

# Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic

Remei Arnaus\*

## El context de la recerca

Les decisions que comentaré entorn de la construcció d'un informe etnogràfic estan basades en l'experiència d'un procés de recerca en la realització d'un estudi de cas.<sup>1</sup> La finalitat d'aquest estudi de cas únic era pretendre 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, alhora, relacionar ambdós en un context cultural més ampli (escola, sistema educatiu, valors socials, etc.).

Durant dos anys (1990-1992), la mestra i jo vam estar en contacte permanent. El meu rol com a investigadora es va centrar a obtenir informació amb la finalitat, tal com he expressat, de comprendre i interpretar la vida professional de la mestra. Per aquest motiu, vaig entrar a l'aula per recollir les evidències del que feia i del que hi passava. Vaig mantenir converses amb ella per conèixer el que pensava i el que la preocupava. Vaig anotar sistemàticament tots aquells aspectes verbals i no verbals que m'ajudarien a captar com vivia i sentia la seva professió. També vaig registrar tota aquella informació i detalls relatius a la seva vida privada que podien tenir alguna relació amb la seva actuació com a mestra. Vaig contrastar les informacions que recollia amb altres professors, amb l'alumnat, amb la coordinadora i amb altres col·legues universitaris i no-universitaris. Vaig recollir la documentació que vaig tenir a disposició tant d'ella i de l'alumnat com del departament al qual pertanyia

---

\*És professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar. Imparteix assignatures relacionades amb la Didàctica. Ha realitzat investigacions etnogràfiques. En concret va presentar la tesi amb el títol: *Vida professional i Acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universitat de Barcelona (1993). Ha escrit articles relacionats amb la didàctica, metodologia, avaluació i investigació qualitativa i també d'altres sobre la docència universitària i formació de professorat.

Adreça Professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. c/ Baldiri i Reixach, s/n. 08028 Barcelona.

(1) Aquesta recerca forma part de la tesi doctoral, dirigida per Vicenç Benedito.

la mestra i de l'escola en general. Vaig fer revisions i anàlisis de les dades durant el procés, per tal que fos la mateixa informació que emgués i conduís durant la recerca a explorar i a indagar nous interrogants que em formulava. Vaig retornar la informació que recollia a la mestra, a través d'informes parcials, per contrastar i recollir nova informació i a la vegada per provocar noves reflexions. Tot el procés va culminar en la redacció de l'informe del cas.<sup>2</sup>

Em vaig implicar en una perspectiva de recerca fenomenològica, interpretativo-naturalista sensible per captar, com he dit, la complexitat dels fenòmens, i sensible per comprendre els significats que les persones perceben com a importants en el seu propi context. Les tècniques que vaig fer servir eren les pròpies del mètode etnogràfic que permetien recollir informació qualitativa. Sens dubte, el mètode etnogràfic, provinent sobretot dels estudis antropològics i de l'interaccionisme simbòlic, em va ser molt útil a l'hora de redactar també l'informe final, és a dir, a l'hora d'exposar tant l'experiència viscuda com el coneixement elaborat en el procés de recerca.

## **Decisions i reflexions en la construcció de l'informe etnogràfic**

Hi ha diversos aspectes que són clau, des del meu punt de vista, a l'hora de redactar un informe final d'un procés de recerca interpretativa i etnogràfica. Comentaré de manera general algunes consideracions sobre l'ètica i el compromís que t'exigeix una recerca d'aquestes característiques, sobretot pel que fa a l'informe final que es farà públic. I aprofundiré en altres aspectes vinculats amb les decisions que estan en relació amb la construcció d'un text coherent amb la finalitat i el propòsit de la investigació i amb l'adequació del text segons l'audiència a qui va dirigit l'informe. Aquests dos factors estan alhora estretament relacionats amb altres decisions sobre l'estil de presentació i redacció de l'etnografia que també destacaré.

---

(2) L'informe recull tota la informació sistematitzada, analitzada i interpretada. Forma capítols diferents on es descriu de manera etnogràfica el resultat de la investigació realitzada, és a dir, el coneixement elaborat sobre la comprensió de la mestra després dels dos anys de recerca. Aquest informe forma part d'un dels apartats que configura la tesi doctoral. El procés de construcció i les decisions adoptades són els aspectes que comentaré en aquest article.

El *compromís ètic* que assumia en la recerca era un dels aspectes importants que em plantejava en escriure l'informe, sobretot em preocupava que la forma de presentar tota l'experiència compartida amb la mestra al llarg dels dos anys, no podia traïr ni la relació interpersonal que vam mantenir, ni el compromís i la complicitat que havia anat adquirint amb aquesta relació. Tenir com a punt de referència aquest aspecte va ser molt rellevant per sospesar moltes de les decisions que havia d'anar prenent. Jo havia d'assumir i afrontar la responsabilitat «ètica» que implicava el tipus de relació que sempre vaig intentar mantenir-hi.

Una investigació interpretativa i qualitativa implica tan de prop les persones que no pot estar al marge de considerar els aspectes ètics a què et compromet la recerca.<sup>3</sup> Un criteri clau és negociar amb la persona tant l'accés a la informació com els procediments que s'utilitzaran. I això sempre ho vam respectar. I ella tenia clar que tenia l'última paraula pel que fa a la informació explicitada a l'informe final. Ella podia vetar qualsevol informació que la podia comprometre o perjudicar davant de l'escola. Comento això perquè encara que a l'informe tots els noms apareixen com a pseudònims, no la podia resguardar de l'anonimat dins de l'escola. Era públic que ella estava implicada en una recerca amb mi. Aquest va ser un tema que em va preocupar molt, perquè l'escola és privada i de prestigi i el professorat hi està contractat laboralment. Crec que aquesta preocupació va fer-me ser més subtil a l'hora de trobar explicacions, anàlisis i interpretacions, i també a l'hora de plantejar-me la manera i l'estil de presentar la informació i les evidències recollides.

El fet de reunir informació personal i de la seva vida privada, la qual em va donar molt context de significació per interpretar aspectes de la seva vida professional, em comprometia a no vulnerar la seva intimitat. I això també ho vaig tenir clar quan havia de triar les evidències que em servien per justificar les meves interpretacions. Tot i que ella, com he dit, havia de donar el seu consentiment final a l'informe, jo vaig procurar al màxim ser sensible a tenir en compte: què escollia com evidències, què destacava, com ho destacava, quina anàlisi en treia, etc. De cap manera no volia traïr la confiança que l'una i l'altra sempre ens vam manifestar.

Tanmateix, hi ha d'altres *decisions* que vaig prendre en l'elaboració de l'informe que estan en relació, com he esmentat, amb la finalitat i el propòsit de la investigació. Si havia escollit un enfocament interpretatiu i etnogràfic és perquè buscava la comprensió d'una mestra a través d'un procés de descobriment, inducció i indagació.

(3) Per ampliar la informació sobre les consideracions ètiques en una recerca interpretativa es pot consultar l'article que fa referència a aquests aspectes en el mateix monogràfic.

