

**L'escola narrada:
el diari d'una
mestra com a
document de
reflexió sobre
la pràctica**

Ferran Carreras
Tudurí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2002), 15:
265-288

L'escola narrada: el diari d'una mestra com a document de reflexió sobre la pràctica

The narrated school: The logbook of a teacher like reflection document on the practice

Ferran Carreras Tudurí

Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Resumen

La investigación narrativa basada en el estudio de las producciones escritas de maestros está teniendo cada vez mayor importancia a la hora de conocer e interpretar lo que se ha convenido en denominar el *conocimiento práctico* de los maestros. Este enfoque estudia la producción de narrativas de maestros, concebidos éstos como creadores y artífices, y no como meros aplicadores del conocimiento pedagógico producido por otros. El artículo repasa esta forma de proceder aportando una primera aproximación al estudio de un diario autobiográfico de una maestra. Se reconoce, de esta forma, que la enseñanza es, antes que racionalista, un trabajo profundamente emotivo, y las emociones de los maestros son inseparables de las finalidades que orientan su trabajo y, en consecuencia, de las habilidades que se ponen a su alcance para conseguirlas.

Summary

The narrative investigation based on the study of the written productions of teachers is having every time bigger importance when to know and to interpret what has been suited in denominating the practical knowledge of the teachers. This focus studies the production of narrative of teachers, conceived these as creators and authors, and I don't eat mere applicators of the pedagogic knowledge taken place by others. He articulates it reviews this form of proceeding contributing a first approach to the study of an autobiographical logbook of a teacher. It is recognized, in this way that the teaching is, before rationalist, a deeply moving work, and the emotions of the teachers are inseparable of the purposes that guide its work and, in consequence, of the abilities that put on within its reach to get them.

«Quien escribe un diario ha elegido el camino más largo para llegar a sí mismo»

Andrés Trapiello,
Los hemisferios de Magdeburgo 1999, pàg. 362.

Els diaris de mestres: l'escola narrada

El fet d'ensenyar, com a fenomen social complex que és, pot ser analitzat de molt diverses maneres. Sense excloure la recerca positivista en matèria educativa, però tenint

present la forta tradició racionalista que ha generat, aquesta manera de veure el món dels mestres ha conduït a una visió de l'escola en la qual ha predominat el vessant racional en detriment de l'emocional. Aquesta forma d'aproximar-se a l'escola i als mestres ha subestimat les seves produccions personals desdenyant-les com un material subjectiu irrellevant per al coneixement de les accions que motiven i guien la pràctica docent i, en conseqüència, inútil per encabir-les dins el material objecte d'estudi científic. Com assenyala Sarbin (1986), citat a Huberman (1988, 185), aquests textos han «estat subestimats, considerats com a formes de representació de segon ordre».

Darrerament alguns autors, des d'un paradigma més qualitatiu, han començat a revertir aquesta situació adonant-se que, en la feina d'ensenyar, la dimensió personal és difícilment deslligable de la dimensió professional. El pressupòsit és el següent: el mestre té una *història* personal al darrere i aquesta impregna totes i cadascuna de les seves decisions i conductes. Aquesta *història* personal, lluny d'evitar-la científicament atesa la seva intrínseca subjectivitat, esdevé una de les claus que poden contribuir a comprendre i a interpretar la realitat que guia la conducta professional dels mestres (Atkinson i Claxton 2002). Per Clark i Peterson (1990, 482), «tot acte d'ensenyament és el resultat d'una decisió, conscient o inconscient, que el docent pren després de realitzar un complex processament cognitiu de tota la informació disponible». Aproximar-se als mestres des d'una perspectiva profundament intersubjectiva i qualitativa implica entendre que darrere aquestes decisions hi ha les experiències viscudes, d'un alt ingredient emocional (Salzberger-Witterberg et al. 1998), que constitueixen part d'allò que els mestres són i això condiciona decisivament la seva pròpia pràctica docent. Com afirma Hargreaves (1998), «els bons professors són éssers emocionals que connecten amb els seus alumnes i senten la seva feina o les seves classes amb plaer, creativitat, canvi o entusiasme».

