

Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa

Peter Woods*

Introducció

Parteixo de la premissa que la docència és una forma d'art i consisteix en múltiples formes de comprensió i de representació (Eisner, 1993). El currículum no només és un conjunt de matèries, sinó un «procés complicat i constant de disseny ambiental» (Apple, 1993, p. 144). Això, segons Apple, converteix la docència en un acte estètic, «més semblant a pintar un quadre que no pas a construir un pont» (íbid.). La docència és expressiva i emergent, intuïtiva i flexible, espontània i emocional (Woods i Jeffrey, 1996). Això no significa que, en certs aspectes importants, la docència no sigui una ciència, ni tampoc que científic el seu estudi no pugui oferir gaires coses. Però la docència com a art rep menys atenció, potser per la dificultat de dissenyar una metodologia apropiada. Quant a això, l'etnografia, especialment si tenim en compte els esdeveniments recents, ofereix certes oportunitats, no només per a la nostra comprensió dels processos educatius, sinó a través d'aquesta comprensió ponderada, per a la millora educativa.

L'etnografia té una sèrie de fonaments teòrics, però jo considero l'interaccionisme simbòlic especialment fructuós. Plummer (1983) destaca quatre criteris centrals:

*Peter Woods és catedràtic d'educació a la Facultat d'Educació, The Open University, Milton Keynes, Regne Unit. Va dedicar 11 anys de la seva vida a la docència abans d'ingressar a l'Open University, el 1972, on, durant anys, va dirigir el Centre de Sociologia i Recerca Social. El seu principal interès en la recerca és l'etnografia escolar. És autor de nombrosos articles i llibres que inclouen: "The Divided School", "Sociology and the School", "The Happiest Days?" i "Teacher Skills and Strategies". Recentment, ha fet una investigació sobre la "docència creativa a les escoles de primària". Els seus darrers llibres, "Critical Events in Teaching and Learning" i "Creative Teachers in Primary Schools", són els primers productes de l'esmentada investigació. El febrer de 1996 es publicarà el nou llibre d'aquesta sèrie, escrit juntament amb R. Jeffrey: "Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary School". Actualment, estudia els efectes de les inspeccions escolars en els professors de primària i la seva feina.

Adreça professional: School of Education. The Open University. Milton Keynes. MK7 6AA. England.

-la subjectivitat i la creativitat humanes -que mostren de quina manera els individus responen a les forces socials i agrupen activament mons socials; ha de tractar experiències humanes concretes -parla, sentiments, acció- a través de la seva «organització social i, especialment, econòmica» (i no només de la seva estructura interior, psíquica i biològica); ha de mostrar una «familiaritat íntima» naturalista amb aquestes experiències... i el sociòleg ha de ser conscient del «paper moral i polític» definitiu que suposa avançar envers una estructura social amb menys explotació, opressió i injustícia, i més creativitat, diversitat i igualtat (pp.1-5).

L'organització social es considera com un ordre negociat que apareix en el moment que les persones intenten solucionar els problemes amb què ensopeguen en situacions concretes. Així doncs, ens preguntem amb quins problemes es troben els professors des del seu punt de vista. Com els experimenten, quins significats se'ls dóna i quins sentiments es generen? Finalment, com se solucionen? Encara que recentment l'autonomia professional pot haver estat objecte d'un atac (Hatcher, 1994), els interaccionistes estudien de quina manera les persones «aconsegueixen autonomia malgrat la seva manca de poder formal» (McCall i Wittner, 1990, p.70). Es posa èmfasi en la construcció de significats i de perspectives, en l'adaptació a les circumstàncies, en la gestió dels interessos en el flux i el reflux d'innombrables interaccions que contenen moltes ambigüitats i molts conflictes, en les estratègies concebudes per promoure aquests interessos i en la negociació amb els interessos dels altres, un tret comú a totes les situacions docents (Woods, 1992).

L'etnografia, amb els seus èmfasis en el respecte del món empíric, en la penetració dels nivells de significat, en la facilitació de «l'assumpció del paper de l'altre», en la definició de situacions i en la comprensió d'un sentit de procés, constitueix la metodologia natural per a aquest enfocament i per intentar comprendre «l'art de la docència» (Woods i Jeffrey, 1996). Durant els anys setanta i vuitanta, un gran nombre d'estudis etnogràfics realitzats al Regne Unit es va dedicar a ordenar el terreny interaccionista de l'escola (Woods, 1990a, 1990b). Cap al final dels anys vuitanta, els enfocaments etnogràfics oberts interessats a esbrinar «què succeeix aquí» van deixar de ser el centre d'atenció i van ser substituïts per problemes i temes específics, com l'efecte dels exàmens, la pràctica del currículum i la diferenciació de gènere i raça. L'impacte de les polítiques del «Nou Dret» de les administracions Thatcher, que van culminar en la Llei de la Reforma Educativa de 1988, i la legislació subsegüent, han dirigit els estudis de forma eficaç des d'aleshores i han donat lloc a una nova branca de la disciplina, la «sociologia de la política», en la qual l'etnografia ha jugat el seu paper (Ball, 1990). Al mateix temps, l'etnografia, i especialment l'etnografia interaccionista, ha estat objecte d'atacs procedents de diversos camps. Els més impor-

tants d'aquests són el postpositivisme, la teoria crítica i el postmodernisme. Aquests plantegen qüestions sobre la validesa de l'obra etnogràfica i dels seus criteris de veritat (per exemple, Hammersley, 1987, 1990); sobre la seva descontextualització aparentment política i històrica i la seva suposada incapacitat per tenir en compte els macro-factors, especialment aquells factors estructurals referents a la classe social, el gènere i la raça (per exemple, Troyna, 1994); i sobre la seva tendència a convertir l'etnògraf en testimoni, intèrpret i presentador d'una única realitat objectiva i a imposar una veritat en una situació que en té moltes (Marcus, 1986). Malgrat tot, aquestes crítiques no minaran l'etnografia interaccionista, com proclamen alguns dels seus detractors, sinó que la reforçaran i la convertiran en una força metodològica encara més poderosa per a les qüestions que planteja actualment el món educatiu (Farberman, 1991). Espero demostrar alguns dels seus avantatges en aquest document. De primer, parlaré de la pertinència encara vigent de l'etnografia interaccionista.

La pertinència encara vigent de l'etnografia interaccionista

L'etnografia interaccionista continua essent pertinent perquè

1. Cada situació és diferent. El moment de la docència està afectat per una multiplicitat de factors que impliquen elements tan canviants com l'estat del coneixement, l'espai i el temps, les consideracions culturals, els recursos i la capacitat i la predilecció humanes. Com observa Dewey (1929, p.6):

«El judici i l'opinió respecte a accions que han de dur-se a terme només poden assolir una probabilitat precària... L'activitat pràctica fa referència a situacions úniques i individualitzades que mai no es poden duplicar de manera exacta i respecte a les quals, per tant, no és possible tenir un certesa total».

Només es poden predir certes coses. No es tracta que el professor tingui certes solucions determinades que es puguin aplicar a certs problemes determinats; ni tampoc de reflexionar sobre les possibilitats i de prendre una decisió conscient sobre quina combinació d'accions cal emprendre. En canvi, es necessita habilitat i judici per seleccionar i aplicar els coneixements existents en allò que Schon (1983) anomena «els coneixements-en-acció». Moltes d'aquestes coses estan incrustades al subconscient del professor i s'utilitzen de forma intuïtiva. Encara estem molt lluny de comprendre «l'art de la docència».

2. S'ha estès una nova política que amenaça d'intensificar la feina dels professors i de reduir el seu poder. Tanmateix, com destaca Ball (1994), no podem donar per descomptat que la política simplement s'aplica, ja que ha d'interpretar-se «en el terreny» i «in situ»

«Les respostes han de ser "creatives". Ateses les limitacions, les circumstàncies i les practicalitats, la traducció de les simplicitats abstractes i crues dels textos de política en pràctiques interactives i sostenibles d'algun tipus implica un pensament, una inventiva i una adaptació productius. Les polítiques (...) generen circumstàncies en les quals es redueix o es modifica el ventall d'opcions disponible per decidir què cal fer, o s'estableixen objectius o resultats determinats... Tot això implica una acció social creativa, no una reactivitat robòtica.» (p.19; vegeu també Riseborough, 1992).

