

Cultura de la docència¹

Jacobo Ramos*

Sergio Raúl García

Els treballs d'investigació realitzats per Andy Hargreaves s'han centrat en el professorat i en la manera en què les demandes institucionals condicionen els processos d'ensenyament. Aquests treballs es caracteritzen per la cura i la minuciositat en el procés de recerca, la profunditat de la seva anàlisi, el llenguatge clar i accessible, les idees i les construccions teòriques suggeridores. Hargreaves desenvolupa la base de les seves investigacions des d'una perspectiva interpretativa i per fer-ho es val de l'etnografia, la recerca-acció, entrevistes en profunditat, estudis de cas i qüestionari, entre altres tècniques que li permeten accedir al coneixement de la realitat.

D'aquesta mena de treball de camp obté el suport empíric que dona forma a les seves idees. Així és com l'autor ha identificat diferents formes de la cultura de la docència que presentem a la primera part d'aquest article.

Començarem per definir què s'entén per cultura de la docència. Quan es fa referència a aquest terme s'al·ludeix a la manera que els professors realitzen les seves activitats, en què creuen, què defineixen, què és important per a ells, com són les seves cerimònies quotidianes, com es relacionen entre ells, etc. Per tant, la cultura és tot allò que envolta el centre escolar, es troba arreu, és present en cada acció i en la manera de pensar de cadascun dels integrants. En resum, es pot dir que la cultura defineix l'esperit i les característiques d'un col·lectiu.

*Jacobo Ramos de Hoyos. Professor del Departament d'Educació Superior i Investigació de l'Instituto de Servicios Educativos de l'Estat de Coahuila, Mèxic.

*Sergio Raúl García Martínez. Consultor pedagògic del Programa d'aprenentatge de la llengua escrita i la matemàtica de la Dirección de Educación Primaria de la Región Lagunera de Coahuila, Mèxic.

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Escolar, Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Baldri Reixac, s/n. 08028 Barcelona. Tel 440 92 00, ext. 3389. Fax 3349193.

(1) Article elaborat en base a un seminari impartit per Andy Hargreaves i organitzat per la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB.

La cultura docent també es crea, es produeix, és determinada o imposada pel tipus d'estructura i per les persones que tenen el poder dins dels centres, en els quals existeixen condicions que són controlades. Per tant, els seus membres actuen en conseqüència i fins i tot s'adhereixen, inconscientment, a les normes preestablertes. Tanmateix, aquesta cultura pot ser sotmesa a variacions, és a dir, pot ser qüestionada i refutada, i per aquest motiu és susceptible de patir alteracions i canvis profunds.

En estudis realitzats sobre la cultura dels centres a Estats Units s'ha trobat que existeixen diverses menes de cultura que són representades per grups amb característiques molt peculiars i que acostumen a manifestar-se en un mateix centre.

D'una banda, hi ha els «progressistes», que formen un grup que creu en el desenvolupament del nen, en el seu creixement social i intel·lectual. Normalment aquest grup està molt vinculat amb l'ensenyament primari.

En un altre grup es troben els «radicals», clarament orientats cap a la transformació social, el camp de les ciències educatives, ponderen la didàctica crítica. En aquest grup figuren els investigadors i els assessors, més que no pas els mestres d'aula.

Finalment tenim el grup dels «conservadors». Són els professors de més edat, autoritaris, creuen en el contingut del currículum i en els programes, confien que el seu mètode sempre funciona malgrat els canvis que poden sorgir d'una generació a l'altra.

La coexistència de les cultures esmentades crea un problema greu, sobretot en escoles com ara les secundàries o de formació de professors, ja que totes funcionen i competeixen constantment per veure quina prevaldrà, la qual cosa provoca que la vida dels alumnes en aquests centres no sigui còmoda, ja que han d'integrar els enfocaments i els aspectes que són diferents en cadascun dels professors.

Darrera de cada cultura hi ha valors en conflicte, per aquesta raó veiem que mentre un grup sempre vol fer, l'altre sempre vol qüestionar. Això passa perquè temes que són d'estructura, és a dir, disposició de rols, posicions i càrrecs dins d'una organització, són fonamentats i basats en enfocaments teòrics i pràctics diferents i obeeixen a un procés històric també diferent, en el qual ni s'acaba del tot amb els tradicions antigues (manera de fer les coses) ni les noves acaben de consolidar-se. Això no obstant, existeix la possibilitat que amb el temps i el desgast físic i psicològic que suposa viure en conflicte constant, aquestes cultures antagòniques van creant un pont en què es desenvolupa una cultura que no és la pròpia, ni la de l'altre, sinó que és una cultura unida, una integració interessant entre ambdues.