D'una banda, pretenia obtenir informació sobre el que pensava, feia, sentia, vivia... la mestra per tal de poder comprendre els significats de les formes simbòliques com el llenguatge, la conducta, les actituds, les opinions i les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. I de l'altra, comprendria els efectes que tenia sobre la seva pràctica tant la seva història personal com les estructures organitzatives, contextuals, etc. I tot això, ho volia presentar des de «dins», des de les nostres perspectives, des de les nostres vivències i el nostre coneixement que aniria i aniríem desplegant durant tota la recerca. És a dir, pretenia representar en el text la meua veu a la recerca de la d'ella.

En aquest sentit, pel que fa al meu protagonisme, jo em presentava explícitament com a autora del text, amb el paper mateix que vaig fer a la recerca, com a persona que porta la iniciativa de la investigació i que viu el procés amb unes experiències i vivències determinades, i també com a responsable de descriure i interpretar la realitat, tenint en compte, evidentment les interpretacions de la mestra així com les d'altres persones implicades (coordinadora, alumnat, professorat...). En principi aquesta decisió es pot veure més com una elecció metodològica i epistemològica que ètica. Cal remarcar que depenent de la posició que es pren a l'hora d'investigar, metodologia i ètica són inseparables (Elliott, 1990, 125). La implicació i la presència que vaig decidir tenir en el text va sorgir d'una deliberació més ètica que metodològica. D'aquesta manera em feia responsable directa de la reconstrucció del cas que presentava a l'informe i, per tant, de la capacitat de dissenyar i portar a terme els procediments que em permetrien captar les subtilitats que encobrien els fenòmens que s'intentaven comprendre. Creia que era un bon sistema per ser més fidel al procés de recerca, malgrat que això ens portés a qüestionar determinades contradiccions que em van sorgir, sobretot durant l'elaboració i la producció de coneixement a l'informe.<sup>4</sup>

- 
- (4) El fet que la recerca es presentaria com a tesi doctoral, ens definia a la mestra i a mi amb uns rols ja d'entrada determinats. La iniciativa durant el procés era meua perquè jo seria qui presentaria i necessitava la tesi per desenvolupar el meu treball a la universitat. Jo era qui portava la iniciativa, qui seleccionava el que era important i rellevant, qui elaborava la informació, qui connectava les idees, qui creava les interpretacions i els significats... Evidentment que ho compartíem, però malgrat que en la investigació la veu de la mestra fos respectada i representada, la informació fos negociada, la relació fos de tu a tu; i malgrat que haguéssim recorregut un trajecte personal i professional profitós i interessant per a les dues i haguéssim assumit un compromís solidari i ètic... ella va ser la veu subsidiària de la recerca. I això significava que havia estat la veu subsidiària del coneixement pedagògic elaborat i construït. Jo vaig elaborar, en l'informe, la interpretació i la significació globals a partir de tota la informació recollida, evidentment contrastada amb ella, perquè jo hi tenia la implicació màxima, perquè hi dedicava el temps, perquè tenia referents teòrics per contrastar... perquè era la meua necessitat i responsabilitat... perquè jo era qui investigava i ella la investigada.

Com a persona implicada i responsable en la recerca vaig decidir incloure a l'informe les dificultats i les vivències personals sobre el procés d'investigació. Recentment, aquesta vinculació i presència experiencial a través de l'explicació de la «història des de dins» per part de qui investiga, s'ha afegit a la forma d'escriure i ha esdevingut comú entre els etnògrafs i ha rebut el nom de "confessió" (Hammersley, 1990, 21). El mateix autor reconeix que incloure part de les vivències de la persona que investiga (que de vegades es publiquen a part) pot ser important per a qualsevol valoració sobre «els descobriments de la recerca». D'altra banda, Maria Càtedra (1992, 10) en el pròleg del llibre de P. Rabinow *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, expressa que «el treball de camp és essencialment una activitat de col·laboració i en retratar els informants, un dibuixa no només la relació que manté amb ells, sinó la pròpia experiència biogràfica en el camp».

La mateixa autora del pròleg destaca, a més, que el fet que recentment s'entengui així el treball de camp i que la persona que investigui es mostri no només com a autora sinó com a col·laboradora i per tant s'inclouin, al text etnogràfic, les pròpies vivències i experiències de qui investiga, trenca amb tota una llarga tradició acadèmica: "Durant molt de temps, la convicció professional, tàcitament, va prohibir explicitar l'estreta relació entre la subjectivitat de l'autor i la suposada objectivitat del text. «Massa personal» era el comentari crític utilitzat davant de qui es llançava a l'anàlisi d'un mateix en una situació de coneixement tan fonamentalment «personal» com l'etnografia. L'experiència de l'autor s'ha presentat d'una manera estilitzada i romantitzada i amb molt poca implicació personal. ... O no es diu res sobre confusions, depressions, sentiments, errors importants, desitjos i plaers tan associats a la condició humana, o sembla que aquesta mena d'esquizofrènia, que separa tan taxativament el text etnogràfic dels relats sobre l'experiència en el camp,

---

Tot això em va fer plantejar la contradicció amb el mateix enfocament de la recerca que es basava en una relació mútua i igualitària, però no era del tot cert perquè si hagués estat així, la producció de coneixement hagués sorgit d'una interpretació realment compartida. No va poder ser. No només per manca de temps real per part de la mestra, sinó també perquè la cultura instal·lada sobre la divisió del treball encara funciona. Unes persones són les encarregades d'elaborar coneixement públic -Universitat- i unes altres són les que realitzen l'acció pedagògica aïlladament i privadament -escola. Per això unes persones tenim la iniciativa, les condicions i els recursos, i les altres no. Va ser un procés de presa de consciència i aprenentatge, per part de totes dues. Crec que són dilemes i reflexions que ens podrien fer qüestionar més a fons la validesa i el compromís ètic d'aquest tipus de recerca. Jo em vaig plantejar més d'una vegada que potser amb el paper assumit reforçava encara més la divisió de treball entre unes i altres persones i podia mantenir o reproduir la jerarquització teoria-pràctica, és a dir, entre els qui practiquen i els qui analitzem la pràctica d'altres, i en conseqüència jo continuava legitimant la dependència intel·lectual i la divisió social de treball entre universitaris i mestres. Aquestes són algunes reflexions importants suscitades durant el procés d'elaboració de coneixement.

no és aliena a la necessitat de complir estrictament amb el ritual de la tesi doctoral. I per tant, no és aliena tampoc a la insatisfacció que li queda a l'etnògraf per no haver pogut comunicar el més viu, humà i valuós de l'experiència. En paraules de Fisher i Marcus, "es produeix una intolerable dissonància entre el que un coneix i el que l'obliguen a explicar per convencions del propi gènere doctoral". Per part meua, acceptava, per convicció i per compromís, seguir aquest desafiament que altres companyes ja havien encetat.<sup>5</sup>

Tal com he esmentat, també assumia la responsabilitat de reconstruir i representar l'experiència i el coneixement elaborat a partir de la comprensió del cas. Aquest fet implicava, des d'una perspectiva interpretativa: descripció del que passava, exploració de perquè passava i interpretació del significat que tenia el que passava. Sempre, és clar, des de les diverses perspectives dels implicats. L'informe de l'estudi de cas havia de reflectir precisament això: de la descripció a la interpretació. Per la qual cosa no hi ha a l'informe judicis de valor sobre el que està bé o el que està malament. És a dir, vaig evitar jutjar. Amb això vull dir que no estava valorant la qualitat moral de les persones i dels fets. Hi ha descripcions i interpretacions.