Aquest argument es pot aplicar en un sentit més general, ja que és probable que la cultura del professor experimenti un canvi radical (D. Hargreaves, 1994). Com observen McCall i Wittner (1990, p.58): «Amb noves condicions, les persones inventen cultura». Es pot argüir que l'etnografia està perfectament equipada per estudiar aquesta activitat creativa, generadora i estratègica.

3. A la docència estan proliferant les tensions i els dilemes. Berlak i Berlak (1981) van mostrar de quina manera els professors, en la seva pràctica quotidiana, lluiten constantment contra una sèrie de dilemes, sovint simultàniament, i han de prendre decisions respecte als mateixos. Alguns d'aquests són: Quan cal ensenyar als nens individualment i quan al conjunt de la classe? Quan cal prendre decisions pels nens i quan cal permetre'ls que les prenguin ells mateixos? Cal posar èmfasi en la motivació intrínseca o extrínseca? Cal concentrar-se en un camp de control reduït representat pel nen en tant que «estudiant» o en un camp més ampli representat per «tot» el nen? D'ençà de les reformes del «Nou Dret», aquests problemes s'han intensificat. Un dels més importants, i alhora causant de tensió, és el conflicte entre haver de posar en pràctica certes polítiques (que el professorat sap que són equivocades) per tal que el nen pugui obtenir bons resultats en una avaluació estandarditzada, i ensenyar al nen de la manera que ells saben que és la correcta. En general, al professorat li preocupa el tema de com transformar els dilemes en oportunitats educatives; com maximitzar les possibilitats i com convertir allò que pot semblar, en certes circumstàncies, una limitació, en allò que esdevé, en altres circumstàncies, una oportunitat. No existeix una resposta correcta a aquest tipus de problema, sinó que, com observa Tom (1988, p.49), existeixen «múltiples solucions potencials l'eficàcia de les quals es desconeix àmpliament abans de l'acte docent».

4. La docència és un acte de fe que requereix, per a molts, una forta inversió en un mateix. Nias (1989, p.182) mostra com per a la majoria «adoptar la identitat de 'professor' simplement significava

'ser un mateix' a la classe»; i com els professors «relacionaven les nocions de 'ser un mateix' i de 'ser un tot». D'altres han mostrat com, amb aquest nivell de compromís, els professors han de «sentir-se bé» per tal que el seu rendiment sigui efectiu (per exemple, Riseborough, 1981). Els professors no són tècnics, mediadors dèbils ni persones que han de posar en pràctica els programes dels altres (Schon, 1983; MacIntyre, 1984; Olson, 1992). La majoria d'ells té unes conviccions i uns valors forts que queden profundament reflectits en la seva docència i a través dels quals han de reconciliar els requeriments de l'Estat, dels pares, dels directors i dels estudiants (Ball i Bowe, 1992; Vulliamy i Webb, 1993). Els professors transmeten una part de si mateixos. Conseqüentment, desenvolupen un estil personal. Segons Hansen (1993, p.397) es tracta:

«... d'una sèrie de costums que inclou gestos, moviments corporals, expressions facials i tons de veu. El terme comprèn la manera habitual en què el professor atén els alumnes, per exemple, com respon normalment al que diuen i fan... Aquests costums o elements de l'estil de treballar reflecteixen quelcom més que la personalitat i el comportament instrumental o convencional. Es pot considerar que revelen l'interès, la participació i les expectacions que guien els esforços del professor...».

Aquestes «dimensions expressives» de la conducta d'un professor, especialment en els detalls minuciosos de la vida a l'aula que sovint es passen per alt perquè semblen trivials i mundans, exerceixen una influència moral considerable en els estudiants (ibid. p.418).

5. Una part considerable de l'aprenentatge consisteix en un procés gradual i lentament cumulatiu, però de vegades es produeixen uns salts extraordinaris (Hargreaves, 1983). Poden aparèixer oportunitats totalment inesperades per avançar en l'aprenentatge d'un alumne. Cal reconèixer aquestes oportunitats quan les percebem, atès que poden ser transitòries i tal vegada no tornin a aparèixer; cal saber com aprofitar l'oportunitat i maximitzar el guany, i també com construir situacions per tal que es creïn oportunitats. Això pot suposar «fer una cosa de diverses maneres» a fi de trobar els «sistemes d'arribar» als nens perquè aquests puguin «esclatar» - termes comuns utilitzats entre els professors de primària a l'hora de descriure la seva pràctica.

A més a més, els estudiants no només són carn i sang, sinó també éssers amb emocions i cultura. Cal que allò que s'ensenya estigui relacionat amb ells, que reconeixin que fa referència a les seves preocupacions, cal estimular les seves imaginacions i cal que se sentin motivats per aprendre. En certs casos, quan predominen les situacions de conflicte bàsic, els estudiants i els professors negocien un «consens de treball» -un acord sobre els ritmes i les sancions de treball que assegura un mínim de resultats, però que

està mancat de docència i d'aprenentatge inspirats (Reynolds, 1976; Pollard, 1979). Per aconseguir això, tothom ha de «sentir-se bé». La jornada escolar ha de radiar uns sentiments d'emoció, de participació, de curiositat i d'identificació personal; cal formar part d'un grup en una empresa compartida.

6. La necessitat de veritat. Hi ha hagut productes fraudulents. King (1978) va observar la manera com els professors organitzaven parcialment la feina creativa dels alumnes per reproduir una realitat ortodoxa o convencional, i la manera com les mostres creatives públiques dels professors sovint es feien a expenses de l'aprenentatge dels alumnes. A més a més, «definien la feina creativa dels nens com una expressió del seu desenvolupament i actuaven de tal manera que la naturalesa dels seus productes creatius fos coherent amb les suposades fases del desenvolupament» (cita a Bourne, 1994, p.228). Igualment, s'ha demostrat que un nombre d'enfocaments docents que tenien la reputació de ser creatius de fet no ho són pas (vegeu, per exemple, Atkinson i Delamont, 1977; Edwards i Furlong, 1978). Més recentment, s'ha demostrat que en certs casos el progressivisme centrat en el nen, que ha tingut tanta influència en les escoles de primària del Regne Unit durant els darrers trenta anys, no és més que una ideologia que actua com una força sobre els professors i no pas com un mecanisme alliberador per als estudiants (Alexander, 1992).

7. La pràctica i el progrés es poden descriure de moltes maneres diferents. La nostra comprensió de la vida a l'aula ha augmentat gràcies a teories com l'etiquetatge, la desviació i les teories sub-culturals; a conceptes com les estratègies per adaptar-se a la tensió ambiental, les cultures de col.laboració, la col.legalitat artificial, les comprovacions i les trobades inicials; i a l'explicació i al desxifratge de termes claus de la professió com «fer-se un tip de riure» o «mantenir-los callats». Sempre hi haurà una demanda de nous conceptes i de noves formes de veure a fi d'augmentar la nostra comprensió de la vida escolar. I això és així no només perquè aquest tipus de feina és interminable, sinó principalment perquè les coses canvien ràpidament. En la reestructuració actual de les escoles, es plantegen noves formes d'organització institucional, noves funcions i noves carreres entre el personal, noves perspectives. L'etnografia està perfectament equipada per dirigir aquests canvis.

8. També hi ha certs temes actuals que han esdevingut una mena de vedat per als psicòlegs, però que requereixen l'atenció dels sociòlegs. Abans he esmentat la desviació (que inclou el desbaratament, l'exclusió escolar i les amenaces) i l'aprenentatge. També podria parlar de la tensió del professor, un problema creixent a Anglaterra i al País de Gal·les des de la Llei de 1988. En aquestes zones, en els darrers anys s'ha produït un increment ràpid en la

incidència de la tensió i de l'esgotament. Durant el període 1993-94, 5549 professors es van jubilar abans dels 60 anys per raons de salut, comparat amb 2551 durant el període 1987-8 (McLeod i Meikle, 1994). A més a més, sembla que la situació està empitjorant. Durant els primers tres mesos de 1995, es van fer 2000 sol·licituds de jubilació anticipada per raons de salut, el doble que durant el mateix període de 1994. Smithers (1989) va descriure una professió profundament descontenta, en la qual un de cada tres professors se sentia «atrapat» i desitjava «fugir». La tensió del professor s'ha estudiat gairebé exclusivament en termes psicològics, però, com va demostrar Durkheim amb el suïcidi, es tracta d'un fet social. Això es pot demostrar mitjançant les estadístiques, però per comprendre la seva naturalesa i els seus orígens cal un treball qualitatiu detallat que impliqui narracions i potser històries reals del professorat (vegeu Woods, 1995b per més informació). Aquí hi ha camp per al treball inter-disciplinari.