Dins les escoles, totes aquestes perspectives de la cultura tenen la seva part de raó, perquè és veritat que mentre per a alguns resulta motivadora la mena de relacions que es practiquen en el seu centre, per a d'altres resulten tedioses i tensionants; tot depèn des d'on es veuen les coses, on estàs situat dins l'organització.

Formes que revesteix la cultura dels centres

Individualisme fragmentat

Es caracteritza perquè el treball es dona de manera aïllada, els professors es tanquen a les seves aules amb els seus alumnes, senten que aquests els pertanyen, els posseeixen, la qual cosa provoca una relació de doble tall; es preocupen per ells, però no els volen compartir amb altres professors. Això ocasiona dificultats i enfrontaments, per exemple en el cas dels professors d'educació especial, que per llei ja no poden treballar només amb el seu grup, sinó que s'han d'integrar i han de compartir els alumnes de manera conjunta amb els docents titulars, una situació que no agrada gaire aquests darrers, ja que senten lesionada la seva privacitat.

La cultura de l'individualisme fragmentat prové de quatre motius diferents, que expliquem a continuació.

1. El primer motiu és *l'ansietat, la por*; una hipòtesi que fan servir els administradors de l'educació quan addueixen que els professors actuen individualment perquè experimenten ansietat, se senten amenaçats pels altres quan els observen o examinen, són homes entre nens, se senten millor envoltats de joves que depenen d'ells que amb els seus companys adults. Aquesta és potser la hipòtesi més insultat que encara es conrea, però cal remarcar que tampoc no s'ha comprovat que l'individualisme tingui la seva més clara explicació en el deteriorament de la personalitat de l'educador.

2. El segon motiu obeeix a *la història*, la nostra cultura prové d'antigues manifestacions d'una altra edat, n'és un exemple l'educació graduada, que és l'estructura escolar que agrupa els nens per edats cronològiques, s'avalua el currículum i els alumnes van passant a rebre educació d'un altre professor, el qual hauria de conèixer i dominar tot el que caldria ensenyar als seus alumnes, el que es denomina «la gramàtica de l'escolarització», el llenguatge que tots coneixem i parlem i no posem en tela de judici.

3. Un tercer motiu és l'*arquitectura* o disseny arquitectònic, les escoles són una mena de capses d'ou, compartiments aïllats els uns dels altres on ningú no interfereix en el treball que desenvolupa el professor, ni els col·legues, ni els mestres, ni els pares de família ni els administratius, l'estructura de caixes d'ou ajuda que es doni aquesta circumstància, ja que l'edifici es construeix d'acord amb la gramàtica de l'escolarització: aïllat, separat l'un de l'altre, la qual cosa ens indica una relació estreta i interdependent entre el segon i el tercer motiu.

4. El quart i darrer motiu fa referència al *temps* i la *burocràcia*. L'individualisme és una resposta lògica a l'exigència de les innovacions múltiples, a la intensificació de les tasques del professor, a les demandes constants perquè doni compte de tot el que fa, a les pressions de més. Per tant, el professor s'atrinxera, tanca portes i finestres per poder-se concentrar en el seu alumnat, no té temps per a les reunions ni per treballar en col·laboració amb altres col·legues. En conclusió, es pot dir que l'individualisme és una resposta racional a l'excés de pressions burocràtiques a què es veu sotmès l'educador.

Hargreaves distingeix entre individualisme i individualitat de la manera següent. L'*individualisme* és el tret de la cultura d'un col·lectiu, té a veure amb la manca d'oportunitats o delit per treballar amb altres en grup d'iguals, on tots participen i col·laboren per portar a bon port una tasca; mentre que la *individualitat* és una característica de la personalitat, es relaciona amb la creativitat, amb la diferenciació de la massa, el desafiament de les normes i empènyer i motivar el grup cada cop més en el seu procés de transformació.

De vegades, determinats directius de centres escolars, entusiasmats per aplicar innovacions i evitar l'individualisme, obliguen a bons professors a treballar en col·lectiu i provoquen que aquests es trobin angoixats i pressionats, i el seu malestar repercuteix en la seva pràctica professional i en la relació amb els alumnes. Cal, doncs, anar molt en compte quan intentem evitar l'individualisme, ja que en ocasions, en nom del treball col·laboratiu s'elimina i s'anorrea la individualitat de la persona.