L'aspecte valoratiu, per descomptat, no era el que pretenia, ni creia que fos el paper més valuós i ètic en una recerca d'aquest tipus en què la importància del cas era comprendre i interpretar les situacions en la seva globalitat i complexitat, aglutinant les diverses perspectives i establint les connexions entre els diferents aspectes que conformen la realitat. Però això tampoc no volia dir que aquestes descripcions i interpretacions estiguessin desvinculades de les meves concepcions sobre l'ensenyament, de les meves creences, de la meua ideologia, de les meves preocupacions i de les de la mestra, i per tant dels nostres valors ètics i morals que d'alguna manera són referent important a l'hora d'entendre la realitat que ens envolta. I per això em vaig fixar i vaig ressaltar uns aspectes més que uns altres, m'importaven uns fets i no uns altres, em cridaven l'atenció unes actuacions i no unes altres, etc. Vaig destacar el que des de «dins», des de les meves concepcions educatives era rellevant. No em considero una persona escindida i que pugui ser capaç de descriure la realitat i interpretar-la sense aportar la meua pròpia visió, experiència, ideologia, bagatge i coneixement adquirit. Al contrari, vaig intentar integrar-ho i, a més, estava convençuda que aquest (auto)coneixement havia de ser manifestat i explicat per

---

(5) En el Departament de Didàctica i Organització Escolar, es va llegir la primera tesi amb un plantejament etnogràfic el passat desembre (1992). La va presentar Cristina Alonso amb el títol: *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*, dirigida per Joana Sancho.

tal d'aprofitar-lo i per tal de no concebre'l com un destorb per aconseguir una investigació creïble i vàlida. Assumia tant el compromís d'implicació com el distanciament, els quals són dues cares de la mateixa moneda. El que importava era explicitar el recorregut i poder aportar justificacions creïbles i no arbitràries que poguessin ser públicament discutibles, a partir de les descripcions de les dades. No pretenia ser «objectiva» -en un sentit positivista-, com tampoc no pretenia descriure la «veritat absoluta», no tenia el privilegi de posseir-la. Els conceptes de «veritat», «realitat» i, per tant, «interpretació» no estan desvinculats del sistema de valors ètics, morals i ideològics de les persones. En canvi, si que pretenia ser coherent i compromesa amb la finalitat que perseguia de comprensió d'una mestra i amb el procés de recerca amb què havíem estat implicades ambdues, malgrat els dilemes o les contradiccions que sorgien.

M. Agar (1992, 122) manifesta que les etnografies són una conjunció de les diverses tradicions de l'etnògraf, dels grups que s'investiguen i de les audiències previstes. En aquest sentit, he argumentat les decisions preses en relació a les finalitats de la recerca i a la relació interpersonal entre la mestra i jo com a investigadora. Però és evident que el text també havia de construir-se tenint en compte el tipus de lectors i lectores que en podrien ser els destinataris principals.

Per tant, pel que fa a l'audiència hi ha diverses decisions per comentar. Una pregunta que em vaig plantejar abans d'elaborar l'informe era: A qui m'havia de dirigir a l'hora d'escriure? Jo creia que no es tractava de fer un informe dirigit a la mestra, tal com havia fet en els informes parcials. La finalitat era construir un text explicant l'experiència viscuda d'ambdues i representant el coneixement que n'havíem tret. A qui podia servir més un estudi d'aquestes característiques? Qui podria compartir i identificar-se amb el llenguatge, amb el to, amb els contextos, amb les preocupacions, amb les satisfaccions, etc. que es descriurien a l'estudi de cas?

Primer de tot, tenia clar que el context on presentaria la recerca era una tesi doctoral, però no volia reduir la meua audiència al tribunal acadèmic. R. Walker (1985, 198) manifesta que segons l'audiència a qui vagi dirigit el cas, la presentació és diferent. A més, comenta que depenent de quins formats es presentin per a tesis doctorals pot posar en tela de judici alguns pressupòsits fonamentals de la tradició acadèmica. L'autor puntualitza: «Canviar la forma de presentació equival a qüestionar els fonaments d'elaboració d'informes per a altres audiències. Un dels preceptes fonamentals de la ciència, també incorporat a les ciències socials i a la investigació educativa, és que la investigació ha de ser transmesa, abans que res, a la comunitat de científics i científiques. Aquesta «acadèmia invisible» és qui analitza la investigació i, a través d'un procés

de debat crític i un mecanisme de «mercat lliure» de reconeixement i referència, l'eleva a l'estatus de «coneixement rebut». Havia de desafiar l'acadèmia?

Per les decisions que havia anat prenent sobre la recerca i sobre el text, tal com he apuntat anteriorment tenia clar que l'audiència principal havia de ser el professorat. I, per descomptat, tota la comunitat educativa, però principalment els mestres. Aquest era el públic que a través de l'estudi podria generalitzar les interpretacions que s'hi exposaven, podria contrastar-ho amb la seva realitat, podria repensar-se la seva pròpia experiència, etc. Quan vaig tenir clar aquest tema em vaig sentir alleujada. Tot i que no deixava de pensar si era un possible desafiament a l'acadèmia. D'aquesta manera, tota la història compartida amb la mestra prenia una altra significació molt més àmplia. En la redacció del cas em va ajudar la idea que escrivia un informe que tenia sentit i entitat per si mateix, com si pogués ser publicat sense afegits. Havia de sortir-ne un producte final acabat i conjuntat, tot d'una peça.

També em vaig qüestionar quin estil de comunicació podria connectar amb l'audiència que em proposava. Em van servir de referència algunes consideracions tant de Walker com de M.A. Santos. R. Walker (1985, 198) ressalta que, a banda de recolzar-se en arguments contundents, cal disposar d'una sensibilitat per connectar amb les audiències i per atraure i fomentar l'interès per qüestions que sempre han passat inadvertides. Això requereix unes habilitats més pròpies de qui es dedica al periodisme<sup>6</sup> que de qui es dedica a la investigació des de l'acadèmia. En aquest mateix

---

(6) Un model que he tingut de referent han estat els reportatges periodístics televisius. Em va influir molt un sobre el cantant Sting.

Tenia un fil narratiu des de la composició del grup, el sentit i la finalitat que pretenia el cantant, passant pels assajos i acabant en un concert apoteòsic a París. Vaig pensar que m'agradaria que l'informe tingués aquelles característiques que hi vaig veure: un fil conductor d'un narrador, la presentació de la situació, com evolucionava el cantant cap a d'altres perspectives de música, com s'intercalaven fragments d'entrevista d'ell i dels músics, hi havia fragments sencers d'enregistrament d'assaig i es veia com actuaven, com Sting dirigia els seus músics, a quina casa s'estaven, com se sentien, què feien, què pensaven, com vivien els assajos i com culminava tot plegat en un concert final.