9. L'etnografia també continuarà planificant amb detall l'extrem micro del *continuum* micro-macro i explorant per mitjà de la seva relació constant amb l'estructura. Pot descriure l'experiència subjectiva i alhora actuar com una comprovació de la teoria, com succeeix a la investigació de Hargreaves (1994) sobre les experiències d'intensificació dels professors canadencs. Pot demostrar com estan representats la classe social (Dubberley, 1988a i b), la raça (Wright, 1986, 1992) i el gènere (Draper, 1993) en els detalls minuciosos de la vida quotidiana a l'aula.

10. L'etnografia pot tenir una funció en la vida de l'àrea o la matèria investigada en benefici seu o en benefici d'altres persones implicades. És un mètode molt accessible, especialment per als professors, i pot tenir una funció important en el desenvolupament del professorat (Woods, 1986). A continuació en posem alguns exemples.

Un programa etnogràfic

En totes aquestes àrees, es pot argüir que l'etnografia és el mètode més apropiat per explorar les qüestions que ens preocupen. Un cop restablertes les credencials de l'etnografia, què pot fer aquesta per potenciar les nostres intuïcions educatives i contribuir a dur a terme una millora educativa en la dècada dels noranta i la primera dècada de segle XX? Tinc alguns suggeriments provinents del meu programa i dels meus interessos. Així doncs, els següents punts no constitueixen una llista exhaustiva.

«Bona» docència

Tradicionalment, la sociologia s'ocupa de la crítica. Durant els anys setanta, a l'etnografia educativa del Regne Unit això es va portar als extrems. El període va estar marcat per una quantitat considerable d'«apallissament del professorat» —és a dir, es culpava el professorat de les insuficiències percebudes— i va anar seguit d'uns estudis que culpaven el sistema, els professors del qual eren unes víctimes inconscients i desventurades. Les escoles eren considerades unes institucions de formació i correccionals per a la societat. En aquesta situació, els professors o bé eren bandits o bé eren «ximples».

En els darrers anys, una sèrie de factors ha modificat aquest enfocament. Els investigadors finalment van reconèixer —mitjançant la seva recerca— que els professors no eren unes víctimes desventurades. Aquest punt de vista es va veure reforçat pel creixement dels moviments del «professor-investigador» i del «professional reflexiu». Així mateix, sota la influència dels teòrics crítics, els investigadors cada cop tenien més dubtes respecte a l'ètica de la investigació sobre els professors, en oposició a la investigació amb els professors. També era evident que les possibilitats d'una revolució adequada del sistema eren petites i que els avenços educatius s'haurien d'assolir a través del professorat. Aquest punt de vista va arribar al nostre país amb la revolució política del «Nou Dret» dels anys vuitanta, que va titllar tots els educacionalistes d'opositors i va emprendre una nova forma d'apallissament del professorat. En la filosofia de mercat de les administracions Thatcher, ells eren els «productors», els quals durant molt de temps havien pogut fer allò que havien volgut i que ara havien d'esdevenir més responsables davant dels «consumidors». D'aquesta manera, els professors i els investigadors a tots els nivells van esdevenir aliats polítics en la lluita pel control del pla educatiu.

En qualsevol cas, utilitzar diversos punts de vista a la recerca té una certa lògica. La investigació educativa té poc efecte en la política del govern; de fet, s'utilitza més sovint de forma selectiva per impulsar el discurs governamental (vegeu, per exemple, Woods i Wenham, 1995). Per a aquells investigadors que tenen com a objectiu principal la millora educativa (en comparació, per exemple, amb la «recerca del coneixement» o amb uns objectius més clarament polítics), una crítica continuada té limitacions (malgrat que s'ha avançat notablement, gràcies als professors i a algunes autoritats locals, en camps com, per exemple, la diferenciació racial i de gènere). De l'etnografia oberta i més general, a través d'una investigació més adreçada a temes problemàtics, hi ha un petit pas cap a la recerca sobre els assoliments educatius. Si aquests es poden identificar en les condicions existents, la descripció de la

seva naturalesa en els termes detallats i íntims que permet l'etnografia i l'anàlisi de les condicions en què es produeixen tindran molt valor. Aquest és un enfocament de baix a dalt, que en primer lloc identifica el cas empíric i després utilitza un ventall de teories per descriure i explicar-lo. Això es podria considerar com una contribució clara a la investigació de l'eficàcia i la millora escolars, uns camps fins ara àmpliament caracteritzats pels enfocaments quantitius.

Un dels problemes consisteix a decidir què constitueix un assoliment educatiu. És poc probable que tothom estigui d'acord respecte a aquesta qüestió, atès que els valors són un component important del judici (Alexander, 1992). En aquest cas, el meu enfocament consistia a intentar identificar incidents, escoles i professors respecte als quals hi havia un consens general sobre la seva excel·lència —entre altres professors, alumnes, pares, inspectors, assessors i investigadors. Primer, em vaig fixar en els incidents excepcionals —un projecte de disseny, el rodatge d'una pel·lícula, l'escriptura d'un llibre, la producció d'una obra o un projecte arqueològic (Woods, 1993)—que havien assolit certa fama. Atès que ja he explicat l'enfocament d'aquests incidents a Woods (1994a), aquí només esmentaré l'objectiu dual: 1) descriure, analitzar i presentar cada incident com un assoliment únic per dret propi. Les tècniques etnogràfiques es van concentrar a intentar captar el sabor de l'incident, evocar el seu esperit i el seu ambient, reviure, segons les paraules d'un participant, «la seva veritable sensació». Aquest és el criteri de «fidelitat» de Blumenfeld-Jones (1995), això és «el que significa per al narrador de la història» (p.26); 2) a través de l'anàlisi comparativa, comprovar si hi havia propietats comunes entre els incidents que es poguessin generalitzar i, per tant, transferir a altres situacions. En aquest respecte, existien similituds entre les experiències docents i d'aprenentatge, en l'estructura dels incidents i en les condicions presents en ells.

El primer objectiu constitueix una tasca artística i el segon científica, una combinació que no és poc habitual en la investigació qualitativa (íbid.). Narrar la història d'aquests incidents a través de les percepcions dels participants forma part d'aquesta tradició. Langer (1967) distingeix entre «l'abstracció generalitzadora» (p.155) —el que fa el segon en intentar desenvolupar una teoria que pugui tenir una aplicació general més enllà de les circumstàncies concretes de la seva generació— i «l'abstracció presentacional», l'objectiu del primer —que implica «la transformació simbòlica de realitats subjectivament conegudes en aparences objectives que són reconegudes immediatament com la seva expressió en aparences sensorials» (p.157). Això també implica exactitud, però és més important que creï quelcom similar a la vida i que desenvolupi «sentiments dins de la forma» perquè sembli «creïble» (Blumenfeld-Jones, 1995,

p.31). Com diu Denzin (1995, p.16): «La comprensió és visceral. El text totalment interpretatiu submergeix el lector en els mons interiors dels sentiments, de l'oïda, del gust, de l'olfacte i del tacte de la percepció subjectiva humana».

Professors creatius

A continuació vaig ocupar-me dels professors excepcionals. Primer, els vaig definir com professors «creatius»: professors que eren innovadors en la seva docència, que eren propietaris dels coneixements implicats (i que no es dedicaven simplement a transmetre els coneixements dels altres), que controlaven els seus processos pedagògics i la docència dels quals podia aplicar-se als valors d'una societat democràtica i als interessos culturals del nen. Aquests no es podien estudiar sense tenir en compte el context polític que s'imposava cada cop més després de la Llei de la Reforma de 1988, alhora que els professors exercien la seva creativitat per fer front a les demandes de la nova legislació. Així doncs, la primera part d'aquest treball va consistir a comprovar de quina manera es van adaptar aquests professors al Currículum Nacional i a altres canvis. La recerca va suggerir un ventall d'adaptacions que inclouen resistència, apropiació, enriquiment i reconducció (Woods, 1995a). La segona part va consistir a controlar la seva docència quotidiana amb la intenció de descobrir més coses sobre «l'art de la docència» i de desenvolupar mètodes per descriure'l (Woods i Jeffrey, 1996).