Balkanització

És la divisió de l'ens global d'escola en subgrups separats e independents els uns dels altres, on no existeix ni es propicia una interacció entre els diversos subgrups; per tant, la cultura del centre està fortament balkanitzada, és a dir, fragmentada en grups territorials que competeixen i persegueixen uns interessos diferents, en un ambient en què els interessos comuns, la comprensió conjunta i la participació massiva són estranys.

Tanmateix, aquests subgrups són necessaris, ja que brinden al professor una font d'identitat, l'ajuden a configurar la seva concepció del coneixement de l'ensenyament i l'aprenentatge, tant en la teoria com en la pràctica. Cal remarcar que el tipus de cultura balcanitzada es manifesta amb més regularitat en centres escolars grans, com els de secundària i universitats, on solen presentar-se característiques diverses, que a continuació descrivim.

- *Baixa permeabilitat.* Cada subgrup està separat en tot del veí, s'envolta de parets de granit, la humitat no el mulla; cada individu d'un departament es troba separat en tot dels altres departaments. Si un professor de matemàtiques té problemes amb el comportament o l'adquisició de l'aprenentatge d'alguns alumnes, aquest no acudeix al professor de llengua perquè l'informi com participen i es comporten aquests mateixos alumnes a la seva classe. El de llengua tampoc no sol·licita el punt de vista del professor de matemàtiques sobre l'actuació a classe dels alumnes que comparteixen, ja que la interacció entre departaments i els seus integrants es troba dividida per barreres infranquejables.

- *Alta permanència.* La gent que compon els departaments dura molts anys, per la qual cosa es reproduïxen les creences i els conceptes de com ensenyar, com aprenen els alumnes, com cal interpretar el currículum i mantenir la disciplina. Les cultures perduren perquè descansen sobre les estructures, sobre un conjunt de fites, valors i propòsits del coneixement acadèmic, en ocasions ja descontextualitzats del currículum actual d'ensenyament.

- *Identificació personal.* La major part de vegades el departament és l'únic grup al qual es pertany, per la qual cosa la identificació amb aquest és total. No són professors d'alumnes, sinó d'una assignatura, d'una temàtica; quan dialoguen i intercanvien idees, sempre parlen del material, dels continguts, i no dels nens, ja que tenen grups diferents i només ocasionalment comparteixen els alumnes.

El sentiment de pertinença no rau en l'escola, el veritable món és el departament, l'escola és massa gran i impersonal perquè ells s'hi sentin identificats. Això pot ser fabulós per als departaments i molt còmode a títol personal, però és terrible per als alumnes.

- *Complexió política.* Les organitzacions balcaniques són polítiques per naturalesa, un grup determinat posseeix més poder, es lluita per tenir les millors aules, els millors espais, horaris, materials, etc. Es concedeix tanta importància a coses petites, que arriben a suscitar conflictes i enemistats de per vida. En aquesta organització es discuteix per veure qui es beneficia de la influència del director, ja que això es relaciona amb el poder i l'estatus, i a més, a mesura que el departament al que pertany es fa més gran, creix la seva importància.

Aquesta cultura fa impossible que la major part dels professors aprenguin dels altres, perquè hi ha barreres, no només de caire organitzatiu sinó de política, que impedeixen que existeixi una interacció entre els docents, consegüentment, els problemes queden sense resoldre i amb el temps van creixent.

Col·laborativa

Les cultures col·laboratives són com una gran massa en què els professors treballen plegats en l'organització, en la solució de problemes i també en la planificació i pràctica de les seves classes. Gràcies a això obtenen beneficis en realitzar innovacions, s'ofereixen recolzament moral entre si i resisteixen les pressions que vénen de fora, animen els professors a prendre més riscos de caràcter pedagògic, sempre busquen la manera de millorar i, el que és més important, desenvolupen una força col·lectiva per decidir quins projectes establerts per la política educativa són o no viables d'aplicar en el seu centre.

L'administració no pot forçar la cultura col·laborativa, però s'observa en tot un seguit de petits detalls que realitza un directiu amb el seu personal: si els dóna les gràcies, si els envia missatges d'encoratjament, si els reconeix l'esforç, etc. Les reunions que té amb els professors no són de presa de decisions de procediments, sinó informals, no ordena ni fa preguntes, sinó que organitza col·laborativament en grups o subgrups de prova, demana ajuda i en fer-ho demostra que és vulnerable; però en aquest cas no amb sentit de debilitat, sinó ben al contrari, «la vulnerabilitat és força», demanar ajuda afegeix força a la col·lectivitat, si només prestes ajuda, llavors la gent depèn de tu.