Un altre model important van ser les lectures de biografies de dones, i això em va ajudar a construir un estil que em permetia descriure millor la realitat des de "dins", des de les nostres perspectives.

He pogut consultar també altres estudis de casos realitzats en els nostres contextos universitaris. Set d'ells formen part de la investigació que s'ha dut a terme per avaluar la Reforma del cicle superior a Andalusia. Com també els estudis de casos presentats en les Tesis doctorals de Cristina Alonso (Universitat de Barcelona, 1992). Vaig consultar els informes de tres estudis de cas, realitzats per Sancho, J.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortes, E i Simó, N. que després s'han publicat amb el títol: *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. CIDE (1993).



sentit, M. Ángel Santos (1990, 137) escriu: "L'informe ha de ser clar, precís, i cal buscar un llenguatge assequible al destinatari. Un llenguatge arcà, carregat d'expressions científiques, tècniques o artificioses, fa inútil el treball perquè els interessats no tenen accés al desxiframent de missatges críptics. La pretesa científicitat que es vol fer sorgir dels tecnicismes lingüístics amaga la veritable riquesa del discurs i entra en contradicció, en aquest cas, amb la naturalesa etnogràfica de l'estudi". Vaig tenir presents aquestes consideracions, tant per a la sensibilitat a què es refereix Walker com per a l'estil i el vocabulari que esmenta M.A. Santos. D'una banda, perquè d'entrada no volia un text amb un estil que traís la relació càlida i còmplice que havia mantingut amb la mestra. I de l'altra, tampoc no volia un text disfressat amb tecnicismes acadèmics, sinó que mantindria la mateixa «riquesa» humana i discursiva del procés de recerca. Les mateixes decisions que tenia clares reflectir en el text servien per connectar amb l'audiència amb qui em proposava comunicar-me. Aquests fets em confirmaven, una vegada més, que els lectors i lectores principals serien mestres.

Vaig haver de prendre unes altres decisions relacionades amb *l'estil de presentació i redacció del cas*. Tal com esmenta Walker és difícil trobar models d'informe de casos. Potser, com reconeix L. Stenhouse (1990, 77-78), no hi ha prou experiència a redactar aquest tipus de material. Aquest últim autor presenta tres possibles models de presentació: la narració, la vinyeta i l'anàlisi.

Evidentment, hi havia d'haver una presentació que seria més adequada a la finalitat que pretenia i al tipus d'audiència amb qui volia connectar. El mateix autor, Stenhouse, em va donar les raons: *la narració* era la que em convenia més. L'autor exposa que la presentació narrativa té dos punts forts: és *simple i directa* per llegir i és *subtil*. I això és possible perquè combrega amb aquesta representació del món natural tan arrelada, (...) i també perquè obliga a qui llegeix a presentar la seva pròpia lògica enfront de la resistència de la història. L'autor no arrossega el lector fins al territori de la seva ment, sinó que surt a trobar-lo.

D'altra banda, vaig trobar altres argumentacions a favor del text narratiu per part d'autors com Bruner i Erickson que em convenien per representar i donar significat a l'experiència que volia comunicar. Bruner (1988, 25) especifica que la modalitat narrativa s'ocupa de «les intencions i accions humanes, de les vicissituds i de les conseqüències que marquen el seu transcurs. I tracta de situar l'experiència en el temps i en l'espai. (...) La inseparabilitat del personatge, l'ambient i l'acció estan profundament arrelades en el caràcter mateix del pensament narratiu». En aquest sentit, Erickson (1989, 273) fa referència al «retrat narratiu» i el defineix com una representació viscuda del desenvolupament d'un esdeveniment de la vida quotidiana, en la qual les visions i els sons del que es va

fer i el que es va dir es descriuen en la mateixa seqüència en què es produïren en el temps real. Això permet a qui llegeix la sensació d'estar presenciant l'escena.

L'estil narratiu, doncs, em va permetre descriure situacions que trobava rellevants per poder comunicar a qui llegís el text la sensació i l'experiència que vivia i sentia, i alhora crear-li un context que li permetria trobar plausibles les interpretacions que jo aniria construint a partir de la narració. Això és el que pretenia en redactar, per exemple, aquest fragment de l'informe que reflecteix l'impacte dels primers dies a l'escola: «A cada hora, el silenci de la tutoria es trencava pel soroll del timbre estrident que avisava el professorat que era l'hora d'entrar en una altra classe. En un moment, la Mercè, la mestra, i dos companys més, entraven i sortien de la tutoria per canviar de carpeta. Jo no volia destorbar el ritme de l'escola que tot just començava a engegar-se. Només començar, tothom anava de bòlit. I jo vinga repassar les notes que havia pres, però amb no gaire atenció. I la Mercè no tenia ni temps de prendre el cafè, gairebé ni de dinar. Sovint havia de dinar de pressa...».

Per als etnògrafs hi ha una altra justificació per descriure els ambients, l'estat de la gent, les sensacions, etc. C. Geertz (1989, 26) ho expressa així: «Els etnògrafs necessiten convèncer-nos no només que veritablement han estat «allí», sinó que si haguéssim estat nosaltres els que hi haguéssim estat, hauríem vist el que ells i elles van veure, sentit el que van sentir i conclòs el que van concloure». I tot això, tal com destaca Erickson, l'estil narratiu ho permet.

Tenir en compte tots aquests aspectes em va ajudar a representar les intencions que teníem la mestra i jo, el context de les nostres actuacions, i alhora emmarcar-les en els llocs i espais des d'on actuàvem. Tot això permetria contagiar l'experiència als lectors i lectores amb el màxim de context i significació possibles i contagiar la vida que compartíem jo i la mestra. Crec que només l'estil narratiu ho permetia, perquè és un estil que no aboca a presentar els fets i la realitat aplegada en categories d'anàlisi lògica, i indiscutible, sinó al contrari, permet presentar una realitat oberta a les dificultats, al contrast, a possibles interpretacions diferents, a possibles identifications amb els personatges... En definitiva, a través de la narració es pot presentar una realitat i una experiència oberta al diàleg i a la complicitat amb les persones que llegirien el text.