El present article constitueix l'intent d'anàlisi de les motivacions, les intencions, els sentiments i els desigs d'una mestra a través de l'anàlisi d'un document extraordinari: el seu diari personal. L'origen de l'article parteix d'una situació fortuïta i excepcional. En una conversa de cafè entre coneguts en què sortí la qüestió de la feina d'ensenyar, un dels assistents contà l'anècdota, coneguda per un dels interlocutors, d'una mestra que escrivia des de feia temps un diari personal. No era exactament un diari íntim, atès que hi reflectia anotacions que tenien a veure amb la seva feina. Aquest és el punt de partida d'aquesta recerca.

«Les persones continuen narrant, encara que sigui explicant a la veïna el telefilm que cada dia veuen a la televisió. Si no contemplant la vida com a representació, no ho resistirien. Cal una mica de mentida per imaginar-nos que perseguim una mica de veritat. Els cervells que no accepten aquesta convenció creuen que la vida és "real"»

Montserrat Roig,

Digues que m'estimes

encara que sigui mentida 1991, pàg. 12.

Antecedents

Els processos de reflexió que porten a terme a diari els mestres sobre la seva activitat sovint són evaporats pel temps i negats per l'oblit, atès que gairebé no en queden rastres. La invocació a la necessitat que els mestres reflexionin no repercuteix en troballes o documents en què aquesta reflexió s'hi reflecteixi de manera contrastable, llevat que

sigui consignada de forma escrita en algun lloc de forma més o menys sistemàtica. Els mestres són uns professionals que generen una gran quantitat de papers i documents. Alguns són prescriptius i lligats a la necessitat de planificar i avaluar el seu treball diari a les aules. D'altres, però, són textos en què l'autor consigna dades o informacions que no tenen una finalitat molt definida. Responen a la voluntat dels mestres d'explicar-se a si mateixos el que estan vivint, pensant o fent, i que tenen l'escola i els seus membres com a protagonistes. Són textos rars, atès que són escrits per no ser llegits, és a dir, de naturalesa privada o autobiogràfica en què l'escriptor i el lector són l'única i la mateixa persona. La necessitat d'explicar-se a si mateix el que hom viu, pensa o ha vist respon excepcionalment a motivacions profundes no del tot explícites del mestre en què s'intenta, d'una manera o altra, *racionalitzar* vivències, pensaments o fets de l'escola. En les vivències, els pensaments o fets que el mestre experimenta és extremadament difícil destriar el component emocional del component racional, perquè és sabut que ambdós vessants es donen indivisiblement lligats en la feina del docent (Atkinson i Claxton 2002).

No se sap amb certesa quants docents fan ús d'aquests tipus de narrativa autobiogràfica, però sembla que no són casos infreqüents (Bolívar et al. 2001). Tot i que relativament poc usuals, aquesta mena de produccions fetes pels mateixos mestres han esdevingut, en investigació etnogràfica, un material documental de màxima importància per esbrinar com es porten a terme aquests processos de reflexió; processos subjectius en què allò emocional o personal i allò més professional s'hi donin barrejats paral·lelament. Al capdavall, és un intent de concebre la investigació de la pràctica no solament com a pràctica curricular —entesa com a procés d'una racionalitat tècnica estricta—, sinó també com a pràctica emocional. Concepció que apunta que l'ensenyament és, abans que racionalista, un treball profundament emotiu, i les emocions dels mestres són indestruïbles de les finalitats que orienten la seva feina i, en conseqüència, de les habilitats per aconseguir-les.

«Tú piensas en palabras, para ti el lenguaje es un hilo inagotable que tejes como si la vida se hiciera al contarla»

Isabel Allende,
Cuentos de Eva Luna 1990, pàg. 9.

L'estudi d'autobiografies de mestres

Avui dia es té cada cop més clar que conèixer els mestres i les seves conductes, així com la institució on s'escenifiquen, la seva cultura institucional i la seva tradició col·lectiva, implica també replegar informació procedent de distints *documents* escrits al llarg del temps.