Demandar ajuda és una de les qüestions més difícils, és un dels principis clau de la col·laboració i el procés de crear una cultura col·laborativa.

Aquesta forma de cultura també es troba en els rituals i cerimònies, en les coses que es fan conjuntament com a grup. Si celebren els aniversaris de tot el personal i comparteixen el pastís, és difícil estar en desacord i ple de conflictes quan es comparteixen els aliments. Petits detalls, situacions informals que són importants per crear la cultura col·laborativa. Però no vénen sols, cal conrear-los cada dia amb cura perquè puguin funcionar bé. Llavors els professors generen col·laboració entre ells mateixos i són més espontanis i responsables envers les coses que són importants per a ells i no envers les coses que són importants per a qui dissenya la política educativa.

Col·legialitat inventada

Es pot dir que és una cultura col·laborativa perversa, on la massa es troba concentrada a la base, arraconada en un espai reduït, mentre que per sobre sempre hi ha un líder imposat que els indica cap a on han de mobilitzar-se. Aquesta col·legialitat fictícia té lloc quan els administradors tenen pressa per aconseguir que les seves escoles siguin col·laboratives. És una paradoxa pensar que es pot obligar la gent a col·laborar, que sigui democràtica o que se senti bé, quan es diu als professors en què han de col·laborar, en quin moment, amb qui i en quin lloc. En aquest cas, la col·laboració és un engany, ja que es creen reunions perquè es decideixi allò que ja està prèviament decidit pels administradors.

Cal permetre als professors que decideixin com, quan, on i de quina manera s'organitzaran, tot i que és important que el director tingui expectatives per a la tasca, no ha de pretendre controlar-ho tot, ja que la col·legialitat inventada o forçada és una manera manipulativa de gestionar la col·laboració, a més de ser lineal i masculina. És com posar una tasca en el temps i observar permanentment el temps, quan la veritable col·laboració ha de ser com la gestió d'una família: informal, menys lineal i femenina, es concentra més en la tasca que en el temps en què cal realitzar-la.

Mosaic en moviment

És una forma col·laborativa de la cultura que té possibilitats importants a les escoles balcanitzades de grans dimensions com les secundàries. La cultura en aquests centres es caracteritza perquè tothom fa de tot i estan d'acord conjuntament. Als Estats Units i a Anglaterra es van desenvolupar les escoles comprensives, un model aplicable a les escoles primàries, però que no s'adapta a les escoles secundàries actuals, ja que són tan grans i complexes que només s'aconsegueix posar-se d'acord en punts mancats de significat. Davant d'aquesta problemàtica sorgeix la cultura de mosaic en moviment, que s'amotlla a les escoles que tenen massa grups, no només d'alumnes sinó departamentals. En aquesta nova forma de cultura les persones dels grups canvien i els grups en si també canvien, les persones continuen treballant en grups però poden canviar de filiació amb el pas del temps; s'arriba a tenir en el centre un consens en moviment, una mena de missió que es desplaça aproximant-se cap a una fita, que no acaba de concretar-se del tot, que mai no està perfectament creada però que basta tenint en compte la complexitat de dirigir un centre d'aquestes proporcions.

L'experiència del mosaic en moviment que existeix en algunes secundàries, proposa als professors l'afiliació a nous grups inde-

pendents dels del seu departament, els quals poden estar relacionats amb algunes de les necessitats o expectatives del centre, com ara la formació de professorat, el treball amb pares i comunitat, orientació i tutoria de l'alumnat, pressupost i finances, etc. És aquí on el docent interacciona amb altres companys, aprèn coses noves i s'identifica amb el seu centre; la pertinença als nous grups no és permanent, sinó que aquests estan dissenyats perquè després d'un temps determinat una mateixa persona hagi col·laborat en tots o en la majoria, és a dir, fins arribar a assemblar-se a una mena de calidoscopi en el qual la col·laboració depèn d'un procés complex de subgrups flexibles que s'interrelacionen els uns amb els altres.

D'aquesta manera, d'altra banda força interessant, Hargreaves descriu el que s'entén per la cultura de la docència, explica les cinc formes en què es presenta i la mena d'estructura de què procedeixen, les seves conseqüències a nivell de les relacions dels professors i com aquestes influeixen en la formació dels alumnes.