La narració em va servir de presentació i de pretext per representar unes situacions i vivències determinades, però d'altra banda ho vaig haver de conjuntar amb les descripcions, les anàlisis i les interpretacions, és a dir, amb la creació de coneixement. Vaig tenir present els suggeriments d'Erickson (1989, 269-272) a l'hora de presentar la informació. L'autor exemplifica molt clarament les finalitats que ha de tenir en compte qui investiga pel que fa a la

redacció d'un informe interpretatiu: «En redactar el corresponent informe, l'objectiu de la persona que investiga no és presentar les proves, en un sentit causal, de les seves afirmacions, sinó demostrar-ne la versemblança. La finalitat és convèncer l'auditori que existeix una adequada base d'evidència per a les afirmacions efectuades. Si no es presenten proves sistemàtiques per recolzar les afirmacions, la persona que investiga pot veure's criticada perquè és purament anecdòtica... Els exemples de l'acció social s'informen mitjançant retrats narratius o cites directes de les notes de camp. Si no hi ha una descripció particular que exemplifiqui i justifiqui les afirmacions clau de l'informe, el lector es veu obligat a acceptar les afirmacions com a dogma de fe. (...) En escriure l'informe, qui investiga té dos objectius principals: explicar al lector el que volen dir les diverses afirmacions i presentar les proves en què es basen aquestes afirmacions».

Jo vaig fonamentar i justificar les afirmacions que feia i les sustentava a partir de les evidències que recollia. És a dir, tenint en compte aquest fet, presentava la informació i les evidències que em semblaven rellevants per a la comprensió de la mestra, i alhora vaig anar desplegant un fil. Una evidència portava a buscar-ne més i a comprovar possibles interpretacions que m'anava formant a mesura que analitzava la informació. En aquest sentit, pensava en l'audiència i li reconstruïa el meu propi procés. D'alguna manera em deixava acompanyar en aquests diferents trajectes de recerca cap a la comprensió. Cada vegada l'informe es convertia en un bucle de comprensió més gran i més ampli. Cada vegada hi havia més informació arrossegada, desplegada, i connectada, però no deixava el lector mai sol, li feia present què pretenia, on anava, què trobava, perquè em sorprenia, quins aspectes m'interessaven, quines preguntes em feia, per què les trobava rellevants, per què m'importaven, i alhora com evolucionava la comprensió dels problemes que em formulava. Segons Erickson (1989, 280), aquest últim punt és important per valorar la versemblança del text i no s'hauria d'ometre com tantes vegades es fa: "l'autor o l'autora del text omet incloure explicacions de les maneres en què evolucionen els conceptes clau en l'anàlisi o en què apareixen patrons inesperats durant el temps que va passar en el context de recerca i en el posterior període de reflexió. Aquesta omisió en una investigació de camp és desafortunada ja que la versemblança de la interpretació final s'incrementa molt si se li mostra al lector que l'opinió de qui investiga es va modificant durant el transcurs de l'estudi".

## El text: un bucle que representa l'evolució cap a la comprensió de la mestra

He comentat que em vaig servir de l'estructura narrativa, però això no vol dir que el text tingui una estructura cronològica. No és així. Una idea que em va impactar sobre aquest aspecte va ser expressada per Lawrence Durrell en el seu llibre *Justine*: "El que necessito és registrar les experiències no en l'ordre en què es produïren -perquè això és la història-, sinó en l'ordre en què m'imposaren per primera vegada el seu significat". Aquestes línies van ser clau perquè em van suggerir la manera de representar tant l'experiència viscuda com el coneixement elaborat a partir dels significats que anava construint. A través de la narració, podia expressar dos tipus diferents d'ordre: un ordre temporal cronològic i un ordre temporal segons anava adquirint els significats. I més encara, també la combinació d'aquests diferents ordres temporals em serviren per construir cada capítol.

L'ordre cronològic m'era útil per expressar el context temporal de la investigació, i d'altra banda, serviria per explicar algunes situacions la comprensió de les quals exigia un ordre cronològic. Per exemple, per donar unitat a l'informe he fet servir l'ordre cronològic al començament on explico els primers contactes amb la mestra, amb l'escola, amb els alumnes, etc., i al final tanco l'informe quan surto de l'aula i de l'escola després dels dos anys de col·laboració amb la mestra. També he adjuntat al final de l'informe un epíleg on reflecteix la situació i els termes en què vam negociar l'informe.

Els altres capítols de l'informe final estan estructurats, sobretot, partint de la idea de Durrell, segons l'ordre temporal de creació de significats. Això no vol dir, tal com acabo d'exposar, que no intercali fets narrats cronològicament. De l'anàlisi de les dades, van emergir clarament tres grans àmbits diferents on aplegar la informació sobre la mestra. Van ser la clau per organitzar, després, els capítols: Aspectes *biogràfics*: personals i professionals; àmbit de *la pràctica a l'aula*: planificació de l'ensenyament, l'actuació pedagògica i l'avaluació; i l'àmbit del *centre*: les finalitats educatives i les demandes institucionals del centre en relació a un context social i educatiu més ampli.

Vaig decidir ordenar els capítols començant pels aspectes biogràfics professionals i personals i acabant pels més contextuals-escolars, perquè em permetia reflectir la meua pròpia evolució de comprensió de la mestra. A mesura que avançava en comprensió, avançava en noves possibilitats d'interpretació. Podria ser que existissin altres formes d'organització, però aquesta expressava la meua pròpia construcció d'interrelacions i de significats. I creia, també,

que era una organització comunicativa i comprensible per als lectors. El fet de presentar primer la trajectòria de la mestra i aspectes de la seva biografia personal relacionats amb la manera de viure's com a mestra, donava un context de comprensió que permetia entendre millor el que passava a l'àmbit de la pràctica. El mateix passava amb la informació sobre la pràctica pedagògica a l'aula, es complementava i s'interrelacionava amb tot el que pretenia l'escola i el seu context sòcio-cultural envers al professorat i l'alumnat.

No va ser gens fàcil arribar a l'organització i al plantejament esmentats. Sobretot em va ajudar un decisiu entestament per no «trair» tota la riquesa i la complexitat que tenia la realitat on estava implicada i, alhora, que no traís, tampoc, ni la rigorositat ni la credibilitat del treball. Segons F. Angulo (1991a, 19) qui investiga des d'un enfocament interpretatiu ha de resoldre una qüestió que està en relació amb el que he exposat abans sobre l'audiència a qui ha de dirigir-se el treball: "Com reconciliar el marc científic amb el marc del subjecte investigat, sense que ambdós resultin desvirtuats?". Segons l'autor, cal trobar i defensar un nou marc comprensiu que pugui abraçar ambdós, és a dir, que mantingui fusionats els dos aspectes clau: el rigor científic i la ineludible necessitat de rellevància humana. La (re)conciliació calia trobar-la en la no escisió dels valors científics, emotius i morals.

Em vaig enderiar a trobar i a buscar noves formes de representar i comunicar aquesta complexitat humana amb la rigorositat que exigia el treball.<sup>7</sup> J.M. Sancho (1992, 54) expressa que en els estudis de fenòmens com ara l'educació escolar on conflueixen persones, situacions i decisions molt diferents, és difícil fer convergir de manera creativa un saber relativament dispers i elaborat des de perspectives tan diferents.