Ens ha impressionat especialment la manera com aquests professors utilitzen les emocions en la seva docència i com creen ambient a les seves classes. Generen una dinàmica de grup a través d'allò que un d'ells va descriure com «art subtil». Per assolir aquesta dinàmica, cal considerar els nens com persones amb emocions i cal reconèixer que certs estats emocionals contribueixen més a l'aprenentatge que d'altres. La docència és una qüestió de comunicació i de connexió —a través de la cura, la fe, el respecte, la relació i la confiança. Comporta molta diversió, molta emoció i molt entusiasme. De vegades, els nens es quedaven bloquejats per por, pànic o preocupació, i perquè es produís l'aprenentatge havien de ser «desbloquejats». Les preocupacions dels professors per trobar les «maneres de penetrar» estaven tant o més relacionades amb les ones emocionals com amb les intel·lectuals. Vam observar i anotar les seves estratègies. L'aprenentatge es considerava com una experiència emocional, amb el professorat constantment a la recerca d'allò que algú va anomenar «moments que poden ser objecte de docència» —que eren una mena d'incidents crítics en miniatura—, en els quals alguna cosa, potser de forma fortuïta, havia

generat emoció, havia augmentat l'interès, havia aixecat passions i havia concentrat les ments.

Aquests professors eren captivadors, —motivadors i intensificadors, estimulaven i comprometien l'atenció completa de tot el nen i, per tant, alliberaven i creaven una sèrie de possibilitats. Engendraven uns sentiments d'anticipació entusiasta. Eren hàbils en la construcció de situacions i en el sentit de l'oportunitat. Sabien com crear suspens, per exemple preparant algun material misteriós i endarrerint el descobriment del seu propòsit fins a un cop acabades les tasques de rutina. Freqüentment utilitzaven instruments d'ajuda visuals i tàctils, i preparaven activitats que implicaven la participació activa i directa dels estudiants i que descobrien alguna cosa nova. S'esperaven amb molta il·lusió les activitats que tenien lloc fora de l'escola com, per exemple, les excursions a museus, galeries d'art, esdeveniments esportius, emplaçaments arqueològics i projectes de la comunitat com cinemes i centres d'art. Sovint es comptava amb gent nova, atès que els professors utilitzaven voluntaris i convidaven especialistes per ajudar en projectes concrets com, per exemple, professors de ball estil Tudor, titellaires, especialistes esportius, escultors. Tots aquests atorgaven una qualitat carismàtica als projectes en què participaven, com s'explica a Woods (1995a).

Vam aplicar els mètodes etnogràfics tradicionals a aquestes activitats, encara que vam fixar-nos més que de costum en els «sentiments» i les emocions en l'observació de la classe. Ho vam fer perquè l'investigador pogués identificar la naturalesa dels ambients, els tons i les disposicions d'ànim, i també pogués controlar els seus canvis i efectes. Així doncs, en algunes ocasions l'investigador quedava captivat i encantat pel professor o quedava atrapat per l'entusiasme d'una classe. Per representar aquests temes, vam decidir-nos per una combinació d'escrits acadèmics i metafòrics, juntament amb una gran quantitat de narració del professorat i de l'alumnat.

Fins i tot és possible estudiar els alumnes «bons», malgrat que, de nou, prefereixo definir-los segons els aspectes del seu comportament. Per exemple, l'aprenentatge alienador és un tret comú a les escoles, és a dir, sovint aprendre consisteix en una instrucció en els coneixements d'altres persones a través de processos controlats per altres persones i segons les intencions d'altres persones. Sembla que els enfocaments destinats a combatre'l, com el progressivisme centrat en el nen o la pedagogia crítica, encara no han estat gaire productius en la delegació de poder als estudiants. De nou, prefereixo utilitzar un enfocament diferent, que comporta intentar identificar els casos de delegació de poder que realment han tingut lloc i examinar les seves propietats. Per exemple, el tipus de moments o períodes d'intuïció profunda que es produeixen en el decurs dels incidents crítics o excepcionals; l'experiència del «trauma positiu»

durant l'apreciació artística identificada per D. Hargreaves (1983); el desenvolupament del sentit de *comunitas* entre un grup, que, segons va argumentar Turner (1969), pot penetrar a través dels «intersticis de l'estructura», reconèixer les virtuts de la igualtat i restaurar el «sentit d'humanitat»; i els sentiments entre els alumnes d'«ultratge social» —els sentiments d'ira, inquietud i compassió humana que poden experimentar els nens davant de la injustícia social (sense oblidar que ells també poden provocar injustícia social). S'ha demostrat que els alumnes aconsegueixen avançar en l'aprenentatge mitjançant aquests mètodes que penetren en l'alienació (vegeu Woods, 1994b). Sens dubte, n'hi ha d'altres. Sens dubte, també, hi ha una sèrie d'avenços a escala de radicalitat.

Aquesta àrea pot semblar prometedora per a la cooperació entre els etnògrafs sociològics i els psicòlegs del desenvolupament, especialment per a aquells que investiguen des de la perspectiva de Vygotsky. Pollard (1990) va observar les afinitats entre Vygotsky i Mead. Certament, ambdós comparteixen certs aspectes de les nocions de context, pertinència i cooperació. La idea del «bastiment» de l'aprenentatge —segons la qual el professor proporciona suport fins que s'ha construït el coneixement o la tècnica i aquest coneixement o tècnica esdevé el propi de l'estudiant— també és atractiva, però fins ara els psicòlegs s'han centrat en els aspectes cognitius. L'aspecte emocional, un tret tan prominent de l'activitat abans esmentada— fins ara ha estat força oblidat.

El treball de cooperació amb el professorat

Un dels trets de la nostra recerca ha estat el grau de cooperació desitjat amb el professorat i les escoles en qüestió. Volíem aquesta col·laboració per diversos motius. Primer, atès que estàvem treballant tan estretament amb aquests professors durant tant de temps a les seves escoles, semblava èticament apropiat considerar-los uns professionals altament qualificats i experts, i considerar que tenien un interès vital en els resultats d'una investigació que feia referència a la seva feina. Segon, ells, com a professors, representaven un recurs, amb uns coneixements, unes habilitats i una intuïció especials que podien incloure's en la recerca i que eren diferents dels nostres, els investigadors, però a la seva manera igual de valuosos. Tercer, considerem que un objectiu important de la nostra recerca és el *feedback* de les escoles i la docència, i creiem que s'ha de dur a terme a través dels professors si volem que sigui efectiu. Els nostres professors comparteixen les seves opinions i experiències no només amb nosaltres, sinó també amb els seus col·legues de professió d'arreu, per tal de debatre sobre elles i d'incorporar-les a les seves perspectives i cultures (Fullan, 1992).

Quart, com els teòrics crítics (Gitlin, 1990; Smyth, 1991; Kincheloe, 1993), ens oposem a les formes elitistes i jeràrquiques de la recerca que exploten els «individus» en benefici propi dels acadèmics. Nosaltres érem conscients d'allò que Fine (1994) descriu com *othering*, és a dir, veure els professors com persones totalment independents i diferents de nosaltres. Un cinquè motiu, relacionat amb l'anterior, és que érem molt conscients que el nostre equip estava format per tres homes que investigàvem en un àrea on predominen notablement les dones. Una manera d'intentar compensar aquest fet va ser involucrar el professorat (bàsicament dones) en la recerca. Una altra manera va ser assegurar-nos que aquest tema apareixia regularment en l'ordre del dia de les nostres reunions d'investigació, juntament amb una reflexió sobre la possible influència que podia exercir en la recerca. També érem conscients de les crítiques de l'etnògraf com a únic observador i intèrpret d'incidents (Clifford, 1986; Marcus, 1994). El caràcter postmodern de l'etnografia ha desplaçat el centre d'atenció de l'investigador que escrivia amb la finalitat d'avançar en la disciplina d'una manera singular i autoritària envers els lectors, a fi de donar-los poder amb noves idees i de donar-los l'oportunitat d'explicar les seves històries, la qual cosa suposa el reconeixement de diferents tipus de veritat i de diferents formes d'expressar-la. Emihovich (1995, p.45) argumenta, pel que fa a la narració, que la clau de la transformació rau en la «cooperació, en la comprovació constant del nostre significat enfront el dels altres, en la consecució d'un consens respecte al significat compartit i a assegurar que s'inclouen tantes veus com sigui possible».