Sens dubte, les idees aportades en aquest article permeten l'autoreflexió sobre el treball docent i la forma de cultura amb què s'identifica el nostre centre escolar i nosaltres mateixos, alhora que ens ofereix alternatives de canvi per evolucionar d'una cultura material i estàtica a una altra en què es promoguin les relacions humanes i el treball col·laboratiu.

La investigació de la cultura de la docència

En els anys més recents s'ha desenvolupat una nova tendència en la investigació de l'educació, a diferència d'altres èpoques en què es pretenia tenir un coneixement més o menys adequat de la realitat (estudis exploratius) o es buscaven explicacions dels fenòmens d'aquesta realitat (estudis descriptius). Amb plantejaments més recents, es busca, des de l'etnografia, la recerca-acció i alguns altres recursos metodològics, accedir a una comprensió de la realitat i a les possibilitats que té aquesta realitat de ser transformada. En aquest apartat tractarem de descriure alguns dels recursos susceptibles de ser utilitzats per buscar la implantació d'innovacions que portin un centre escolar cap al canvi que s'ha proposat.

En les afirmacions anteriors trobem alguns plantejaments que per a finalitats d'investigació tenen una importància particular. Si observem primer que la investigació tracta ara d'allò que passa en el centre escolar i no en tot el sistema educatiu o en el nivell educatiu, ens adonarem que les innovacions seran factibles en la

mesura que s'hi involucrin els principals actors del procés educatiu: el professorat i l'alumnat. No es tracta, llavors, de trobar explicacions del món social, ni de la realitat d'un sistema; es tracta de partir de la cultura pròpia d'un centre, de les experiències que hi tenen lloc, de les possibilitats que existeixen per proposar la introducció de modificacions l'èxit de les quals quedi assegurat pel compromís dels que les assumeixen.

En els processos de recerca que actualment es porten a terme dins l'àmbit de l'educació i més específicament en els centres escolars, el que hem de tenir en compte en primer lloc és que l'escola necessita canviar, així que a l'hora d'investigar abordarem el problema dels canvis des d'un enfocament actiu dels canvis, i com són entesos a partir de la cultura pròpia del centre escolar.

Podríem fer una llarga llista dels mètodes existents per investigar la cultura de la docència, així que només en destacarem alguns i posteriorment farem alguns plantejaments dels recursos metodològics que a la pràctica poden resultar més útils o tenir una aplicació més efectiva: l'estudi de casos, els mètodes etnogràfics, la vídeo-anàlisi, els mètodes comparatius, la recerca-acció i l'antropologia cognitiva poden ser utilitzats per realitzar investigacions relacionades amb la cultura de la docència.

Es considera pertinent fer un aclariment perquè quan es fa servir el vocabulari metodològic i conceptual hi ha algunes confusions que porten a situar algunes ciències com si fossin mètodes en si mateixos, tal és el cas de la fenomenologia i l'etnometodologia. La metodologia és la ciència dels mètodes a què recorrem per treure sentit a la ciència; la descripció dels mètodes utilitzats en la vida ordinària i la manera que hom té per accedir a aquests mètodes consisteix a utilitzar procediments semblants als emprats en la vida ordinària. Per esmentar només un exemple, senyalarem que la fenomenografia és el mètode d'accedir al món fenomenològic, l'etnometodologia que s'utilitza sovint com a mètode no és *per se* un mètode sinó que és una bateria de mètodes de recerca. Es pot enfocar les investigacions des de la fenomenologia a través dels mètodes etnogràfics o la fenomenologia a través dels estudis de cas o entrevistes; cal diferents maneres de concebre i de comprendre el món social i això es reflecteix en el plantejament metodològic en fer una recerca.

El procés d'investigació resulta complex ja que la majoria dels mètodes es juxtaposen; per exemple, les entrevistes, els mètodes etnogràfics, l'entrevista etnogràfica, de manera que hi ha mètodes dins dels mètodes. Els estudis de cas es poden basar en entrevistes, també poden fer-se mitjançant observacions, poden comprendre també vídeo anàlisi, de manera que tenim algunes interrelacions complexíssimes entre els mètodes. Podem fer estudis de casos comparatius i, per què no fem entrevistes de casos? Els enfocaments

són infinits: entrevistes individuals, entrevistes de *focus group* per a estudiants en forma col·lectiva; no és el mateix fer l'entrevista individual que en grup, fer l'entrevista de la història vital, per a la qual es requereix repetir les entrevistes amb la mateixa persona durant 5 o 6 sessions fent servir l'anàlisi de cada entrevista com una mena de vestíbul de l'entrevista següent, que es negocia amb l'entrevistat i podríem afegir un mètode considerat obsolet que no hem citat: el qüestionari, que per a un determinat tipus d'estudis resulta útil.