---

(7) La conceptualització del que havia "intentat" fer, la vaig trobar representada més endavant en lectures sobre epistemologia feminista en què es proposa models interactius per analitzar la realitat. En aquest sentit, Ana Sánchez (1993, 4) recull com a base del model interactiu l'epistemologia de la complexitat aportada per Edgar Morin. Segons l'autora, el mètode morinià és un intent d'afrontar l'ambigüïtat, la incertesa i, per tant, la crisi de l'objectivitat, que el condueix a la formulació d'una nova lògica. Tant la dialògica com el bucle recursiu serveixen per explicitar i mostrar les peculiaritats conceptuals dels models interactius. Seguint aquest model, l'autora especifica quins en són els pressupòsits: 1) és poc probable que es produeixi entre les diverses parts i elements que s'analitzen una jerarquia causal entre ells; 2) les relacions que s'estableixen entre els elements són recursives: van de les unes a les altres enriquint-se i augmentant el seu significat i complexitat. Això queda expressat amb la idea de "bucle", o cercle emergent a nivells de complexitat cada vegada més grans; i 3) les relacions recursives són dialògiques, és a dir, no seran harmòniques, sinó que poden ser complementàries, concurrents i antagoniques a la vegada. La dialògica és un bucle que en el seu discórrer inacabat va transformant els termes que el componen.

Crec que vaig fer l'intent. Havia de connectar moltes parts que no eren dependents d'una manera més o menys lògica i causal, sinó que el sentit que havia de construir estava més en relació amb esbrinar les possibles contradiccions, interaccions, dilemes... entre situacions, persones i decisions sobre la realitat que volia comprendre. I això va ser possible a partir d'un procés dialògic, és a dir, a partir d'establir relacions recursives i creant nivells de complexitat cada vegada més grans. És en aquest sentit que vaig poder representar, a l'informe, el procés de construcció de coneixement i per tant de comprensió a partir d'un "bucle", tal com he esquematitzat en el gràfic adjunt. Aquest procés em va permetre no desvirtuar ni la complexitat humana imbricada a la mateixa realitat, ni desvirtuar un procés que exigia rigorositat, científicitat i uns criteris de credibilitat clars. En definitiva, comparteixo l'opinió de F. Angulo (1991a, 18) sobre la definició d'etnografia científica: "Una etnografia científica ha d'anar més enllà de les dades empíriques, ha d'interpretar científicament la realitat. Una etnografia que va més enllà de l'empirisme (...) és una interpretació accessible a les experiències diverses dels qui la llegeixin. I és en aquesta possibilitat de compartir la profunditat i la riquesa de la seva interpretació on rau, en última instància, la seva qualitat científica».

El procés que es genera en una investigació d'aquestes característiques és molt complex. Per això, al meu parer és important aportar l'experiència viscuda a partir de reconstruir el procés d'investigació per donar compte no tan sols de les decisions que s'han anat prenent, sinó també de com es resolen els desafiaments a què t'acara una recerca d'aquestes característiques i quines no s'han pogut resoldre. En definitiva, em vaig trobar implicada en un procés que em va portar a un qüestionament més o menys continuat a tots nivells, personal i professional. Però, sobretot va ser un procés que em va portar a intentar salvaguardar, en la mesura del que vaig ser capaç, el que creia que era valuós de la recerca.

Quan la Mercè, la mestra, em va retornar l'informe, va expressar amb aquestes paraules la seva opinió:

«Has reflectit el que vivíem. És la realitat que vam compartir. S'hi veu el compromís, la relació, la implicació (...). Jo diria que no només és un retrat fidel, sinó un vídeo, perquè té moviment i té vida».

Vaig pensar que tots els esforços esmerçats havien valgut la pena. A més, m'ho van confirmar les mestres que s'havien llegit l'informe per tal de tenir un contrast extern de la recerca.<sup>8</sup> He recollit

(8) Agraïxo el temps que van dedicar a llegir l'informe i a escriure els comentaris contrastant la seva experiència a: Vicky Besora, Àngeles Bravo, Àngels Llobet, Fina Masnou, Dolors Roca -pseudònim- i Carme Yus. Totes elles porten entre 10 i 15 anys exercint com a ensenyants i la majoria han tingut experiència en càrrecs directius, tasques de coordinació, etc.

alguns comentaris que van fer sobre l'estil, la presentació i el tractament del contingut. Per exemple, A. Llobet comenta:

«Com un gran cabdell, de mica en mica, la Remei ha anat descabdellant, al costat de la Mercè i sempre amb un gran respecte per ella, el que sent la mestra i, alhora, tot allò que envolta la seva tasca. (...) És un estil que m'agrada perquè hi ha reflectits els dubtes, les dificultats, i això no és gaire comú que ho manifesti qui investiga. Normalment són aspectes que no surten. Hi endevino un altre estil de recerca i actitud d'investigació, una actitud nova, positiva, humanista (...). Estic segura que aquesta investigació pot ser útil tant per als professionals de l'ensenyament com per a l'administració».

D. Roca ho expressa amb aquestes paraules:

«M'ha interessat i alhora m'ha commogut aquesta anàlisi de la vida docent fruit del treball i la complicitat de la Remei i la Mercè. M'ha agradat molt tant pel contingut, amb el qual em sento completament identificada, com per l'estil i el punt de vista amb què ha estat elaborat i redactat tot l'estudi. El respecte, el rigor professional, els dubtes, la reflexió, l'amistat i la tendresa, entre altres, són valors presents al llarg d'aquest treball que ens mostra la dimensió humana de la nostra professió».

## La transferibilitat i la generalització d'un informe etnogràfic

Per últim, voldria destacar els aspectes relacionats amb la transferibilitat i la generalització dels informes procedents d'una recerca interpretativa, etnogràfica i estudis de cas únic. Sovint es presenta com a tema controvertit la generalització que pot tenir un cas únic. Quina rellevància i quin interès pot tenir una etnografia que descriu i interpreta un sol cas? La meua recerca n'és un clar exemple. A qui pot interessar la vida professional d'una mestra que treballa en un lloc determinat i que la investigació representa sobretot en un temps concret d'aquesta vida professional? Les possibles respostes teòriques les vaig trobar en la nombrosa literatura que hi ha sobre el tema de generalització i transferibilitat dels casos únics. Les possibles respostes de validesa reals i pràctiques van ser els comentaris que van fer sis mestres que van llegir-se l'informe per tal de validar-ne la versemblança.

Apuntaré algunes de les idees més rellevants i suggeridores que vaig consultar sobre el tema. Pel que fa a l'aspecte de transferibilitat del cas únic, tal com assenyala Guba (1985) en una investigació que se centra en la comprensió d'unes persones determinades, en unes circumstàncies i uns contextos determinats, no es pot preten-

dre i no tindria sentit que es desenvolupessin unes conclusions aplicables i generalitzables. Hi ha nombrosa literatura que s'ha escrit sobre el tema de la generalització dels casos únics i les limitacions per extreure'n teoria i conclusions aplicables a més casos<sup>9</sup>. De totes les revisions que vaig fer per documentar-me, tres aspectes són els que es podrien ressaltar sobre com abordar la generalització dels casos únics: l'obtenció de qualitats universals a partir dels casos concrets, la generalització naturalista i la generalització, és a dir la interpretació que en fan els mateixos lectors i lectores.

