el coneixement i les relacions que s'hi estableixen.

Fonamentalment es produeix aquests fets perquè tal com reconeixen Bowers i Finders es concep el rol del professorat com a "posseïdor del saber" i, com a tal, se li atorga l'autoritat i se'l legitima per transmetre'l des d'una posició de desigualtat. Per això tal com manifesta, també, Foucault (1980, 1983) "saber és poder" i tal com expressa Apple (1986, 1987) "saber és control". Des d'aquesta perspectiva, i tal com han exposat anteriorment Hargreaves, Denscombe i també McNeil, per comprendre els significats de les relacions que s'estableixen entre professorat i alumnat cal recórrer a ampliar la perspectiva de veure l'aula com un context ecològic per entendre-la també com un context simbòlic més ampli. Però són aquests símbols que cal trobar més enllà de l'aula, tant en el context de la institució escolar, com un marc social i polític més ampli, tal com suggeria Bronfenbrenner.

Per tant, com definiria Gimeno (1990, 16), l'ensenyança és un joc de "pràctiques anidades" on factors històrics, culturals, socials, institucionals i laborals prenen part conjuntament amb els individuals. Per això aquest autor comenta que quan el professorat apareix responsable del que passa a l'aula, s'oblida la realitat del

⁴⁵ La visió dels autors sobre la concepció de poder és foucaultiana, és a dir expressen que el poder està present en totes les relacions que constitueixen la vida social.

context de treball. Les regles a les quals es sotmet la realitat del seu "lloc de treball" estan bastant definides abans que la professora o el professor entra a desenvolupar "molt personalment" el paper preestablert (1990, 11). Des d'aquest punt de vista, el professorat és simultàniament vehicle a través del qual es concreta els influxos que generen tots els factors, i creador de respostes més o menys adaptatives o crítiques a aquests mateixos factors: *"el docent no defineix la pràctica, sinó, en tot cas, el seu paper en ella, i és a través de la seva actuació com es difonen i concreten multitud de determinacions provinents dels contextos en què participa. La seva conducta professional pot ser una pura resposta adaptativa a les condicions i requeriments imposats pels contextos preestablerts, però pot entendre's des del punt de vista crític com la font d'interrogants i problemes que poden estimular al seu pensament i a la seva capacitat per adoptar decisions estratègiques intel·ligents per intervenir en els contextos"* (1990, 16). Gimeno representa aquests diferents contextos que influencien la pràctica a l'aula i l'actuació del professorat a través d'aquest esquema:



Sistema de pràctiques anidades⁴⁶

2.- L'escola com institució, marc de socialització del professorat i el seu context social.

Pel que he esmentat sobre les pràctiques de l'aula, l'escola com a institució té una influència molt important i determina moltes de les que es duran a terme a l'aula. Festermacher (1980)⁴⁷ argumenta que les experiències del professorat conjuntament amb les característiques institucionals de les escoles són els determinants més potents de la seva perspectiva d'ensenyança.

D'altra banda Jaume Trilla (1985, 27) també ha subratllat

⁴⁶ L'autor entén per pràctiques didàctiques les de responsabilitat immediata del professorat; és el contingut de la professionalitat docent en un sentit tècnic restringit. Les pràctiques concurrents són les que influeixen sobre les didàctiques i es poden situar fins i tot fora del propi sistema escolar: editorials, mecanismes de supervisió, sistemes de participació de diferents agents socials, etc. (1990, 8).

⁴⁷ Citat K.M. Zeichner i J.M. Gore (1990, 339).

la importància del caràcter institucional de l'escola com a determinant en el rol del professorat. L'autor puntualitza *"quan les funcions d'educador i educand, docent i discent, mestres i alumnes, queden escolaritzades adquireixen una peculiaritat especial. L'exercici de tals funcions ve condicionat pel marc institucional on s'exerceixen. L'escola dóna un caràcter específic al rol del professorat i de l'alumnat, i per tant, també a la relació en ambdós. la relació es dóna en un marc instituït que pre-existeix als subjectes concrets que l'han d'encarnar, i així, està ella també predeterminada, almenys parcialment. Cap de les dues parts de la relació ha elegit a l'altra, ni el que en ella ha de traficarse, ni el lloc on s'ubicarà, ni les condicions generals en què es produirà. En aquest cas, l'autonomia en tals aspectes és bastant limitada"*.

Les cultures d'ensenyança

En aquest apartat intentaré posar de manifest alguns trets específics que es donen en aquest marc que són importants per entendre des d'una perspectiva més global l'actuació del professorat a la seva aula.

En la majoria dels estudis consultats a què he fet referència anteriorment, coincideixen a senyalar que un factor de socialització en la cultura de l'escola és el propi col·lectiu de mestres. Segons Zeichner i Gore (1990, 339) les influències dels col·legues està lligada problament a les circumstàncies comunes que han d'afrontar per les característiques estructurals de l'escola. Diversos estudis que he revisat mostren que hi ha diferents cultures entre el professorat que existeix en una mateixa escola.