És la investigació en si, els que hi participen, els objectius que es pretenen assolir i els canvis i les innovacions que s'intenta implantar allò que determina els recursos metodològics que s'incorporen a la investigació qualitativa, ja que cal tenir en compte que no hi ha mètodes perfectes, tots tenen els seus potencials i els seus límits d'aplicabilitat, ens expliquen algunes coses i ens en deixen d'explicar unes altres. Per això és recomanable superar les possibles mancances dels recursos metodològics recorrent a l'ús complementari entre ells. Per exemplificar-ne la utilització abordarem breument: l'entrevista, l'estudi de casos i els qüestionaris.

Entrevistes

Hi ha diverses menes d'entrevistes, poden ser individuals o col·lectives, a través d'elles es pot accedir a realitats que no sempre apareixen per uns altres mitjans d'investigació, en l'entrevista és convenient donar temps i espai de reflexió a l'entrevistat, de manera que no sigui com si contestés un qüestionari, si les preguntes possibiliten la construcció de noves vivències per a l'entrevistat i es percep el desig de continuar amb explicacions, ho hem d'acceptar, perquè, al final, aquestes podran aportar més informació que si només es limiten als temes que anticipadament hem preparat.

L'entrevista té a veure no només amb el procés de comprensió d'una cultura sinó també amb l'addició de l'investigador a la cultura nova de què es tracta. A més, és important que quan observem una cultura n'entrevistem diversos membres, perquè en fer-ho prendrem les seves percepcions i les analitzarem des de diversos angles i hem de vigilar de no traslladar-les a d'altres realitats i, en tot cas, si ho fem que sigui amb el consentiment dels que han participat en el procés. Molt sovint són molt diferents les percepcions que tenim de la realitat i caldria intentar reunir totes aquestes percepcions, ja que interactuen entre si i les percepcions de vegades tenen

a veure amb les afirmacions que la gent fa a l'hora de definir la seva realitat.

A l'entrevista individual, no és com si allí fos la realitat i es revelés, es tracta d'un procés de construcció, de creació de noves realitats, noves comprensions, noves coherències, una entrevista dialògica, on s'arriba a una construcció dialògica, en virtut de la qual creem significats i creem una comprensió conjuntament, mancomunada.

Si s'entrevista un grup, en alguns casos resulta més productiu, perquè no es tracta de buscar la realitat, sinó que la realitat es reflecteix a si mateixa a partir de les aportacions dels entrevistats, fins i tot és més adequat en ocasions recórrer que els entrevistats recolzin amb les seves idees i experiències la construcció, el disseny de les preguntes.

Quan fem entrevistes ens hem d'assegurar que els recursos que fem servir estiguin en condicions adequades per evitar repeticions o pèrdua d'informació valuosa, difícil de recuperar, perquè a més d'aplegar la informació que ens interessa, d'una entrevista podem derivar noves experiències per a l'entrevistat, que tingui noves percepcions de si mateix, crear condicions perquè en aportar per al nostre treball també ell s'enriqueixi i això ho aconseguirem en bona mesura si aconseguim una major empatia amb l'entrevistat. També hem d'evitar desviar-nos del motiu principal de l'entrevista, és a dir, a l'entrevistat se li poden permetre digressions sense allunyar-nos de l'objectiu central de l'entrevista.

Què cal fer en una entrevista en què ens diuen mentides i ho notem, o quan ens donen informació en què ja s'ha repetit diverses vegades el mateix i també ho notem, com arribar a la profunditat, què cal fer, com desvetllar els sentits del que la gent diu, o el que alguns consideren que és l'entrevista i comencen a parlar d'ells mateixos? Perquè l'entrevista no sigui una teràpia psicològica cal saber establir punts de contacte, punts de connexió entre l'entrevistat, un mateix com a entrevistador i l'assumpte que ens ocupa per investigar.

Estudi de casos

Quan fem estudi de casos, és convenient recórrer a una base inicial a partir de la qual entrevistarem la gent. Com a part d'aquests recursos que és factible que combinem, hi ha l'observació amb entrevista informal, és possible contradir la gent per motivar-la fins

aconseguir-ne la participació, les converses addicionals ens permeten complementar l'estudi, ens porten a elaborar teories o enfocaments qualitatius o si més no a generar una teoria i després a objectivar-la.