Quant al primer aspecte, és interessant el punt de vista que aporta Erickson (1989, 281-294), el qual entén que la recerca sobre un cas únic no pretén arribar a «universals abstractes» sinó a «universals concrets». L'autor exemplifica la seva perspectiva considerant que cada «exemple d'una aula és vist com un sistema únic propi per si mateix, però malgrat això mostra qualitats universals manifestades en el concret, però no en l'abstracte». Vaig relacionar la idea d'Erickson amb l'aportació de Bruner (1990, 28) on exposa que les persones formem part d'un univers cultural on es negocien els significats i les interpretacions i d'aquesta manera els éssers humans som extensió i expressió de la cultura on estem immersos. Bruner assenyalava que

"en virtut de la nostra participació en la cultura, el significat es fa públic i compartit. La nostra vida adaptada, culturalment, depèn de significats i conceptes compartits, i depèn també de formes de discurs compartides que serveixen per negociar les diferències de significat i interpretació".

Per tant, seguint aquesta perspectiva de Bruner, crec que el cas que presento sobre una mestra guarda moltes semblances i paral·lelismes amb moltes possibles mestres que estan immerses en contextos escolars i en una organització del sistema educatiu semblant. Per això, la interpretació de la mestra no està desvinculada de possibles interpretacions i significats connectats amb la manera que un univers cultural entén la vida dels professionals de l'ensenyament. N. Blanco (1993) defensa que

"l'anàlisi rigorosa de la pràctica docent, per més que es refereixi a un espai (aula) i a un sol subjecte (professor i grup d'alumnes),

---

(9) R. Stake (1978, 1985); Angulo (1988); D. Tripp (1985); R. Donmoyer (1990); J. Schofield (1990); W.B. Dockrell (1983); E. Eisner (1981); E. Eisner i A. Peshkin (Ed. 1990); D. Hamilton (1981); F. Erickson (1973, 1989); H. Simons (Ed. 1980); Wehlage (1981)... M'han estat especialment interessants les anàlisis formulades en els últims treballs de Hammersley (1990 i 1992). Va servir per documentar-me el treball de síntesi que presenta l'autora Sharan B. Merriam (1988, 173-177) on destaca la perspectiva sobre el tema dels autors següents: Cronbach (1975 i 1982); Erickson (1986); Stake (1978); Wilson (1979); Walker (1980).



engloba la potència de la realitat permetent conèixer el que passa en una aula, per què s'actua d'una manera determinada, com es connecten els diferents elements que intervenen... desembullant la significació de les actuacions que hi tenen lloc. D'aquesta manera, poden constituir el punt de partida per comprendre com i a través de quins mitjans actuen els professionals de l'educació i, a partir d'aquesta comprensió, treballar per elaborar alternatives de canvi realistes i viables".

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

Seguint el plantejament anterior, hi ha el tercer aspecte que crec que el matisa. Fa referència a allò que autors com Wilson (1979); Kennedy (1979); i Walker (1980) anomenen «la generalització de la persona que llegeix» (*reader or user generalizability*). Segons aquesta concepció, s'entén que el lector o lectora és qui ha de preguntar-se sobre el que pot aplicar-se o no del que hi ha a l'estudi, per tant la generalització en últim terme la realitza qui llegeix el text quan està intentant aprendre del cas. Eisner<sup>10</sup> remarca que els estudis de recerca creen el seu propi univers interpretatiu. En aquest sentit, són els lectors els que construeixen les connexions i són els que fan les generalitzacions mitjançant l'analogia i l'extrapolació. Per altra banda, Clifford, (1992, 141) remarca que l'escriptura etnogràfica és una activitat ingovernable i multisubjectiva que assoleix coherència en actes particulars de lectura. Per a aquest autor, sempre hi ha una varietat de lectures possibles, lectures que estan més enllà del control de qualsevol autoritat singular.

(10) Citat per Lytle, S.L. i Cochran-Smith, M. (1992, 466).

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

És a partir de la lectura de Bruner i de les aportacions d'Eisner que vaig decidir plantejar-me incorporar a la investigació la veu de les sis mestres que abans he esmentat, exposant en quins aspectes es reflectien i quins aspectes els havia ajudat a repensar-se com a mestres i repensar diferents alternatives d'actuació. A més, creia que era una forma possible de validar externament la recerca que presentava.

Totes les mestres van trobar-hi punts de contacte, d'identificació, de contrast, o de reflexió. He seleccionat alguns fragments de mostra a partir dels seus escrits i comentaris que fan referència a la transferibilitat i generalització que van fer del cas. D. Roca manifesta:

"M'he identificat amb les sensacions que la Mercè experimenta (per què la majoria d'elles representen una autocrítica?). M'he identificat en l'excessiu dirigisme de les classes per tal de mantenir-ne millor el control, la inseguretats en els plantejaments didàctics, els dubtes en l'avaluació, el sentiment de culpabilitat en adonar-nos que prioritzem continguts enfront d'altres valors com ajudar els nens i les nenes a pensar i a ser crítics; les pressions de la programació; la manca de temps per a preparar el material; la tendència a l'acomodament i a la rutina, a voltes, a causa de l'esgotament... (...) Un altre aspecte sobre el qual he reflexionat a partir de l'estudi és el fet que donem massa importància als continguts en detriment d'altres valors com: fomentar l'autoestima, l'esperit crític, l'opinió personal dels alumnes, etc."

A partir de l'informe, A. Llobet recorda la seva experiència a segona etapa:

"Recordo que tenir 180 alumnes em suposava un trasbals molt gran els primers dies per conèixer-los un per un. Dificulta molt el contacte personal i també avaluar-los justament tenint en compte l'esforç, els coneixements, la situació personal i el propi procés..."

I ella mateixa expressava així la seva experiència en llegir l'estudi: *"He compartit els patiments de la Mercè fins al final, i després ja he respirat tranquil·la"*.

A. Bravo comenta la impressió i l'experiència de llegir l'informe:

«És el perfecte retrat del que jo visc cada dia. Entres a les 9 i amb un ritme desenfrenat no acabes fins a les 5'30 de la tarda. Ho he tornat a reviu amb les descripcions que fas. He reviscut de nou l'angoixa per aquesta pressió que sento pel temps. Mentre ho llegia pensava: Una altra vegada no, per favor! (...) Ho he trobat totalment creïble. Encara que no comparteixi amb la Mercè el seu plantejament didàctic, sí que m'identifico amb la dedicació amb què treballa. Quan t'impliques a fons, pateixes més. (...) Aquest treball no només m'ha fet reflexionar com a mestra, sinó també com a directora de Centre, ja que he estat vuit anys desenvolupant aquesta tasca. Sempre es poden canviar aspectes, però he tingut una sensació de satisfacció amb la feina realitzada. M'ha servit per adonar-me que no anava gens equivocada. L'esperit amb què intentava organitzar el centre està molt lluny del que he llegit aquí i més a prop del que intentava dia a dia portar a la pràctica».