Per analitzar aquestes diferents cultures de professorat a l'escola, faré servir un esquema que aporta Hargreaves sobre aquests aspecte. Hergreaves (1992) manifesta que el professorat pot aprendre dels seus estudiants, dels cursos, de la seva formació prèvia, però sobretot aprèn *"dels seus col·legues en el seu lloc de treball, en la seva pròpia escola. (...) Les cultures del professorat i les relacions entre col·legues són uns dels aspectes més significatius de la vida del professorat i el seu treball"* (1992, 217). Segons l'autor hi ha investigacions que mostren que les

cultures de l'ensenyament no són iguals, ni úniques, sinó plurals i diverses, però s'han estudiat poc. L'autor aporta una distinció pel que fa al contingut i a la forma de les cultures del professorat. Entén per contingut *"les assumpcions, hàbits, actituds, valors, creences substantives i les maneres de fer les coses que estan compartides i assumides en un grup particular de professorat o entre la comunitat de professorat d'una manera àmplia"*. I per forma entén *"els models de relació i les formes d'associació entre els membres d'aquestes cultures"*. Segons l'autor, és a través d'aquestes "formes" que els "continguts" d'aquestes diferents cultures es realitzen, reproduïxen o es redefeixen (1992, 219).

Hargreaves (1992, 220-231) defineix quatre formes de cultura: L'individualisme, la balcanització, la cultura col.laborativa i la cultura artificial.

Pel que fa a l'**individualisme**, l'autor fa referència als aspectes que l'ensenyament es dona a portes tancades i el professorat s'aïlla en l'ambient de la seva pròpia classe. Per a alguns professors i professores, aquest aïllament en les seves classes i fora de la interferència dels col·legues, ho troben com un valor positiu perquè se senten en el seu terreny privat, i per tant protegits de la interferència exterior. L'aïllament de la classe purga de la culpa i la crítica, però també de la lloança i el recolzament. En la cultura de l'individualisme, el professorat es refia dels aspectes més flacs i dels fragments d'evidència més petita per jutjar-se uns als altres. Per exemple, a partir "del soroll"⁴⁸ de la classe del costat, el professorat aprèn que és millor limitar els debats dels estudiants, etc.

D'altra banda, Lortie (1975) en el seu treball especifica que amb la cultura de l'individualisme el professorat desenvolupa orientacions característiques en el seu treball i que ell anomena: presentisme, conservació i individualisme. Per "presentisme" entén la concentració dels seus esforços en els plans a curt termini de les seves pròpies classes, que és on esperen aconseguir alguna cosa. Per "conservedurisme" entén l'evitació de tota discussió, reflexió o compromís amb canvis que poguessin afectar el

⁴⁸ Sobre el soroll i la seva importància en el treball del professorat es pot veure el treball de Woods (1990) "Teacher skills and strategies".

plantejament del que fa o plantejar alguna qüestió substancial sobre el que ensenya o com ho fa. I per "individualisme" entén el rebuig a col.laborar amb els col.legues i la por als judicis i a les crítiques que poguessin donar-se en conseqüència. `

Un dels aspectes que reflecteix Hargreaves és que en una cultura de l'individualisme es genera uns tipus particulars de discursos i es fan unes determinades coses. Quan parlen és d'aspectes trivials i mai posen en qüestió temes que podrien estar en desacord o eviten els que poden resultar controvertits que afectin a la vulnerabilitat dels altres col.legues. En les discussions no apareixen aspectes de teoria educativa, plans a llarg termini, o sobre els objectius i propòsits de l'escola. L'autor afirma que malgrat algunes excepcions aquesta cultura és la més instal.lada a les escoles. Per a alguns professors o professores creuen que és un valor perquè els permet fer altres coses a l'aula que són interessants encara que no estiguin compartides pels col.legues. En aquest sentit, el comportament individualista pot ser menys un recurs de debilitat que una expressió de creativitat i originalitat. Això porta a considerar que quan l'individualisme és menys un tema d'elecció i preferència i més un hàbit adquirit, la manca per treballar d'una altra manera i desenvolupar canvis educatius no són massa possibles.

Aquest aspecte de l'aïllament i la individualització en la pràctica de l'ensenyament és un dels temes que es destaquen en molts estudis. Segons, la revisió realitzada per Feiman-Nemser i Floden (1986, 509), mostren com el professorat es reserva els comentaris sobre les seves classes, encara que tinguin oportunitats de fer-ho a les sales de professorat o a l'hora de dinar. Sovint no utilitzen aquestes interaccions com oportunitats per discutir el seu treball o compartir problemes. Segons les autores hi ha la mentalitat que si demanes ajuda a una mestra es pot malinterpretar que és un fracàs del propi treball que s'està portant a terme a l'aula.