S'entén aquí per *document* tot aquell material escrit («artefactes», els anomenen Goetz i LeCompte 1988, 162-169) que serveix per a l'obtenció d'informació (FORNER i Latorre 1996, 54). L'Antropologia fa molt temps que treballa amb aquest tipus de textos, que poden adoptar formes i tipologies força heterogènies, des de diaris a cartes, notes personals, carpetes de reculls, llibretes manuscrites amb anotacions diverses, i també redactats amb finalitats enormement diverses (Woods 1995, 105-134; 1997; 1998). Les ciències històriques, i especialment la història contemporània, treballa fonts orals utilitzant troballes o materials escrits similars. A causa de l'especial interès d'alguns mestres a posar per escrit reflexions personals al voltant del seu objecte de treball (Jackson 1991), els etnògrafs educatius han donat cada cop més importància a aquest tipus de materials. L'ús

d'aquestes fonts escrites, d'aquestes narracions, no solament ens permet analitzar el que està escrit al document, sinó fins i tot permetre adquirir coneixements vàlids sobre les persones que els redacten, sobre les seves motivacions personals, les intencions professionals o els posicionaments ideològics subjacents a les finalitats educatives explícites. Aquests papers són textos autobiogràfics altament subjectius¹ (com no pot ser, òbviament, d'altra manera), sense ànim de respondre a motivacions prescriptives. Són comentaris, notes o escrits espipellats d'aquí i d'allà al voltant de tot el procés cronològic del curs acadèmic. Per Nias (1989),² citat a Woods (1998, 75), l'ensenyament és un procés altament personal, i els sentiments tenen un paper força rellevant en la conducta del docent.

Per Zabalza (1991), els diaris en què aquests sentiments s'expressen són instruments adequats per vehicular el pensament dels professors, en els quals es dona compte de l'experiència d'una persona que reflexiona i que exposa la seva activitat. Descriuen situacions en què el mestre té un pes protagonista, atès que d'una manera o d'una altra les ha vivenciades i ell n'és el centre. S'hi reflecteixen emocions, intencions, dificultats o encerts, converses més informals amb altres mestres, anècdotes privades d'altres col·legues o d'ell mateix, etcètera, però qui escriu les ha viscudes en primera persona.

[Dijous 16 de setembre]

Primer dia a l'escola. Avui estreno casa nova i escola nova. Quina coincidència! Inicio totes dues coses amb molta il·lusió. La casa perquè tenia ganes de fer un canvi d'aires. L'escola perquè espero que aquest curs aprofiti el temps al màxim. Després de dos mesos de vacances i de l'estada a P. per la beca, hi he de posar tots els sentits!! L'arribada i la presentació ha estat francament bona. M'ha sorprès...

(Exemple d' anotació d'un diari de mestre).

Per Bolívar, Domingo i Fernández (2001), el diari «és un registre reflexiu d'experiències (personals i professionals) i d'observacions al llarg d'un període de temps, i inclou, a la vegada, opinions, sentiments, interpretacions, etc.».

Sobre aquests tipus de produccions escrites existeix una línia d'investigació en educació força interessant, apareguda dins l'ampli paraigua del paradigma interpretatiu sota diferents noms, com ara el d'investigació autobiogràfica, investigació de «narratives de vida» o investigació «biograficonarrativa» (Zabalza 1986, 313-323; Bertely, 2000; Bolívar, Domingo i Fernández 1998; Bolívar et al. 2001; Larrosa et al. 1995). Comprèn la història oral, les «histories de vida» (Santamarina i Marinas 1994, 257-285), gènere molt

¹ L'aparença d'objectivitat, a la manera positivista, entesa com a absència de parcialitat o *biaix*, és precisament el contrari del que es pretén amb aquest tipus de textos, i en conseqüència també de la seva anàlisi (ZELLER 1998, 296). En aquest sentit són molt pertinents les paraules de Woods (1998, 73) quan assegura que, al capdavant, «per molt rigorosos que siguin els mètodes emprats, la investigació és sempre una construcció. Això es deu al fet que els investigadors han d'involucrar les seves pròpies persones en la investigació, interpretant allò que veuen o escolten». Tot el capítol de Woods és molt clarificador al respecte (WOODS 1998, 74-87). Encara que pugui semblar contradictori, amb la investigació narrativa se cerca la subjectivitat per arribar a la creació de coneixement *vàlid*, considerant amb serietat els mestres com productors directes de saber pedagògic, i no com a mers aplicadors subsidiaris de coneixements produïts per altres (BERTELY 2000,101).

² NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.

estudiat actualment en el camp de les ciències socials per la historiografia contemporània,³ i qualsevol altra mena de reflexió oral o escrita recollida que utilitza l'experiència personal consignada pel mateix mestre. El seu objecte és «la narració de la vida, mitjançant una reconstrucció retrospectiva» (Bolívar et al. 1998, 23). Les històries de vida varen tenir cada cop més importància des del moment que s'anà popularitzant una línia d'investigació en educació que a mitjans dels setanta s'ençatà sota el nom d'investigació sobre el *pensament del professorat*.

Aquest enfocament concep la funció docent com una activitat emocional basada en un «procés complex de planificació racional d'actuació en un medi multidimensional, flexible i canviant que no admet comportaments estàndards ni estils docents prefixats» (Pérez 1989, 115), a la manera dels models *presagi-producte* o *procés-producte* que des del paradigma positivista han estat hegemònics en les ciències de l'educació. Les històries de vida tenen una enorme força dins la investigació etnogràfica que es fa ara, preferentment en estudis de cas únic sobre experiència docent i investigació de l'ensenyança (Connelly i Clandinin 1990, Zeller 1998, McEwan 1998, Egan 1998, Woods 1995, 1996, 1998; Hargreaves 1998, etc.). En aquest sentit, l'article de Connelly i Clandinin es considera ara per ara una referència gairebé fundacional de la investigació narrativa (Connelly i Clandinin 1990, 2-14). Aquesta línia ha treballat fins ara sobre històries de mestres (Connelly i Clandinin 1995, 73-85), sobre educació i feminisme (Arnot i Dillabough 1999, 159-189), sobre estereotips socials i racisme (Villenas i Dewyhlé 1999, 413-445; Berlak 1999, 99-127), etc. Una investigació ja clàssica en el camp de la recerca sobre pràctica docent i gestió de l'aula, la constitueix l'estudi de Jackson (1991), en què utilitzà parcialment narratives de mestres com a font d'obtenció d'informacions o proves documentals. El text de Woods (1995, 113-128) recull un seguit d'investigacions basades parcialment o totalment en textos autobiogràfics de mestres, juntament amb alguns estudis del mateix Woods.

Dins aquesta línia de recerca, que neix de la intersecció entre l'antropologia funcionalista, la historiografia, la sociologia simbòlica i l'etnografia escolar (Bertely 2000), cal ubicar la investigació sobre «cicles vitals» dels professors, i dins aquesta línia de recerca els diaris de mestres. Són estudis qualitius longitudinals sobre *el pensament i l'acció* del professor de caràcter narratiu —que abracen temps històrics dilatats de la vida dels mestres—; recerques capdavanteres fonamentalment vinculades a la Universitat d'Ontario, al Canadà (Connelly i Clandinin 1990; McEwan 1998, 236-259),⁴ amb altra gent interessada a Anglaterra, (Woods 1995, 1998). A Espanya, tot i que molt incipients, hi ha estudis iniciats en diversos fronts. Hi ha una línia emergent ençatada per Marcelo i altres a Sevilla (Villar 1986; Marcelo 1990), Bolívar i altres a Granada (Bolívar, Domingo i Fernández 1998; Bolívar, Domingo i Fernández, 2001), amb investigadors d'altres indrets

³ En aquest sentit, el Departament d'Història Contemporània de la UIB està recollint des de fa uns anys una interessant base de dades de fonts orals autobiogràfiques de persones majors, enregistrades en àudio, digitalitzades i catalogades, en què es pretén oferir un fons documental d'autobiografies que contribueixin a la recuperació de la cultura popular de Mallorca, i més específicament de la cultura oral.