V. Besora comenta:

"En llegir-ho he estat més conscient de les pressions que tenim com a ensenyants i m'ha ajudat a valorar la tasca que faig i a no veure'm com un 'bitxo estrany'. Tal com em diu un amic, no podem anar culpabilitzant-nos de tot el que succeeix en el nostre entorn. Cal 'evolucionar, aprendre i canviar' -tal com es diu a l'informe- per poder evolucionar una altra vegada. Gràcies per haver-me donat l'oportunitat de reflexionar, de 'desengoixar-me' i de comprendre'm".

D'altra banda, Carme Yus exposa que

"la realitat que es descriu té molt poc a veure amb la meva experiència. Estic acostumada a treballar en equip i amb un altre estil d'organització d'escola. Però segurament aquesta és la realitat que viu la majoria de mestres, sobretot a la privada".

Com a tancament d'aquesta exposició només puc afegir que l'informe final, inclòs com a tercera part de la tesi doctoral que vaig presentar, representa un procés vivencial i humà. I, com tot el que és humà, implica sentiments, contradiccions, dilemes, desigualtats i també complicitat, amistat, col·laboració, satisfacció... i tot això forma part del coneixement elaborat a partir de la recerca. En definitiva s'exposa un coneixement que intenta integrar el rigor de la científicitat salvaguardant la perspectiva humana.

## Refèrencies bibliogràfiques

- AGAR, M. (1992): «Hacia un lenguaje etnográfico». A: Geertz, C.; Clifford, J. i altres (eds.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 117-137.
- ANGULO, F. (1988): *Cualitativo versus Cuantitativo: un Replanteamiento Epistemológico de la Polémica*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- ANGULO, F. (1991a): *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora*.
- ALONSO, C (1992): *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- ARNAUS, R (1993): *Vida professional i Acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*". Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- BLANCO, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Màlaga.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- CLIFFORD, J. (1992): «Sobre la autoridad etnográfica». A: Geertz, C.; Clifford, J. i altres (eds.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 141-170.
- DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DONMOYER, R. (1990): «Generalizability and the Single-Case Study». A: Eisner, E.W.; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University, pp. 175-200.
- EISNER, E. W. (1981): «On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research». *Educational research*, 10 (4), pp. 5-9.
- EISNER, E. W.; PESHKIN, A. (1990): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- ERICKSON, F. (1973): «What makes school ethnography 'ethnographic'?». *Anthropology and education quarterly*, 4 (2), pp. 10-19.
- ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». A: Witrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/ MEC, pp. 195-295.
- GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós studio.

- GUBA, E. (1985): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». A: Gimeno, J.; Pérez A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- HAMILTON, D. (1981): «Generalization in the educational sciences: problems and purposes». A: Popkewitz, T.; Tabachnick, B.R. (eds.): *The study of schooling*. Nova York: Praeger, pp. 227-244.
- HAMMERSLEY, M. (1990): *Reading ethnographic research*. Nova York: Logman Inc.
- HAMMERSLEY, M. (1990a): *Classroom Ethnography*. Milton Keines: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M. (1992): «Some reflections on ethnography and validity». *Qualitative studies in Education*, 3 (3), pp. 195-203.
- KENNEDY, M. (1979): «Generalizing from single case studies». *Evaluation Quarterly*, (3), pp. 661-679.
- LYTLE, S. L.; COCHRAN-SMITH, M. (1992): «Teacher research as a way of knowing». *Harvard Educational Review*, 62 (4), pp. 447-466.
- MERRIAM, S. B. (1988): *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RABINOW, P. (1992): *Reflexiones sobre el trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar Universidad.
- SÁNCHEZ, A. (1993): *Ciencia y género*. Universitat de València.
- SANCHO, J. (1992): «Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa». A: Rué, J. (ed.): *Investigar para innovar*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, pp. 39-59.
- SANCHO, J; HERNÁNDEZ, F i altres (1993): *"Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: CIDE.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- SCHOFIELD, J. (1990): «Increasing the generalizability of qualitative research». A: Eisner, E.W; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College, Columbia University, pp. 201-232.
- SIMONS, H. (1980): «Case Study in the Context of Educational Research and Evaluation.» A: Simons, H. (ed.): *Towards a Science of Singular*. Norwich: CARE (Centre for Applied Research of Education), pp. 1-14.
- STAKE, R. (1978): «The case study method in social inquiry». *Educational Researcher*, (7), pp. 5-8.
- STAKE, R. (1985): «Case study». A: Nisbet, J. i altres (eds.): *Research, policy & practice. World yearbook of education*. Londres: Kogan Page, pp. 277-285.
- STENHOUSE, L. (1990): «Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y la evaluación». A: Martínez, J.B.(ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, pp. 69-83.
- TRIPP, D. H. (1985): «Case study generalisation: an agenda for action». *British Educational Research Journal*, 11 (1), pp. 33-43.

- WALKER, R. (1980): «Making sense and losing meaning». *Towards a Science of Singular*. Norwich: CARE (Centre for Applied Research of Education), pp. 222-235.
- WALKER, R. (1983): «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos». A: Dockrell, W.B.; Hamilton, D. (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-81.
- WEHLAGE, G. (1981): «The purpose of generalization in Field-study research». A: Popkewitz, T; Tabachnick, B.R. (eds.): *The study of schooling*. Nova York: Praeger, pp. 211-226.
- WILSON, S. (1979): «Explorations of the usefulness of case study evaluations». *Evaluation quarterly*, (3), pp. 446-459.

## Paraules clau

*Investigació qualitativa*

*Informe*

## Abstracts

*Las decisiones que explico en el artículo en torno a la construcción de un informe etnográfico, están basadas en la experiencia de un proceso de investigación durante la realización de un estudio de caso. Hay diversos aspectos que son claves importantes a la hora de redactar un informe final de un proceso de investigación interpretativa i etnográfica. Comento de manera general algunas consideraciones sobre el compromiso que exige una investigación de estas características respecto a la publicación del informe. Profundizo en las decisiones relacionadas con la construcción de un texto coherente con la finalidad de la investigación y con la adecuación según la audiencia a la que va dirigido el informe.*

*Les décisions dont je rends compte dans cet article quant à la construction d'un rapport ethnographique sont fondées sur l'expérience d'un processus de recherche pendant la réalisation d'une étude de cas. Certains éléments ne peuvent être négligés lors de la rédaction du rapport final d'un processus de recherche interprétative et ethnographique. Je commente par ailleurs brièvement certaines considérations sur les obligations qu'impose une telle recherche quant à la publication du rapport. J'insiste en particulier sur les décisions touchant à la construction d'un texte cohérent avec la finalité de la recherche et adapté au public auquel le rapport est destiné.*

*The decisions I set out in the article about the preparation of an ethnographic report are based on the experience of a research process in carrying out a case study. There are various aspects which provide keys to be borne in mind when drafting the final report of a process of interpretative and ethnographic research. I comment in general terms on some considerations about the commitment required by research of this kind concerning the publication of the report. I examine in depth the decisions related to the construction of a text coherent with the aim of the research and with its appropriateness to the audience to whom the report is directed.*