L'arquitectura de moltes escoles i l'estructura escolar encoratja al professorat a aïllar-se. No passa gaire temps amb els seus col.legues perquè gasta el temps a treballar a les seves classes. Tenen poques oportunitats d'observar els seus col.legues o

parlar sobre el seu treball. Alguns investigadors han connectat l'organització cel.lular de les escoles amb les normes d'individualisme i no-interferència entre el professorat. La distribució de l'espai encoratge la privacitat. En moltes escoles les classes són terrenys inviolables. L'aïllament físic porta el missatge que el professorat s'afronta amb els seus propis problemes, reforçant la seva individualitat. Aquests efectes de l'estructura cel.lular es poden veure com una manca desafortunada de suport mútu o com una garantia d'autonomia professional, tal com apuntava, també Hargreaves (Feiman-Nemser i Floden, 1986, 517).

La segona forma de cultura d'ensenyament a què fa referència Hargreaves és la **balcanització**. Aquest fenomen es produeix quan en les escoles es formen grups separats i entre ells fins i tot hi ha certa rivalitat, gelosia per obtenir certa posició dins de l'escola, etc. Aquestes cultures es produeixen perquè hi ha grups que comparteixen estils d'ensenyament, assignatures, passen estones conjuntes i es socialitzen de seguida a la sala de professorat. L'existència d'aquests grups reflecteix i reforça perspectives curriculars o metodologies diferents.

Segons l'autor aquest tipus de cultura és molt més familiar a les escoles secundàries perquè les estructures de departaments creades al voltant de les disciplines que s'imparteixen possibiliten aquestes divisions i separacions entre el professorat. Aquesta especialització d'assignatures no només crea diferències de coneixement sinó diferents comunitats de professorat que ensenya segons quina assignatura que està més o menys valorada. Això crea rivalitats i competència, perquè vol dir que hi ha professorat que té més estatus que altres. Això ocorre perquè el coneixement acadèmic en el domini intel.lectual cognitiu es valora molt a l'ensenyament secundari i en el sistema escolar en general. Per això, per definició, es crea aquesta divisió entre assignatures acadèmiques més valors i, per tant professorat més valorat, i, al mateix temps, provoca per comparació que les assignatures no acadèmiques tindran un reconeixement menor i en conseqüència el professorat tampoc no se'l considerarà tant.

Aquesta cultura de la balcanització no només passa a

l'escola secundària també a la primària. Hi ha divisions a la primària que poden produir i possibilitar aquest tipus de cultura entre col·legues. Hi ha diferents cicles i separacions en l'ensenyament. Una raó del perquè pot passar és que sovint es dóna més importància al treball curricular en el mateix cicle, és a dir, buscant una coherència horitzontal, que no una coherència entre cicles, és a dir, vertical.

Segons Hargreaves aquesta balcanització que es produeix a les escoles, no només és un fracàs de l'administració i dels caps que no han sabut desenvolupar professionalment el seu professorat. També és resultat de no valorar moltes coses que el professorat fa i les coses per les quals es comprometen i hi posen el coll i pel fet que hi hagi aspectes que es valoren més que d'altres. Per exemple els estudis acadèmics més que les pràctiques; l'aplicació de nous mètodes d'ensenyament respecte els qui no n'apliquen, etc.

La tercera cultura d'ensenyança que exposa l'autor és la **cultura col.laborativa**. En un nombre reduït d'escoles preval aquest tipus de cultura. Aquí el professorat està més unit que dividit. Els que han estudiat aquest tipus de cultura escolar, defineixen la relació entre col·legues com oberta, d'ajuda, recolzament, confiança i que aquesta relació es la base del dia dia i del moment a moment. Les cultures col.laboratives no estan organitzades formalment ni burocràticament, no estan muntades per treballar projectes concrets i específics. Aquestes cultures són constitutives del treball diari del professorat i es percep en els detalls més mínims de la vida de l'escola, sobretot en la base agradable de la relació que comparteixen. Nias (1989), en el seu estudi de les cultures organitzatives, puntualitza la que en aquest tipus de cultura col.laborativa el fracàs i la incertesa no són protegides, ni amagades o justificades, sinó que es comparteixen, i el professorat es recolza mútuament. També es discuteixen els desacords i es toleren, però s'acorden els valors més amplis educatius que persegueix l'escola. Hargreaves averteix que aquest tipus de cultura va contra corrent de les pressions i limitacions que normalment acompanyen el treball del professorat. La preferència de la cultura col.laborativa no és compatible amb la prevalència del context del treball docent. Els dos aspectes del

context que són realment significatius i que actuen com a limitació són el temps i les demandes curriculars. El professorat de les escoles elementals no tenen temps per treballar planificant amb els altres col·legues. Sobretot el seu treball està centrat a la classe. Una altra raó que he esmentat abans és el desenvolupament curricular, però cal remarcar que cada vegada més als centres es prioritza la implementació externa més que la interna. És a dir, cada vegada més al professorat se li ofereixen guies i materials curriculars elaborats i amb un nivell d'especificació molt alta. En aquests casos, ni que el professorat tingués temps per col·laborar, no ho farien perquè no sabrien amb què haurien de fer-ho perquè el seu marge de decisió és molt escàs. Disposar de temps pot crear oportunitats de cultura col·laborativa, però no assegurar-la, per acabar amb el presentisme i el conservadurisme cal alguna cosa més. Segons Hargreaves cal la responsabilitat i l'autonomia per decidir sobre el desenvolupament curricular i per això afirma que el desenvolupament del professorat ha d'estar connectat amb el desenvolupament curricular⁴⁹.