Si s'inicia la construcció d'una teoria o es pretén objectivar-la o se segueix un procés progressiu, es pot recórrer a entrevistes d'història vital, on es pot tornar a veure l'individu diverses vegades, d'una altra manera, hom es limita a fer l'entrevista i desaparèixer. A través de l'estudi de casos es refina, s'altera i s'observa diversos aspectes, s'analitza les interaccions dins dels contextos, podem avançar i retrocedir, crear unes generalitzacions possibles i a continuació buscar altres punts en què es pugui verificar i establir amb els participants el motiu de l'estudi.

Molt sovint els participants creuen que canvien molt ràpidament i quan es llegeix amb ells l'informe de la investigació diuen que ja no s'aplica a la seva realitat perquè ells ja han canviat. Aquesta és una limitació que faria aparèixer com una fotografia fixa la realitat estudiada. Un altre comentari que es tracta sovint en l'estudi de casos fa referència a la possibilitat de la seva generalització.

En la recerca d'estudi de casos es té tendència a insistir molt sobre la seva validesa (comparada amb d'altres mètodes, l'estudi de casos tendeix a ser molt vàlid) però sovint es considera que flaqueja força pel que fa a les seves possibilitats de generalització.

Alguns investigadors es fan els humils i diuen que aquest cas és només aquest cas i la seva interpretació es limita a aquest sol cas, tanmateix existeixen diversos procediments d'expressar-lo de manera que sigui possible generalitzar-lo, per això es fa l'estudi de casos múltiples, o en fer l'estudi de casos comparatius, també es poden revisar casos que afecten diverses escoles i establir punts de convergència, analitzar els aspectes que es repeteixen, allò que els fa comuns; es pot fer un estudi de seguiment en equip. Això constitueix una manera molt diferent, dins de l'organització social de la ciència, que hi hagi estudis de casos múltiples i poden ajudar-hi els enfocaments comparatius, la qual cosa fa possible buscar la generalització. Fins i tot per a estudiants de doctorat fa que no s'hagin de preocupar de casos únics, d'un sol problema conceptual, existeixen casos que es poden anar compartint entre uns quants investigadors.

Tot plegat ens porta a afirmar que un criteri de generalització en l'estudi de casos es realitza acumulant el que han après diversos investigadors sobre un mateix tema, és a dir, si existeixen diferents estudis sobre un mateix tema, n'extraurem uns coneixements amb els quals desenvoluparem una explicació d'allò que els fa comuns.

Un altre criteri de generabilitat és la interpretació del lector. Quan diem: aquest cas em recorda alguna cosa, desperta un ressò, m'ha tocat la fibra; i fem un estudi crític del cas, això vol dir alguna cosa, perquè s'aprenen coses d'allò que és generalitzable.

Un cas no sempre ha de ser típic per ser generalitzable. Si estudiem un cas en què tot és favorable per iniciar una innovació, en què totes les condicions es presten perquè tinguem èxit i aquest no s'assoleix, llavors es pot estar força segur que en un altre cas les condicions del qual són desfavorables no es tindrà èxit en la innovació i així estem fent una generalització. En allò que hem de basar-nos per a la decisió és en l'autenticitat de l'estudi.

Els qüestionaris

L'ús generalitzat dels qüestionaris i la recerca freqüent en ells de les interpretacions ens fa dubtar sovint de la seva utilització en una recerca qualitativa, tanmateix poden resultar de summa importància per a un determinat tipus d'estudis.

Una crítica als textos de la cultura organitzacional és que fan servir els qüestionaris concrets en què es fan judicis d'una cultura en general, si es respon en 5 opcions com es col·labora, com s'impliquen en la presa de decisions, en quin grau planegen mancomunadament i a partir d'això es crea una imatge molt més distorsionada d'allò que veritablement és, perquè generalment, qui opina no ho fa de si mateix, sinó del que fan els altres, es demanen les percepcions dels individus sobre com veuen els altres en relació a un assumpte concret.

De manera equivocada, en molts casos, l'administració de l'educació ha adaptat aquesta tendència de la cultura de les empreses per analitzar una cultura de les escoles. Tanmateix, hauria resultat més profitós estudiar les cultures individuals i les respostes individuals, relatives a les respostes pròpies i a les conductes pròpies, això és quelcom que no s'aclareix fàcilment en un qüestionari, però s'aclareix molt més fàcilment sobre la base d'una entrevista o una observació.