La col·laboració més satisfactòria va tenir lloc en relació amb la docència i la recerca d'un projecte d'història (explicat a Woods, 1995a). En aquest cas, un membre de l'equip de recerca va unir les seves forces amb la professora d'una escola de primària en la docència, i en la investigació de la docència, d'un projecte d'història sobre l'Antiga Grècia. L'investigador era un expert en aquest camp. En el decurs d'un trimestre es va desenvolupar un «incident crític» típic, amb tota l'emoció, la motivació, la riquesa de recursos, l'energia i els bons resultats observats en altres incidents anteriors. Amb tot, el més important és que va tenir lloc en el marc del Currículum Nacional. Els casos estudiats prèviament eren anteriors al Currículum Nacional i es temia que els incidents crítics no fossin possibles en el marc de la prescripció i la normalització del Currículum Nacional. La nostra recerca va mostrar que la docència estandarditzada i rutinària no era inherent al Currículum Nacional, sinó que es tractava d'una qüestió de pressió i de recursos.

Un altre producte va ser el grau de desenvolupament del professorat. La presència d'un altre professor a l'aula proporcionava temps a la professora de primària per observar i reflexionar. «S'enviaven idees l'un a l'altra»; això la va convertir en una professora «més

agosarada» i li va proporcionar «una gran quantitat d'intuïció addicional». El fet que una matèria com l'Antiga Grècia pogués esdevenir tan atractiva per als nens petits va ser una «sorpresa». El que van assolir els nens per a ella va ser una «revelació». També va revisar la seva pràctica i se li van ocórrer noves idees al respecte. Així doncs, la intervenció de l'investigador-professor va actuar com a catalitzador per a la professora i la va ajudar a tenir un nou concepte de la seva docència i de les seves creences i, juntament amb això, a reconèixer noves possibilitats i oportunitats (vegeu Lather, 1986, p.272; Gitlin, 1990, i Zajano i Edelsbert, 1993, pel que fa a l'efecte «catalitzador» d'aquest tipus de procés de recerca).

El nostre objectiu era allò que Day (1991, p. 546) ha anomenat un «enfocament veritablement cooperatiu», és a dir, que funciona a partir dels principis de professionalitat oberta enlloc de tancada; en el qual els objectius del professor i de l'investigador estan fusionats en un de sol; en el qual la presa de decisions i els productes són de propietat conjunta; en el qual el poder és compartit i ambdós «adquireixen poder» gràcies a l'activitat (Elbaz, 1990). Les funcions de professor i d'investigador es van unir per formar una funció orgànica que era més gran que la suma de les seves parts. Nias ha descrit relacions entre professors que estan tan lligats i són tan interdependents que podríem dir que són com «carn i ungla» (1987) o com «nines russes» (Simmonds i Nias, 1989). La nostra experiència va mostrar un tipus similar d'unió subtil. Ens referíem al professor amb el terme «professor-investigador». Aquest era responsable principalment de la docència, però alhora contribuïa a totes les fases de la recerca, des de la planificació fins a la redacció. I ens referíem a l'investigador, més rarament, amb el terme «investigador-professor». En certa manera, podria assemblar-se a l'antic «observador participant», però no s'adaptava a la seva funció. L'observació participant forma part de la cultura de la recerca antropològica i etnogràfica, i en aquest cas la funció de l'investigador se centrava més en la cultura de la docència. Aquest fet es va veure accentuat per la naturalesa de doble tall de la seva recerca, ja que part d'aquesta estava relacionada amb la recerca sobre la docència de l'Antiga Grècia. Així doncs, la seva funció i la funció del professor eren les imatges de l'un i l'altre reflectides en un mirall.

Una altra forma de col·laboració que he trobat útil i que ha plantejat alguns temes interessants ha estat la «història de la vida fonamentada». S'ha demostrat que la història de la vida, la biografia i la narració en general són una tècnica molt poderosa de la recerca etnogràfica (Sikes, Measor i Woods, 1985; Middleton, 1987; Thomas, 1995; Hatch i Wisniewski, 1995). La «història de la vida fonamentada» prové tant dels imperatius d'una altra recerca com de la necessitat que sent el professor. Per consegüent, contribueix a

reforçar i validar la recerca a la qual està encastada i contribueix al propi desenvolupament del professor. Així doncs, en un dels «incidents crítics», un professor va creure necessari investigar amb més detall els seus propis antecedents per tal d'explicar el significat de l'incident. Eventualment, això va donar lloc a un projecte de recerca per dret propi. Vaig escriure aquesta història de la vida en una revista educativa, explicant la manera com el professor havia lluitat contra la marginalitat i l'havia controlada al llarg de la seva vida, i destacant la força dels lligams entre les conviccions, les perspectives, les pràctiques i les experiències infantils d'un professor (Woods, 1993). Això va anar acompanyat d'una crítica post-modernista (Thomas, 1993) que plantejava qüestions sobre autors i textos «empírics» (la història final de la vida completa); sobre autors i textos «liminals» (altres textos possibles); sobre l'interpret (el guia del text); i sobre la persona que llegeix al peu de la lletra. A més a més, la «forma poètica de la narració pot ser un mecanisme literari a través del qual el narrador de relats intenta aconseguir que l'interpret i el lector acceptin la legitimitat i la plausibilitat de les seves històries» (p.472). Evidentment, s'ha argumentat això en referència a les històries etnogràfiques en general, de manera que l'interpret pot afegir el seu acabat poètic al relat de l'interpret (Clifford i Marcus, 1986; Atkinson, 1990). A la mateixa revista, l'«autor empíric», és a dir, el professor P.J.Woods, va respondre a aquests punts essencials sobre la validesa. Va assenyalar que de fet altres autors liminals havien intentat narrar les seves històries, però ell havia utilitzat mètodes científics antiquats per comprovar i verificar el text empíric. Thomas també havia negligit l'estreta interacció existent entre l'autor empíric i l'interpret (l'investigador), i el mode dialèctic en què es duia a terme l'anàlisi. El professor anomenava això una forma de «catàlisi mútua» (P.J.Woods, 1993, p.482; el debat està reproduït a Thomas, 1995).

Tanmateix, la cooperació en la recerca no sempre va funcionar tan bé com en aquest cas, per dos motius principals. L'un era la percepció tradicional dels papers de professor i d'investigador i l'altre les pressions de la càrrega de treball a què estaven sotmesos els professors. Aquest segon ha inhibit la veritable base de la recerca qualitativa, com l'accessibilitat, i mai no s'ha preocupat d'ampliar tècniques com la cooperació (Troman, 1996). Això dificulta les incursions en la percepció tradicional, a no ser que contribueixi a alleugerir les pressions, com va fer el projecte d'història. Amb tot, vam intentar tant com vam poder promoure la recerca conjunta, enviant esborranys de documents per recollir comentaris, celebrant seminaris i contribuint a la formació a la feina, assumint el paper d'«investigador-professor» i ajudant els professors en la seva feina, reflectint així el paper adquirit pels professors: el de professor-investigador. L'ús liberal de la transcripció en el producte final, ateses les limitacions convencionals de la producció de llibres, es

fa en reconeixement del fet que els professors són les persones més adequades per explicar les seves històries i que aquestes històries són, de fet, la sang de la vida de la seva docència, el seu fonament moral (Olson, 1992). Com argumenta Smith (1995, p.82),

«Cal que ens fixem de quines maneres els professors intenten atorgar significat a allò que fan i de quina manera, individualment i col·lectiva-ment, lluiten per defensar i redefinir la tasca de l'ensenyament».

A més a més,

«(El professorat) ha de ser més enèrgic que en el passat a l'hora de pregonar les virtuts d'allò que està succeint a les escoles i a les aules (pp.85-6; vegeu també Clark, 1992)».