L'última forma de cultura que defineix Hargreaves és la **col·legialitat artificial**. A diferència de la cultura anterior aquesta es caracteritza per un tipus de procediments formals i burocràtics per consultar i planificar conjuntament el professorat. Són iniciatives artificials i administratives dissenyades per aconseguir una col·legialitat entre el professorat per tal d'encoratjar associació entre ells i elles, forçar el compartir aspectes de l'ensenyament i l'aprenentatge. Però també aquest tipus de cultura pretén implementar amb èxit les noves tècniques i els nous enfocaments exteriors i així s'assegura més suport escolar.

Segons l'autor, el millor que pot oferir aquest tipus de cultura, és ajudar a treballar en tasques i projectes concrets entre el professorat acostumat a col·laborar. Però, si entre el professorat no hi ha l'hàbit de col·laborar, una cultura artificial es pot convertir més aviat en un succedani i un substitut del que no

⁴⁹ Aquesta posició defensada per Hargreaves, i ampliada a l'article sobre "reforma curricular i el maestro" (1993, 50-54) és la posició que es va divulgar en el nostre context educatiu a partir de Stenhouse (1985, 1987).

arribarà a ser: una col.laboració genuïna⁵⁰. L'autor suggereix tres reserves sobre aquest tipus de cultura: 1) No reconèixer que aquest tipus de cultura es genera l'escola perquè el professorat ha fracassat en l'intent d'organitzar-se de manera col.laborativa; 2) Pot comportar moltes trobades a desgrat, perquè les reunions vénen imposades; i 3) En aquesta cultura artificial pot ser fàcil comprometre en un paper una solució ràpida i una visble administració per tal de demostrar públicament que alguna cosa s'està fent pel desenvolupament del professorat però no és gens segur que comporta qualitat i canvis de millora pel professorat.

A part de l'aportació de Hargreaves que dóna un marc des del qual repensar l'estructura escolar i les relacions entre els col·legues, afegiré alguns aspectes destacats de la revisió realitzada per Staton i Hunt (1992, 17), sobretot pel que fa a l'impacte de socialització del nou professorat quan entra a treballar a l'escola i comença a establir-hi contactes. Segons la revisió de les autores, per al professorat novell, els aspectes positius que destaquen dels seus col·legues són: que es converteixen en la segona font principal d'aprendre a ensenyar, a partir de les consultes i les observacions que es fan conjuntament; que generalment les ajudes més valuoses provenen dels col·legues que comparteixen els mateixos graus; que el fet de treballar conjuntament en un grup o parelles, comporta reduir el nivell d'estrés, un suport instrumental, una estimulació i suggerència de materials; i que tenir companys amb qui comparteixis valors semblants ajuda a tractar els dilemes a què s'han d'enfrontar, i a desenvolupar pràctiques d'ensenyament reflexiu. D'altra banda, alguns dels impactes negatius que destaquen solen ser que la relació amb altres col·legues, o si treballen amb una parella, es converteixi en disputa a dues bandes. Segons les autores, s'han

⁵⁰ En aquest sentit, es pot analitzar els moments actuals de reforma, en què l'estat vol fomentar la cultura col.laborativa en els centres a partir del projecte curricular i en canvi el marge d'autonomia sobre el seu desenvolupament és molt estret, per això alguns autors han parlat de fàl·lacia quan es parla de l'autonomia dels docents respecte a les decisions curriculars o bé i que augmenta la seva proletarització. (Angulo, 1993, 41-48); Martínez Bonafé (1993,61-64); Dino Salinas (1992, 69-75) on l'autor planteja aprofitar l'oportunitat de realització PCC, per tal de reflexionar sobre el que val la pena fer a l'escola.

identificat comportaments de no suport al nou professorat i que això els ha afectat sobre la perspectiva que tenien del seu treball i fins i tot han contribuït a l'abandonament de la professió.

Zeichner i Tabacknick (1987, 54) també fan referència en els seus estudis que han pogut trobar la influència del que anomenen "cultura informal" que es transmetia a través de les cultures de l'escola, dels alumnes i dels mestres segons les característiques pròpies de cada lloc en particular. Per exemple, la no interferència d'uns mestres a altres afeblia els intents de coordinació de les activitats curriculars i això afavoria qui volia "desviar-se" de les orientacions generals de l'escola. Alguns dels factors que donen lloc a aquesta "cultura informal" són, per exemple: els anys que porten treballant junts el personal de l'escola, el grau en què l'alumnat té interioritzades les tradicions informals de l'escola, etc. Els autors reconeixen que és un tema que no han explorat del tot, però pensen que la comprensió del control institucional de l'escola no pot derivar només de l'anàlisi dels mecanismes de control formal. En aquest mateix sentit, la revisió feta per les autores Staton i Hunt (1992, 16) sobre el tema confirmen que la institució té un fort impacte sobre la socialització del professorat, a través de fets molt corrents i quotidians com adjudicació de l'ensenyament, l'estructura del temps formal i un gran nombre de demandes de rol no-instruccionals que la institució requereix.