⁴ La publicació de referència d'aquesta línia d'investigació és la revista canadenca *Curriculum Inquiry*, editada a expenses de l'Institut per als Estudis en Educació d'Ontario, dependent de la Universitat de Toronto. En menor mesura se'n troben també referències a la *Review of educational research* i *Teaching and Teacher education*.

també sensibles a aquesta temàtica a Barcelona (Arnaus 1993; Larrosa et al. 1995; Puig 1993, 1995). En aquest sentit, el recull biogràfic aportat per Bolívar, Domingo i Fernández (1998) es considera una guia imprescindible per iniciar-se dins aquest camp de recerca.

Com es planteja l'estudi del diari

Tot i que el que s'ha dit fins ara és cert, l'anàlisi de textos i produccions escrites de mestres no és un fet nou, tant des de la investigació bàsica⁵ com des de la investigació aplicada. Sense anar més enfora, la recerca sobre l'exploració ideològica subjacent als llibres de text utilitzats a les escoles s'ha fet durant anys. La més cèlebre és la de Michael W. Apple i el seu *Maestros i textos* (Apple 1989).⁶ Això no obstant, però, hi ha poques recerques sobre aquesta mena de produccions autobiogràfiques privades —menys encara sobre diaris d'alumnes—, perquè en primer lloc són textos insòlits i en segon, perquè és difícil tenir coneixement públic de la seva existència.

A l'hora de plantejar l'anàlisi del document, ens suposà dificultats importants. Tot i que ens podíem basar en les orientacions fetes per Escudero (1996, 91-107) i per Antúñez (1989, 35-40) sobre anàlisi de documents escolars, com ara projectes pedagògics o similars, decidírem no fer-ho per diverses raons. La més important, perquè aquestes recomanacions no se substreuen a un plantejament d'anàlisi de documents *formals*, de manera que no resulten útils en anàlisi de documents autobiogràfics redactats des d'altres posicionaments. Al capdavant, es confirma, com observa Woods (1995), que el principal instrument d'anàlisi, quan parlem d'aquests tipus de textos, és la perícia, i la intuïció del mateix investigador.

Després de molts dubtes, la línia fonamental d'actuació consistí a definir els temes objecte d'anàlisi, i el seu tractament havia de ser el primer pas per facilitar-ne la descripció, la categorització i el tractament.⁷ El text analitzat, escrit com a relat breu, presenta fets

⁵ A les Ciències de l'Educació, com ara a l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació, pròpia de la investigació bàsica, s'han fet recerques al voltant de produccions o textos escrits inèdits i manuscrits, sobre mestres desapareguts o en vida amb la finalitat d'establir perfils biogràfics i recollir-ne així corrents pedagògics.

⁶ Tot i que no podem parlar, de manera rigorosa, d'una recerca d'investigació, tenim al nostre context una obra que analitza els llibres de text durant l'època franquista i que tingué un ampli ressò mediàtic al seu moment. Ens referim a l'obra de SOPEÑA, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica (text que, per cert, ha donat guió per a una excel·lent obra de teatre actualment en cartellera).

⁷ Durant el temps que durà l'anàlisi del diari ens vàrem dedicar a llegir obres literàries que entren dins el gènere diarístic, d'altra banda abundant, però escassament popular a les llistes de vendes de les llibreries. Els diaris íntims, són obres de no-ficció (no són fabulacions) en què l'autor, de manera autobiogràfica i en primera persona, recull diàriament o a intervals a posteriori, experiències vitals de molt variada naturalesa de les quals és directament o indirectament el protagonista. El gènere diarístic toca molts àmbits i registres. Poden ser anotacions literals fetes el mateix dia, memòries, o notes posteriorment redactades i literaturitzades. El més important és que són redactades en primera persona i tracten del JO de l'autor (s'han arribat a anomenar expressament «literatura del jo»). Els que més ens han interessat han estat els diaris de TRAPIELLO, A. publicats a Pre-textos, que amb el darrer títol publicat: TRAPIELLO, A. (2001). *Las inclemencias del tiempo*. Madrid: Pretextos, ja són deu toms editats. Constitueixen un document personal excepcional de la vida d'una persona. Una obra de referència metodològica i documental del mateix autor és TRAPIELLO, A. (1998). *El escritor de diarios*. Barcelona: Península. Uns altres diaris, més novel·lístics, són els cèlebres de PLA, J. (1982). *El quadern gris*. Barcelona: Destino; els de PESSOA, F. (1996). *Libro del desasosiego*. Barcelona: Seix Barral; o els de PAVESE, C. (1998). *El oficio de vivir*. Barcelona: Planeta.