Noves maneres de veure i de representar

Sens dubte, algunes coses romandran igual, però fins i tot aquí es buscaran noves maneres de veure, de sentir i de representar, que proporcionin noves idees. Com va observar Postmam (1992): «A diferència de la ciència, la recerca social mai no descobreix res. Només redescobreix allò que se li va dir una vegada a la gent i que la gent necessita que se li digui un altre cop» (p.151). Podríem afegir «potser de noves maneres», per exemple, amb més «criticisme apassionat» i implicació emocional (vegeu el relat d'Emihovich de 1995 d'una xerrada a càrrec de Peggy Sanday; també Wolcott, 1990, Hargreaves, 1994). Les noves maneres de veure i de representar ens poden ajudar en moltes coses que han estat oblidades, especialment en el camp de les emocions i els sentiments, els ambients, els climes, les disposicions d'ànim i els tons. L'escriptura acadèmica tradicional no pot arribar a aquestes àrees. És aquí on els enfocaments postmodernistes ens poden oferir moltes coses. Podríem descompondre una lliçó de la mateixa manera que Denzin descompon una pel·lícula (vegeu, per exemple, Denzin, 1992, 1993). Per transmetre sentiments amb una precisió succinta podríem experimentar amb la poesia (Johnson, 1993; Richardson, 1994), o utilitzar la narració (Eisner, 1993) o el drama (per exemple, Paget, 1990) elaborats poèticament. Podríem utilitzar la literatura com a model, o emprar narracions, històries, ficció o construccions polivocals, heteroglòssiques i multigènere (Barrone, 1990; Rose, 1990; Quantz, 1992; Richardson, 1994). Podríem utilitzar el cinema, el vídeo, la fotografia, l'art o els monitors informàtics múltiples. L'activitat artística requereix mètodes artístics tant per explorar les seves qualitats com per representar-les. Amb tot, disposem de pocs models que ens indiquin el camí a seguir —el món acadèmic fa valer la seva influència— però en el futur disposarem de més coses. Considero que aquestes complementen les tècniques tradicionals, en lloc de substituir-les.

Hi ha més camp per a l'avenç metodològic. Es pot argüir que des dels anys setanta s'ha avançat considerablement. Es dedica més atenció a temes com el mostreig, la validesa, la reflexivitat i l'ètica (Hammersley i Atkinson, 1995). Hi ha menys exclusivitat i més reconeixement de la força potencial de la combinació dels mètodes quantitativs i qualitativs. Sembla que la recerca de grup entre els etnògrafs cada cop és més popular. Això és el que es desprèn clarament de dos llibres editats (un d'ells coeditat) per Robert Burgess, l'un publicat el 1994 (Bryman i Burgess, 1994) i l'altre deu anys abans (Burgess, 1984). Dels deu estudis examinats en el llibre de 1994, set impliquen treball en equip, mentre que el llibre de 1984 consisteix bàsicament en narracions autobiogràfiques d'etnògrafs predominantment solitaris. En certa manera, es tracta d'un desenvolupament curiós, atès que l'etnografia fonamentalment és un camp molt personal. Porter, que va experimentar el problema de l'«etnografia de segona classe», il·lustra això en el llibre de 1994. Però els beneficis de la recerca en equip queden palesos en els articles d'Olesen i equip i de Burgess i equip. Aquest darrer, per exemple, mostra com les qüestions i els temes que apareixen en un lloc en concret generen comparacions aplicables a diferents llocs. El treball en equip encara rebrà un impuls més gran, ateses les oportunitats ofertes per la nova tecnologia i l'afinitat més estreta entre els països europeus, quelcom que ja està estimulant la fertilització transversal de les idees (vegeu, per exemple, Martínez i Vasquez-Bronfman, 1995).

Aquest concepte d'«equip» ha estat ampliat, com ja s'ha dit, perquè pogués incloure aquells que abans haurien estat «subjectes» de la recerca. Zeichner (1994, p.21) parla d'«establir comunitats de recerca cooperativa». Al mateix temps, alguns treballaran tot sols en l'estil antropològic clàssic per intentar, potser, alliberar-se de les formes convencionals.

Aquestes possibilitats són emocionants. Tinc un interès especial en la direcció que seguirà la literatura. P.J.Woods (1993), en el seu debat amb Thomas esmentat anteriorment, va dir quelcom important sobre el context "romàntic" de la seva història, que també pot aplicar-se a altres tipus de recerca que prioritzin les emocions:

«La definició (de 'romanticisme') que jo proposaria és 'la que encoratja la intensificació del coneixement a través de l'augment de la sensibilitat'. Així doncs, m'interessen aquelles respostes que estimulen l'esperit imaginatiu i exalten les reivindicacions de la passió i de l'emoció per sobre de les crítiques, les clàssiques i les intel·lectuals. En termes filosòfics això suposa una preferència per les respostes que provenen dels òrgans sensorials i no per les que provenen de la cognició o la voluntat (Ibid p.483)».

Pel que fa a la «forma poètica de la narració», no es tractava d'una «estratègia per obtenir l'aprovació del públic», sinó d'un

llenguatge que expressava a la perfecció els seus pensaments i sentiments més profunds. En aquest punt, podríem incloure els arguments a favor del llenguatge estètic com una forma valuosa de presentació en la investigació qualitativa. Blumenfeld-Jones (1995, p.33) argumenta que «l'art de la narració sovint presenta una gran bellesa evocadora del llenguatge i de la imatge (una bellesa que ens atrau alhora que transforma la nostra imaginació). El fet de centrar la nostra atenció en imatges altament particularitzades ens permet imaginar la situació de les vides que estem experimentant. L'art és un exemple d'aquesta re-imaginació mitjançant la recerca de nous llenguatges a través dels quals es pot pensar». A l'educació britànica, algunes de les obres de Charles Dickens, Somerset Maugham, D.H.Laurence i Leo Walmesley són exemples d'obres fictícies basades en fets que tenen un efecte evocador (vegeu també Walsh, 1959). Rose (1990, p.56), de fet, afirma que

«la novel·la ha envaït la monografia científica i l'ha transformada, no pas especialment mitjançant l'ús de la ficció, sinó mitjançant el marc descriptiu de l'escena, la narració de les pròpies històries dels pobles, l'ús del diàleg, la prioritització dels objectes de la investigació juntament amb el subjecte o l'autor que escriu, i la notació, per part de l'autor, de les emocions, les reaccions subjectives i la participació en activitats continuades... El futur de l'etnografia rau en una relació més sofisticada i conscient amb la novel·la, és a dir, amb les possibilitats de la investigació social que la novel·la (una forma experimental) ens ha obert».

Philip Jackson (1992) s'inspira en els romàntics anglesos, que «van fer més coses que simplement observar amb afecte el món que els envoltava»:

«Constantment s'esforçaven a mirar més lluny d'aquell món o a través d'ell, a mirar més enllà del significat superficial de les coses. Van lluitar per 'llegir' allò que els envoltava de la mateixa manera que una persona pot llegir un text o un article complicat. Sens dubte, eren uns amants de la natura, però també adoraven la imaginació humana, el poder de la qual de percebre més coses de les que l'ull podia contemplar es considerava la font última de l'assoliment artístic».

Wordsworth (un dels favorits de Jackson), en el seu poema sobre Tintern Abbey, parlava d'«aprofundir en la vida de les coses». L'etnògraf també intenta «aprofundir en la vida de les coses». Laurel Richardson (1994) es queixa de l'incomptable nombre de textos qualitatius avorrits que ha intentat llegir. En el decurs de 30 anys, «ha badallat durant la lectura de nombrosos estudis qualitatius suposadament exemplars» (p.516). No tenen «vida». Argumenta que han estat guiats per un «model d'escriptura estàtic conseqüent amb el científisme mecanicista i la recerca quantitativa» (p.517). El postmodernisme ofereix l'oportunitat de fugir d'aquest model estàtic. Sydney Keynes va escriure en referència a Wordsworth:

(POEMA)

«Era un dia tempestuós, un cim de granit
 Que foradava el cel; i mireu, a la seva base
 Les paraules floreixen com el safrà als boscos penjants
 Sense expressió malgrat la vall i el rostre esprimatxat».