Les cultures d'ensenyança i els mecanismes de control de l'organització escolar

Les cultures d'ensenyança, però, estan també relacionades, imbrincades, incrustades amb un estil d'estructura, organització i jerarquització de la institució escolar. Com s'ha vist una cultura col.laborativa era més impossible portar-se a terme perquè les exigències curriculars i l'organització escolar no ho facilitava, com també s'ha vist que la separació entre concepció i execució curricular dóna lloc a cultures artificials. Per això, és rellevant destacar de quins mecanismes de control es val l'escola per organitzar la vida i el treball del professorat i, així, entendre des d'una perspectiva més àmplia com les pràctiques de l'aula es veuen

afectades per aquest control.

Faré servir de punt de partida la descripció que fan Zeichner i Tabachnick (1987, 52) dels mecanismes de control social. Els autors exposen que totes les organitzacions, i les escoles no en són una excepció, utilitzen mecanismes de control per exigir o imposar una productivitat més gran dels qui hi treballen i per intentar assegurar que els membres de l'organització segueixin i acceptin els procediments de dins la institució⁵¹. Els autors identifiquen, a partir del treball de R. Edwards (1979) tres formes de control organitzatiu: personal o **directe, burocràtic i tècnic**. Aquestes tres formes de control es defineixen en relació a tres aspectes específics del procés de treball: La direcció; L'avaluació de l'actuació dels qui treballen; i La disciplina.

El control directe i personal, que en el cas de l'escola podria ser el cap o qui coordini la feina⁵², qui personalment controli de prop les accions dels qui treballen per tal d'assegurar-se que compleixen les normes organitzatives. El control burocràtic està incrustat dins de l'estructura social del lloc de treball i imposada a través de les regles burocràtiques impersonals i per les relacions socials jeràrquiques. Les ordres impersonals i burocràtiques quant a la direcció del propi treball, els processos d'avaluació i execució, i les sancions i recompenses es determinen mitjançant una política oficial. Finalment, el control tècnic és un control organitzatiu, menys visible, sobre els seus membres (direcció de les tasques del treball, avaluació del treball fet, recompensació i disciplina dels qui treballen...) s'incrusta dins de l'estructura física del procés de treball i les feines es designen de manera que minimitzi la necessitat de confiar amb la submissió a les regles burocràtiques impersonals (Zeichner i Tabachnick (1987,

⁵¹ Aquesta relació d'utilització de la racionalització industrial aplicada a l'escola es pot veure analitzada en molts textos entre els quals: Angulo (1989, 1991), Apple (1986) I també en els treballs de crítica a la racionalitat instrumental: Habermas (1979, 1983); Horkheimer (1967); ...

⁵² En el context de les nostres escoles públiques no es pot comparar el tipus de pressió dels caps i administradors de les escoles americanes i anglosaxones en general perquè és un càrrec que l'exerceixen no docents, i tenen la responsabilitat organitzativa del centre. Pel que fa a l'escola privada, segons els casos, podria semblar-se més a l'estructura anglosaxona on els caps i administradors tenen poder decisiu sobre el funcionament de l'escola.

53).

Apple (1986, 153) expressa que cadascun d'aquests tipus de control ha crescut en complexitat en els últims anys, encara que el control simple i directe s'ha fet cada vegada menys important quan el volum i la complexitat de "la producció" (mantenint l'analogia amb la indústria). *"Més que el control simple, el poder podria "fer-se invisible" en incorporar-lo en l'autèntica estructura del treball. Aquesta concepció implica les següents conseqüències. El control ha de derivar d'una estructura global que apareixi amb una legitimitat pròpia; Ha d'estar relacionat amb el treball diari, no basat en trets externs a ell (favoritisme...). Potser el més important és que el treball, el procés i el producte han de definir-se amb la major precisió possible sobre la base que és la direcció i no el treballador o la treballadora que controli els coneixements especialitzats que es precisen per portar-lo a terme"*.

Segons Zeichner i Tabachnick (1987, 53), aquestes formes de control organitzatiu són molt útils per comprendre com el professorat durant el primer any aprèn el que s'espera d'ells i elles, com els comportaments desitjats són reforçats, i com les sancions organitzatives són aplicades. En la investigació que van dur a terme durant el seguiment del primer any de quatre professores van trobar que generalment a les seves escoles hi havia molt poc control directe. Però d'altra banda, hi havien moltes regles burocràtiques que intentaven imposar al professorat el que i el com ensenyar, procediments per controlar el comportament de l'alumnat dins i fora de l'escola i en les activitats generals, en entrar i sortir de l'escola, etc. Aquestes regles eren el que donaven informació a les professores noves sobre el que s'esperava d'elles i dels límits més enllà dels quals les sancions organitzatives es podrien aplicar. Sobre aquest mateix aspecte Staton i Hunt (1992, 16) a partir de la revisió que han fet, també confirmen que els efectes dels caps i administradors es donen mitjançant no un control directe sinó indirectament: adjudicant les classes, donant oportunitats de desenvolupament professional, determinant la quantitat d'autonomia que té el professorat, organitzant i estructurant el temps, els horaris, etc. I aquests efectes socialitzadors de l'actitud dels caps creen, generalment, un

ambient social que reforça les pràctiques tradicionals d'ensenyament.