Hi ha diaris de professors publicats al nostre context ben interessants. Un diari cèlebre és el de la pedagoga Rosa Sensat (1954, *Rosa Sensat*, Ed. 62); CELA, J. (1997). *Con letra pequeña. Reflexiones de un*

curiosos que es presenten cronològicament redactats, són rellevants en la mesura que ho són per a la persona que els recull, i aquesta importància atorgada per la mestra permet inferir categories que, pel que fa a la consignació, categorització i anàlisi, poden eventualment ser rellevants per diferents motius: 1) per la insistència implícita amb què apareixen determinats temes al text, 2) per la importància explícita que la seva autora els atorga, i 3) per l'espai físic que aquests temes omplen al diari.

En aquest sentit, i paral·lelament, ens van ser de gran ajuda les recomanacions metodològiques fetes per Castellet (1996), recollides al seu estudi sobre l'obra diarística de Josep Pla, com també els suggeriments fets per Puig (1999) en un estudi de cas únic sobre l'ensenyament èticomoral d'una mestra. Des del punt de vista metodològic, varem partir de moltes de les recomanacions fetes per Bertely (2000) al seu magnífic text sobre etnografies escolars. Es volgué que els fets, a manera d'imatges, mostressin una adequada composició de la realitat personal que, teixida des d'un temps dins el relat autobiogràfic, permetés veure o imaginar amb l'ajuda de narracions com la mestra, tot treballant, feia ús de determinades destreses i, alhora, sentia, vivia, s'emocionava o es preocupava per les seves repercussions o expectatives. A l'hora d'organitzar les informacions del diari, en plantejarem la classificació seguint les recomanacions de McKernan (1999), citat a Bertely (2000), pel que fa a la necessitat que, en estudiar un text autobiogràfic, la seva anàlisi contribueixi a il·luminar les intencions, les interaccions i els efectes de la mestra com a preses de postura o propostes de canvi previstes. Aquestes intencions, interaccions o efectes poden ser viscuts en un doble sentit, tant pel que fa a vivències positives com insatisfactòries (taula 1).

Dimensió emocional	Tipus de procés		
	Intencions	interaccions	Efectes
Positiva			
Negativa			

Taula 1. Matriu de diari de McKernan 1999.

maestro. Madrid: Celeste. Un epistolari dins el mateix gènere diarístic, el podem trobar a CELA, J. i PALOU, J. (1993). *Con voz de maestro. Un epistolario sobre la experiencia docente*. Madrid: Celeste (ara, reeditat en català per Edicions 62 (2001)). També, de caire epistolar, BARCELÓ, F. (1997). *Trozos de escuela*. Donostia: Erein; DÍEZ NAVARRO, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la Torre; AGÜERA, I. (1999). *Diario de una maestra y de sus cuarenta alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Un darrer exemple recent, escrit amb més voluntat literaturitzant, el trobem a SALA, T. (2001). *Petita crònica d'un professor a Secundària*. Barcelona: Edicions 62. Un diari recentment publicat, el trobem a GOMIS, S. (2002). *Diari d'una mare en tràmit*. Barcelona: Ed. 62

També podem trobar estudis basats en aquesta mena de textos, com ZABALZA, M. A. (1986). «El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso», a L. M. VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pàg. 313-323. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. O també una obra metodològica de referència del mateix autor, d'edició posterior: ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU. Un altre text fonamental, basat en estudis sobre narrativa, és el de LARROSA, J. [et al.] (1996). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. També parcialment el tema és tractat al capítol 3 de BARCENA, F. i MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

En la forma de classificació, hem estructurat la informació d'acord amb les dimensions següents, seguint les recomanacions de Bolívar, Domingo i Fernández (2001):