Les paraules viuen en elles mateixes a «la vida de les coses». No tots podem ser Wordsworths, ni tampoc no estic suggerint que els etnògrafs esdevinguin poetes i/o novel·listes. Però, és que aquests no estan impulsats pel mateix esperit?

(POEMA)

«...Perquè he après
 A observar la natura no pas com en l'època
 De la joventut irreflexiva, sinó sentint sovint
 La música encara trista de la humanitat,
 No pas brusca, ni tampoc aspra, malgrat el seu gran poder
 Per castigar i dominar. I he sentit
 Una presència que em destorba amb la joia
 Dels pensaments exaltats, la sensació sublim
 De quelcom fusionat molt més pregonament,
 L'habitatge del qual és la llum dels sols que es ponen,
 I l'oceà rodó, i l'aire vital,
 I el cel blau, i en la ment de l'home
 Un moviment i un esperit que impulsa
 Tots els éssers pensadors, tots els objectes de qualsevol pensament,
 I dona voltes a través de totes les coses.

(William Wordsworth, de *Lines composed a few miles above Tintern Abbey...*, 1978)»

Referències bibliogràfiques

- ALEXANDER, R.J. (1992): *Policy and Practice in Primary Education*. Londres: Routledge.
- APPLE, M.W. (1993): *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Londres: Routledge.
- ATKINSON, P. (1990): *The Ethnographic imagination: textual constructions of reality*. Londres: Routledge.
- ATKINSON, P.; DELAMONT, S. (1977): "Mock-ups and Cock-ups: the stage-management of guided discovery instruction". A Woods, P.; Hammersley, M. (Eds.): *School Experience*. Londres: Croom Helm.
- BALL, S.J. (1990): *Politics and Policy Making in Educations: explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.

- BALL, S.J.; BOWE, R (1992): "Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues", *Journal of Curriculum Studies*, 24, 2 pp.97-115.
- BARONE, T (1990): "Using the narrative text as an occasion for conspiracy" a Eisner, E.; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative Inquiry in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- BERLAK, A.; BERLAK, H. (1981); *The Dilemmas of Schooling*. Londres: Methuen.
- BLUMENFELD-JONES, D. (1995): "Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry" a Hatch, J.A.; Wisniewsky, R. (eds.): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.
- BOURNE, J (1994) (ed.): *Thinking Through Primary Practice*. Londres: Routledge.
- BRYMAN, A.; BURGESS, R.G. (eds.) (1994): *Analyzing Qualitative Data*. Londres: Routledge.
- BURGESS, R.G. (ed.) (1984): *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. Lewes: Falmer Press.
- CLARK, C.M. (1992): "Teachers as designers in self-directed professional development", a Hargreaves, A.; Fullan, M.G. (eds.) *Understanding Teacher Development*. Londres: Casell.
- CLIFFORD, J. (1986): *The Predicament of Culture*. Cambridge, (MA): Harvard University Press.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G.E. (eds.) (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- DAY, C. (1991): "Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: a reconsideration" A: *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6. pp.537-547.
- DENZIN, N. (1992): "The Conversation". A: *Symbolic Interaction*, 15(2), pp.135-149.
- DENZIN, N. (1993): "'Rain man' in Las Vegas: where is the action for the postmodern self?". *Symbolic Interaction*, 16(1), pp.65-67.
- DENZIN, N. (1995): "The experiential text and the limits of visual understanding" *Educational Theory*. 45(1), pp.7-18.
- DEWEY, J. (1929): *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Nova York: Minton, Balch.
- DRAPER, J. (1993): "We're back with Gobbo: the re-establishment of gender relations following a school merger". A: Woods, P.; Hammersley, M. (eds.): *Gender and Ethnicity in Schools: ethnographic accounts*. Londres: Routledge.
- EDWARDS, A.D.; FURLONG, V.J. (1978): *The Language of Teaching*. Londres: Heinemann.
- EISNER, E.W. (1993): "Forms of understanding and the future of educational research". *Educational researcher*, 22, 7, pp.5-11.
- ELBAZ, F. (1990): "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking" A: Day, C.; Pope, M.; Denicolo, P. (eds): *Insight Into Teachers' Thinking and Practice*. Basingstoke: Falmer Press.

- EMIHOVICH, C (1995): "Distancing passion: narratives in social science". A Hatch, J.A.; Wisniewski, R. (eds): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.
- FABERMAN, H.A. (1995): "Symbolic Interaction and Postmodernism: close encounter of a dubious kind". *Symbolic Interaction*, 14(4), pp.471-488.
- FINE, G.A. (1994): "Working the hyphens: reinventing the self and other in qualitative research". A Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- FULLAN, M.G. (1992): *Successful School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- GITLIN, A.D. (1990): "Education research, voice and school change". *Harvard Educational Review*, 60, 4, pp.443-466.
- HAMMERSLEY, M (1987): "Ethnography and the cumulative development of theory". *British Educational Research Journal*, 13, 3, pp.283-96.
- HAMMERSLEY, M. (1991): *Reading Ethnographic Research: a critical guide*. Londres: Routledge.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1995): *Ethnography: Principles in Practice (Second Edition)*. Londres: Tavistock.
- HARGREAVES, A. (1992): "Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis". A: *Teachers' College Record*, 94, 1, pp.87-108.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers. Changing Times*. Londres: Cassell.
- HARGREAVES, D.H. (1983): "The teaching of an art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning". A: Hammersley, M.; Hargreaves, A. (eds.): *Curriculum Practice: some sociological case studies*. Lewes: Falmer Press.
- HARGREAVES, D.H. (1994): "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development". A: *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, pp.423-38.
- HANSEN, D.T. (1993): "The moral importance of the teacher's style". *Journal of Curriculum Studies*, 25, 5, pp.397-421.
- HATCH, J.A.; WISNIEWSKI, R. (eds.): *Life History and Narrative*. Londres: Falmer Press.
- HATCHER, R. (1994): "Market relationships and the management of teachers". *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, pp.41-62.
- JACKSON, P.W. (1992): *Untaught Lessons*. Nova York: Teachers' College Press.
- JOHNSON, J. (1993): "Sociological Practice". A: *Symbolic Interaction*, 16(3), pp.291-293.
- KINCHELOE, J.L. (1993): *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking*. Londres: Bergin and Garvey.
- KING, R.A. (1978): *All Things Bright and Beautiful*. Chichester: Wiley.
- LANGER, S. (1967): *Mind: An Essay on Human Feeling*, Vol 1. Baltimore: John Hopkins University Press.

- LATHER, P. (1986): "Research as Practice". *Harvard Educational Review*, 56, 3, 257-277.
- McCALL, M.M.; WITTNER, J. (1990): "The good news about life history". A: Becker, H.S.; McCall, M.M. (eds.): *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. Chicago: University Press of Chicago.
- MACINTYRE, A. (1984): *After Virtue: a study in moral theory*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- MACLEOD, D.; MEIKLE, J. (1994) "Education changes 'making heads quit'", A: *The Guardian*, 1 de septiembre, p.6.
- MARCUS, G.E. (1986): "Contemporary problems of ethnography in the modern world system". A: Clifford, J.; Marcus, G.E. (eds.): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- MARCUS, G.E. (1994): "What comes after 'post'?". A: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Londres i Nova York: Sage.
- MARTINEZ, I.; VASQUEZ-BRONFMAN, A. (1995): *La Socialización en la Escuela y la Integración de las Minorías: Perspectivas Etnográficas en el Análisis de la Educación de los Años 90*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- MIDDLETON, S. (1987): "Schooling and radicalization: life histories of New Zealand feminist teachers", *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), pp.169-89.
- NIAS, J. (1987): «One finger, one thumb: a case study of the deputy head's part in the leadership of a nursery/infant school». A: Southworth, G. (ed.): *Readings in primary School Management*. Lewes: The Falmer Press.
- NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- OLSON, J. (1992): *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press.
- PAGET, M.A. (1990): "Performing the text". *Journal of Contemporary Ethnography*, 19(1), pp.136-155.
- PLUMMER, K. (1983): *Documents of Life*. Londres: Allen & Unwin.
- POLLARD, A. (1979): "Negotiating deviance and 'getting done' in primary school classrooms". A: Barton, L.; Meighan, R. (eds.): *Schools, Pupils and Deviance*. Driffield: Nafferton Books, Routledge.
- POLLARD, A. (1990): "Towards a sociology of learning in primary schools". *British Journal of Sociology of Education*, 11, 3, pp.241-256.
- POSTMAN, N. (1992): *Technology: the surrender of culture to technology*. Nova York: Knopf.
- QUANTZ, R.A. (1992): «On critical ethnography (with some postmodern considerations)» A: Le Compte, M.D.; Millroy, W.; Goetz, J.P. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova York: Academic Press.