Cultura femenina i organització burocràtica

Un dels aspectes que vull destacar i que he fet referència abans quan he explicat que el professorat podria viure i concebre diferent el temps en les seves pràctiques de classe en comparació a les exigències temporals imposades des de fora, des de la institució. Hargreaves (1992b, 39-42) analitza aquestes dues perspectives del temps, des del punt de vista del qui administra l'escola i des del punt de vista del professorat. L'autor conceptualitza aquestes concepcions temporals a partir dels termes: monocròniques (Administració i organització de l'escola) i policròniques (professorat a l'aula). La concepció "monocrònica" es caracteritza per: realitzar una acció cada vegada a partir d'establir etapes definides; volcar l'energia a completar l'horari i a despatxar "el negoci" tan bé com sigui possible; mostrar poca sensibilitat a les particularitats del context; controlar el compliment de l'horari. En aquest esquema de treball el que compte, sobretot, és acabar les tasques, el compliment de l'horari i els procediments per sobre de les relacions de les persones. Hargreaves especifica que "*La concepció monocrònica del temps preval en gairebé totes les cultures occidentals -no tant en les mediterrànies-, i domina de forma aclaparadora en el món dels negocis i de les professions i, el que potser encara és més interessant, està extesa sobretot entre els homes*". Per comparació el temps "policrònic" es caracteritza per: realitzar diverses accions al mateix temps; interès per la interacció i la relació personal més que per completar l'horari; mostrar sensibilitat pel context, per les implicacions i les complicacions de la situació immediata i l'entorn. Des d'aquesta concepció no només és important completar el treball sinó completar-lo d'acord amb les intencions i les relacions amb les persones. Aquesta percepció del temps, és més fàcil trobar-les en organitzacions personalitzades i es dona en més freqüència entre les dones que els homes.

Aquesta distinció que explica Hargreaves és molt

significativa per entendre les diferents demandes que el professorat ha d'atendre a la classe i les que ha d'atendre segons una visió organitzativa de l'escola. I per això des d'aquest punt de vista pot viure moltes de les seves actuacions com a contradictòries i dilemàtiques. Tal com abans es definia el paper del professorat a la classe, es requeria una habilitat per tolerar la incertesa, l'ambigüetat, la complexitat, i també la simultaneïtat a què havia de fer front. Aquesta situació li requeriria una visió "policrònica" del temps. Hargreaves (1992b, 42) matisa i amplia aquest aspecte amb aquest raonament: "*La cultura de l'aula elemental -una cultura predominantment femenina- és una cultura d'una alta sensibilitat cap a allò impredecible, cap al que és particular del context, i cap a la importància de les relacions interpersonals*". Per tant, la preocupació prioritària es centra sobretot en els requeriments del context i en les necessitats de les persones abans que atendre els requisits oficials. Per això Hargreaves puntualitza que quan la cultura femenina policrònica de l'escola elemental entra en contacte amb la cultura masculina monocrònica dins de l'Administració (tant dins de la pròpia escola, com Local, com Estatal) sorgeixen conflictes inevitablement.

Aquesta confrontació de valors entre homes i dones genera moltes més contradiccions que la de la concepció del temps. Un dels dilemes a què feia referència el professorat en la investigació de Lampert (1981) és el contrast que moltes mestres vivien entre la valoració i l'avaluació que feien en els seus alumnes a classe; i els resultats diferents que sorgien de les avaluacions externes. El fet s'atribuïa a què les dones mestres tenien en compte en les valoracions aspectes més globals de l'alumnat (progrés, context, capacitats individuals, etc.) i les valoracions externes sobretot mesuraven aspectes més impersonals i concrets sense tenir en compte la globalitat de la persona⁵³.

⁵³ Aquest problema està en relació a una situació de desconsideració i menyspreu als valors considerats femenins (intuïtiu, relacional, cuidar les relacions, més global, sensible a les situacions, etc), perquè els valors "públics" que dominen estan en relació a models vinculats amb els homes (objectivitat, racionalitat, organització, prioritització a les tasques abans que les relacions personals, menys atenció a les situacions particulars, menys receptivitat i sensibilitat per les problemàtiques personals i relacionals, etc.). Això explica que hi hagi aquesta confrontació entre, per exemple, la concepció del temps "dins de

El control tècnic, un control que persisteix en la cultura d'ensenyança i en la socialització del professorat

Segons Zeichner el factor més persuasiu i poderós és el control tècnic exercit a través del temps de la instrucció, el control del currículum i materials curriculars, i l'arquitectura de l'escola. Però qüestionen que aquest control tècnic sigui una pressió irressistible per a la submissió del professorat. Segons la seva recerca, fins i tot les professores que s'iniciaven en el treball de mestres podien evitar-lo redirigint alguns elements d'aquest control si elles tenien uns objectius personals i habilitats polítiques per adonar-se'n. Aquests autors posen en qüestió el fet que aquest tipus de control no hagi estat tractat en els estudis sobre professorat novell.