Això no obstant, en la recerca qualitativa es podria parlar de fites específiques que pugui tenir un qüestionari, si s'utilitza com a instrument formatiu, val la pena perquè un grup es miri a si mateix, és convenient que els membres del grup comencin per parlar de si mateixos i facin converses de si mateixos; poden analitzar com serà una intervenció. També val la pena perquè és útil perquè una

escola reuneixi dades del qüestionari dels estudiants sobre les seves respostes al currículum, respostes a l'estil de docència que se'ls imparteix, com a base de la conversa entre els mateixos docents i amb els estudiants, sobre el que es necessita canviar a l'escola. A més, val la pena i és útil si els professors es fixen en la seva pròpia cultura i volen canviar la cultura del seu centre. Aquí els serveix per recollir amb rapidesa informació procedent de qüestionaris, sobre com consideren en realitat els professors aquesta cultura, sobretot si el professorat es dedica al disseny d'aquest qüestionari, això pot resultar utilíssim principalment en iniciar una conversa en una intervenció sempre que aquesta no rebi cap estatus científic, és una forma de discutir certes perfeccions de manera que la gent encara pugui parlar entre si, així que el valor d'un qüestionari és sobretot el que li doni la comunitat d'homes i dones que el faci servir, que el controli, que en certa mesura pugui conversar amb aquest qüestionari, amb aquesta comunitat, per al seu propi benefici, per aconseguir les seves fites, aquí és on aquesta mena d'eines resulten molt útils i tot plegat té a veure amb una mena d'investigació com la que proposem en què els participants analitzin la cultura de la docència.

Referències bibliogràfiques

- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1995): *What's Worth Fighting For Out There?*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in a postmodern age*. Toronto: OISE/ Londres.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. (1995): *Educating Early Adolescents*. Londres i Nova York: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in a Postmodern Age*. Londres: Cassells, Nova York: Teachers' College Press, i Toronto: OISE Press.
- HARGREAVES, A.; LEITHWOOD, K.; GÉRIN-LAJOIE COUSINS, B.; THIESSEN, D. (1993): *Years for Transition: Times for Change*. Toronto: Queen's Printer.

Nota: Part d'aquesta bibliografia ha estat facilitada per José Contreras i Núria Lorenzo.

Paraules clau

Investigació qualitativa

cultura

professor

Abstracts

El presente artículo está basado en el Seminario del Doctor Andy Hargreaves, impartido en la Universidad de Barcelona. Ofrece una perspectiva para conocer las diferentes manifestaciones de la cultura de la docencia, y analiza el tipo de estructura de la que provienen; busca comprender los procesos de interacción y negociación que se producen entre los profesores, alumnos y administrativos en el marco escolar; además, brinda reflexiones y sugerencias sobre las transformaciones de la cultura que sería necesario realizar, para hacer de la docencia una práctica más educativa y, por consiguiente, más humana. Por otra parte, expone de manera sintética algunas de las recomendaciones metodológicas para abordar la investigación cualitativa de la cultura de la docencia, en donde se plantea el uso de las entrevistas, el estudio de casos, los cuestionarios y la investigación acción.

Le présent article est basé sur la conférence donnée par le docteur Andy Hargreaves à l'Université de Barcelone. Il nous ouvre une perspective pour connaître les différentes manifestations de la culture de l'enseignement et analyse le type de structure d'où elles proviennent ; il se penche par ailleurs sur les processus d'interaction et de négociation qui se produisent entre professeurs, élèves et personnel administratif dans le contexte scolaire et apporte quelques suggestions et réflexions sur les changements culturels nécessaires pour faire de l'enseignement une pratique plus éducative et, donc, plus humaine. Il émet, en outre, de façon résumée, quelques recommandations méthodologiques pour aborder la recherche qualitative sur la culture de l'enseignement, en particulier à propos du recours aux entretiens, aux études de cas, aux questionnaires et à la recherche-action.

This article is based on the seminar given by Dr Andy Hargreaves at the University of Barcelona. He provides us with a perspective for discovering the different manifestations of teaching culture, analyses the type of structure from which they originate; seeks to understand the processes of interaction and negotiation which occur among teachers, pupils and administrative staff in the school context; as well as putting forward thoughts and suggestions about the ways in which the culture would have to be transformed to make teaching a more educational and thus more human practice. He also summarises some methodological recommendations for approaching qualitative research into teaching culture, and discusses the use of interviews, case studies, questionnaires and action research.