- REYNOLDS, D. (1976): "When teachers and pupils refuse a truce". A: Mungham, G i Pearson, G. (eds.): *Working Class Youth Culture*. Londres: Routledge i Kegan Paul.
- RICHARDSON, L. (1994): "Writing: a method of inquiry". A: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Londres i Nova York: Sage.
- RISEBOROUGH, G.F. (1981): "Teacher Careers and Comprehensive Schooling: an empirical estudy". A: *Sociology*. Vol. 15, Núm. 3, pp.352-81.
- RISEBOROUGH, G.F. (1992): "Primary headship, state policy and the challenge of the 1990s". *Journal of Education Policy*, 8, 2, pp.123-42.
- ROSE, D. (1990) *Living The Ethnographic Life*. Londres: Sage.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- SIKES, P.; MEASOR, L.; WOODS, P. (1985): *Teachers Careers: Crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- SIMMONDS, G.; NIAS, J. (1989): "Russian dolls: an account of teachers' professional learning". A: Woods, P. (ed.): *Working for Teacher Development*. Londres: Peter Francis.
- SMITHERS, A. (1989): "Where have all the teachers gone?". *The Times Educational Supplement*, 12 de maig, p.A17.
- SMYTH, J. (1991): *Teachers As Collaborative Learners*. Milton Keynes, Open University Press.
- SMYTH, J. (1995): "Teachers' work and the labor process of teaching: central problematics in professional development". A: Guskey, T.R.; Huberman, M. (eds.): *Professional Development in Education: New paradigms and practices*. Nova York: Teachers College Press.
- THOMAS, D. (1993): "Empirical authors, liminal texts and model readers: a response to 'managing marginality'". *British Educational Research Journal*, 19(5), pp.467-474.
- THOMAS, D. (ed.) (1995): *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.
- TOM, A. (1988): "Teaching as a moral craft". A: Dale, R.; Fergusson, R.; Robinson, A. (eds.): *Framework for Teaching*. Londres: Hodder i Stoughton. Vegeu també Tom, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. Nova York: Longman.
- TROMAN, G. (1996): "No entry signs: educational change and some problems encountered in negotiating entry to educational settings". *British Educational Research Journal*, (properament).
- TROYNA, B. (1994): "The 'Everyday World' of teachers? Deracialised discourses in the sociology of teachers and the teaching profession". *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), pp.325-339.
- TURNER, V.W. (1969): *The Ritual Process*. Londres: Routledge i Kegan Paul.
- VAN MAANEN, (1988): *Tales Of The Field*. Londres: Sage.

- VULLIAMV, G.; WEEB, R. (1993): "Progressive education and the National Curriculum: findings from a global education research project". *Educational Review*, 45, 1, pp.21-41.
- WALSH, W. (1959): *The Use of Imagination: Educational thought and the literary mind*. Londres: Chatto & Windus.
- WOLCOTT, H. (1990): "On seeking -and rejecting- validity in qualitative research". A: Eisner, E.; Peshkin, A. (eds.): *Qualitative Inquiry in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- WOODS, P. (1986): *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- WOODS, P. (1990a): *Teacher Skills and Strategies*. Lewes: Falmer Press.
- WOODS, P. (199b): *The Happiest Days? How pupils cope with school*. Lewes: Falmer Press.
- WOODS, P. (1992): "Symbolic interactionism: theory and method". A: Le Compte, M.D.; Millroy, W.; Goetz, J.P. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova York: Academic Press.
- WOODS, P. (1993): *Critical Events in Teaching and Learning*. Londres: Falmer Press.
- WOODS, P. (1994a): "Collaborating in historical ethnography". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, 4, 1994, pp.309-21.
- WOODS, P. (1994b): "Critical students: breakthroughs in learning". *International Studies in Sociology of Education*, 4, 2, pp.123-146.
- WOODS, P. (1995a): *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham: The Open University Press.
- WOODS, P. (1995b): "Intensification and stress in teaching", Document preparat per a la Conferència sobre "Teacher Burnout", Marbach, Novembre.
- WOODS, P.; JEFFREY, R. (1996): *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary School*. Buckingham: Open University Press.
- WOODS, P.; WENHAM, P. (1994): "Teaching, and researching the teaching of a history topic: an experiment in collaboration". *The Curriculum Journal*, 5, 2, pp.133-61.
- WOODS, P.J. (1993): "Keys to the past -and to the future: the Empirical Author replies". *British Educational Research Journal*, 19, 5, pp.475-488.
- WRIGHT, C. (1986): "School processes -an ethnographic study". A: Eggleston, J.; Dunn, D.; Anjali, M. (eds.): *Education for Some: the educational and vocational experiences of 15-18 year old members of minority ethnic groups*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- WRIGHT, C. (1992): *Race Relations in the Primary School*. Londres: David Fulton.
- ZAJANO, N.C.; EDELSBERT, C.M. (1993): "Living and writing the researcher-researched relationship". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, 2, pp.143-157.

ZEICHNER, K.M. (1994): "Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education". A: Carlgren, I.; Handal, G.; Vaage, S. (eds.): *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Londres: Falmer Press.

Paraules clau

Formació del professorat

Investigació qualitativa

Programa d'investigació

Investigació comparativa

Incident Crític

Abstracts

Enseñar es, en gran medida, un arte, y la etnografía interaccionista es muy útil para estudiarlo. Este planteamiento sigue teniendo una importancia considerable -incluso creciente- en las actuales circunstancias educativas, tan cambiantes, y especialmente en los ámbitos de la cultura y praxis del profesorado y en los aspectos expresivos y emocionales de su trabajo. Se dan ejemplos extraídos de un reciente programa etnográfico, todavía en curso, que investiga la «buena enseñanza», los «sucesos determinantes», los «docentes creativos» y los «estudiantes críticos». Gran parte de estas investigaciones se han realizado en colaboración con profesores, y se dan ejemplos de un «verdadero enfoque de cooperación» y de «ciencias de la vida fundamentadas». De cara al futuro, la etnografía conserva el bagaje adquirido gracias a los planteamientos tradicionales y, al mismo tiempo, influida por el postmodernismo, se está abriendo hacia nuevas perspectivas y nuevas formas de representación.

Enseigner est, dans une large mesure, un art, et l'ethnographie interactionnelle est très utile pour l'étudier. Cette approche occupe une place importante, et même une place croissante, dans les différents champs de l'éducation, en constante évolution de nos jours, et plus particulièrement dans les domaines de la culture et de la pratique des enseignants et dans ce qui relève de la communication et de l'émotion dans leur travail. Les exemples donnés sont tirés d'un programme ethnographique récemment entrepris, consistant en des recherches sur le «bon enseignement», les «événements critiques», les «enseignants créatifs» et les «étudiants critiques». Beaucoup de ces recherches ont été faites en coopération avec des enseignants et cet article donne un certain nombre d'exemples sur «la véritable approche coopérative» et sur «l'enseignement du vécu». Dans l'avenir, l'ethnographie continuera à s'appuyer sur ce que peut lui apporter l'approche traditionnelle, tout en s'ouvrant, de par l'influence du postmodernisme, à de nouveaux points de vue et à de nouvelles formes de représentation.

Teaching is in large measure an art, and interactionist ethnography is well suited to its study. This approach continues to have considerable, even increased, relevance in the rapidly changing educational circumstances of the present day, particularly in the areas of teachers' culture and practice, and in the expressive and emotional aspects of their work. Examples are given from a current ethnographic programme, consisting of research into «good teaching», «critical events», «creative teachers» and «critical students». Much of this research has been done in collaboration with teachers, and examples are given of a «truly collaborative approach» and «grounded life history». For the future, while holding on to the gains made in the traditional approach, ethnography, under the influence of postmodernism, is being opened up to new ways of seeing and to new forms of representation.