Segons Apple (1982, 251), el control tècnic és la forma fonamental present a l'escola. Suposa, tal com s'ha vist, fer invisible el poder incorporant-la a la pròpia estructura del treball i

la classe -generalment conduïda per dones", i "fora de la classe, l'escola -on generalment els càrrecs són ocupats per homes"; concepció de la valoració diferent de l'alumnat "dins de la classe, per part de la mestra", i "fora de la classe, per part dels administradors, generalment homes-". Això no vol dir que totes les dones i tots els homes responguin a aquests models, sinó que són trets generals que caracteritzen cada gènere fruit de tota una tradició de relegar l'actuació de les dones als espais privats i no "públics" i, fruit per tant de veure's sotmeses a aplicar concepcions i visions oficials "públiques" en què no s'ha comptat per res en la seva visió. Per tant, aquesta confrontació de valors no s'ha d'analitzar des de una posició simplista d'antagonisme entre homes i dones, com denuncien Apple i Casey (1992, 19) i també, ho posa de manifest Connell (1985, 147). Per a aquests autors molts dels estudis clàssics sobre el professorat s'haurien de revisar des d'aquesta perspectiva, *"perquè moltes tensions que s'interpretaven com un antagonisme entre dones mestres, i homes caps o administradors de les escoles, en altres investigacions posen l'accent en les pràctiques repressives del personal del sistema escolar i les relacions de gènere sobre les quals es basa"*.

Una de les investigacions més recents realitzada per V. Lee, J. Smith i M. Cioci (1993, 153-180) analitza com la interacció entre caps i professorat és diferent segons siguin homes o dones que ocupin aquests rols. Els resultats d'aquesta investigació reflecteixen que mentre les dones mestres se senten més potenciades quan treballen en escoles dirigides per dones, els homes mestres es consideren menys potenciats en aquestes mateixes circumstàncies. Una anàlisi des del nostre context pedagògic informa sobre com en els centres experimentals de la Reforma a Catalunya, a l'educació secundària no es garanteix l'eliminació dels estereotips sexistes i denuncien la jerarquia sexista que configura el poder en el centres: els homes ocupen la meitat més que les dones els càrrecs dirigents; la presència de les dones en els departaments de tecnologia i matemàtiques és escassa; la proletarització afecta especialment a les dones, etc.(R. Coscojuela i R. Subias, 1993, 65-67).

amb ella porta adossada la "des-qualificació" dels docents com a resultat d'un llarg procés de divisió i subdivisió del seu treball en parts diferenciades i parcials, que en si mateixes requereixen escassa qualificació i poca autonomia en la presa de desions. Amb això, segons Apple, la intenció és reduir "la ineficiència" i controlar tant el cost com l'impacte del treball. Un dels aspectes que analitzen Apple (1987, 1989); Ozga (1988); Popkewitz (1987); Contreras (1993); Blanco (1993); Martinez Bonafé (1991, 1993); Acker (1989); Carr i Kemmis (1987); Gimeno (1989)... és que l'exemple millor on es veu aquest control tècnic és en el control de l'estructura del currículum, perquè en aquest procés de divisió del treball, se separen les tasques de concepció, d'elaboració, de posada en pràctica, i d'avaluació i control curricular. Cadascun d'aquests processos estan repartits segons les mans específiques i expertes. Tant la concepció com l'elaboració de materials curriculars és ja gairebé una feina específica d'experts fora de l'escola, o segons en quin cas de dins de l'administració de l'escola. Un cas clar i evident és la proliferació de materials curriculars elaborat o bé per l'administració o bé per les empreses editorials. Essent així al professorat se li pren la possibilitat de prendre decisions en àmbits que haurien de ser competència seva. I això comporta unes conseqüències molt greus: En fragmentar el treball en accions o parts independents, la capacitat exigida es parcel·la també i el coneixement que seria necessari per realitzar el procés complet desapareix. Per tant, el professorat es converteix en gestor de l'alumnat. McNeil (1988, 335) mostra que aquest tipus de processos genera un cercle de retroalimentació en què la pèrdua de capacitat professional exigeix cada vegada més control extern per al professorat i per altra part té lloc un procés de "difusió" en què els docents es protegeixen davant d'aquesta absència de capacitat, exercint un major control sobre el coneixement i les conductes de l'alumnat: *"El professorat tendeix a controlar els estudiants de la mateixa manera que ells i elles estan controlats pels administradors de fora i de dins de l'escola"*. Tal com apunten Apple i Jungck (1990, 154) en la mesura en què es treu el control sobre el propi treball i les seves capacitats, aquesta pèrdua de capacitat professional es tradueix en una vivència alienant per

als docents. I aquest sentiment pot fàcilment individualitzar-se convertint-se en un problema psicològic quan en realitat es tracta d'alguna cosa *"vertaderament estructural i relatiu al control del treball del professorat"*.

També N. Blanco (1993, 68) aporta aquest raonament: quan el professorat està immers en un centre en què el control tècnic fa innecessari l'intercanvi entre els docents i estudiants, i el coneixement es transforma en "parcel·les" acumulables es fa visible en forma de conductes o activitats realitzades on les respostes són correctes o no segons les regles tècniques que s'apliquen... Quan tota la vida a l'escola es converteix dia rera dia en això, els efectes i les conseqüències poden ser molt importants: elimina progressivament les qüestions de valor, concedeix a la ciència l'estatus de guia indiscutible, divideix el treball i desprofessionalitza al professorat atorgant-los el paper d'executors i transforma, per tant, l'alumnat en consumidors del coneixement.

La mentalitat tècnica quadra bé amb una estructura burocràtica i jeràrquica com és la institució escolar. Sobretot perquè permet actuar sobre bases "legitimades", la qual cosa disminueix els riscos en la presa de decisions. I d'altra banda, permet culpar el professorat en cas que fracassi la posada en pràctica perquè segurament no ho haurà fet tal com convenia i com es dictava.. Segons Olson (1989, 58) aquesta mentalitat persisteix perquè tant els docents, com els administradors, com la comunitat educativa (pares, etc.) creuen que si les decisions es basen i es fonamenten en la ciència, no només són les més adequades, sinó les úniques possibles. Aquest fet, d'altra banda, tant pe part del professorat com l'administració pot *"eximir de responsabilitat en la presa de decisions i exclou la controversia derivada de les qüestions controvertides valoratives"* (Blanco, 1993, 69).

Ara bé, tot hi que s'intenti desresponsabilitzar-se i obviar els aspectes relatius als valors, és en aquest context de control institucional tant tècnic, com burocràtic que es produeix una desharmonia clara, tal com exposa McNeil (1988, 333): *"Els controls burocràtics estan enfrontats amb les finalitats educatives en el nostre sistema escolar. I aquesta desharmonia afecta*

dràsticament les relacions professorat-alumnat". Aquesta desharmonia per a molts docents, amb ganes d'establir unes bones relacions amb l'alumnat i amb ganes de realitzar una professió qualificada i amb consciència de servei públic, serà una font important de contradicció i dilemes⁵⁴, alguns dels quals han sorgit quan he fet referència a l'àmbit de l'aula. Per tant, com comenta Bullough, el professorat haurà de trobar l'equilibri entre els valors personals propis i els valors i interessos que estan encarnats en el context institucional: "*Alguns mestres confessen que no estan satisfets amb la relació que tenen amb l'alumnat i intenten d'establir-hi llaços i vincles més forts: mostrar més l'afecte, ser amables. Però, el professorat fa això perquè els valors personals i els valors de servei públic no acompanyen a la mentalitat de racionalitat instrumental (...) Per al professorat, és una font de conservadurisme, i fomenta l'individualisme. I sovint en aquesta situació es descoratge de prendre riscos una i altra vegada*" (1987, 90). Bullough també explica que quan si no es troba un equilibri entre els valors personals i institucionals pot ser que el professorat es culpi i s'otorgui el fracàs. Si això passa "és necessària *una solució de compromís*". I segurament aquesta és una de les explicacions que en l'estudi realitzat per Blase (1986)⁵⁵, conclogui que amb el temps el professorat sovint adoptin els valors de la institució com a propis.

⁵⁴ El treball de Berlack i Berlack (1981, 1987) 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. Els autors han identificat setze dilemes dividits en tres grans blocs: El primer tracta com el professorat exerceix el control; El segon posa l'èmfasi sobre les perspectives implícites i explícites del coneixement i de l'aprenentatge; i el tercer subratlla les concepcions sobre valors morals i socials. D'altra banda Zeichner, Tabachnick i Densmore (1987, 35) van ampliar la tipologia dels Berlack a partir de la seva investigació sobre la socialització de professorat novell. Sobretot van incorporar els dilemes del rol del professorat pel que fa 'el que ensenya', 'com ensenya' i 'en relació a les regulacions i regles de l'escola'. Zeichner i col·legues van analitzar els dilemes del rol del professorat segons assumia un rol, respecte a les decisions curriculars, *burocràtic* (quan feia el que havien decidit o prescrit els altres externs (administració, etc.); *funcional* (quan intentava complir les demandes exteriors, però decidia alguna part del que feia) o *independent* (quan desenvolupava un currículum en què majoritàriament no depenia de demandes externes).

⁵⁵ Citat a Staton i Hunt (1992, 16).

Per tant, com podem veure tots aquests aspectes relacionats amb la cultura de l'ensenyança i els processos de socialització que influencien al professorat tant bon punt comença a treballar a l'escola no poden quedar al marge, ni poden ser analitzats ni compresos des d'un punt de vista del coneixement pràctic i personal que posseix el professor o la professora, es necessita un marc més ampli de comprensió per poder connectar els aspectes biogràfics, pràctics i contextuais. I és des d'aquesta visió més àmplia que contextualitzaré i formularé la meva recerca.