- a) Actuació de la mestra
 - judici sobre els efectes de la seva actuació
 - incidències de la seva actitud o metodologia en el desenvolupament de la classe
 - aspectes a modificar
 - principals preocupacions
 - propòsits d'actuació
 - relacions amb altres mestres
- b) Ambient de classe
 - participació
 - relacions socials
 - dinàmica
 - tasques
- c) Alumnat
 - comportament
 - grau d'implicació en les tasques i en l'aprenentatge
 - incidents crítics
 - relació amb la mestra
- d) Altres

«El verdadero artista es el que junta
por primera vez dos palabras»
Valle Inclán

Característiques del text autobiogràfic

El diari estudiat de X,⁸ d'un any acadèmic de durada, té 127 entrades. Cada entrada és una anotació referida a un dia cronològic, coincident o no amb la data en què l'autora n'escrigué l'anotació. L'anotació, a més, pot ser feta el mateix dia o a posteriori. Els dies de la setmana coincideixen gairebé tots en dies feiners, i algunes entrades (6) s'han consignat en cap de setmana, gairebé sempre en diumenge. La lletra manuscrita, rodona i grossa, ocupa un espai considerable del full, paginat sense ratlles i blanc. En ocasions la tipologia de la lletra canvia per passar a ser més estirada i cal·ligràficament més il·legible; producte, probablement, de la pressa, de la manca de temps, o del cansament en escriure a altes hores de la nit.

El text citat a l'informe que segueix és literalment transcrit del manuscrit redactat en un quadernet, de 150 fulls d'extensió, tot i que en aquest estudi s'han analitzat les referides exclusivament al curs escolar 1998-99, objecte del present article. A la referència de literalitat que hem esmentat just ara cal fer-hi, però, algunes excepcions: s'ometen les al·lusions personals, les anècdotes privades o les descripcions excessivament definides que podrien fer possible la identificació de l'autora del text per part dels lectors, circumstància que s'ha volgut evitar, com he dit abans, preservant l'autora del text en l'anonimat. També

⁸ D'ara en endavant ens referirem a l'autora del text com X a fi de preservar-ne l'anonimat. Evidentment, ens ha facilitat el text tot autoritzant-nos d'analitzar-lo i, eventualment, de publicar-ne fragments esparsos.

s'ometen els noms dels altres mestres. Pel que fa als noms dels nins, s'han canviat per noms ficticis i les referències a la població s'han falsejat intencionalment per tal de no fer-ne possible la identificació. Pel que fa als aspectes formals i d'estil, al text s'ha decidit de corregir els col·loquialismes, els dialectalismes i els barbarismes, a fi de fer-ne més fàcil la lectura i s'ha suprimit l'article salat (sa, es, ses) utilitzat en el registre col·loquial de la comunitat autònoma de les illes Balears, en lloc de l'article literari estàndard habitual.

«Creo que una buena escuela en la que se enseñara el arte de novelar y relatar historias sería aquella que prestase atención a los maestros»

Andrés Trapiello,

Los Hemisferios de Magdeburgo 1999, pàg. 161.

El diari de X

A manera de premonició, diu Zeller (1998) que una empresa encara irresolta és la de trobar «un llenguatge millor per parlar de la docència: un llenguatge l'objectiu últim del qual sigui millorar-ne la pràctica» (ZELLER 1998, 295). Un problema no solucionat que afecta decisivament els textos que parlen del món de l'escola, sovint amb un llenguatge aliè per complert als seus àmbits i registres. La racionalitat tècnica que ha impregnat els discursos sobre la pràctica docent als darrers vint anys, ha desencoratjat molts mestres a l'hora d'apropiar-se d'aquests textos, a l'hora de sentir-s'hi reflectits, o simplement a l'hora de veure'ls com a expressió dels seus sabers, i dels motius que guien les conductes professionals en què aquests sabers es materialitzen.

La qüestió del llenguatge que fem servir per parlar de l'escola no és una qüestió en absolut irrellevant. Des dels estudis de Jackson (1991) sabem que els mestres reflexionen, actuen o parlen de la seva feina amb un *llenguatge propi*, que es troba, ben sovint, als antípodes dels textos en què aquesta tasca s'hi descriu o interpreta. Aquest fet és degut, molt probablement, al divorci existent entre aquells que «fan escola» i aquells que «parlen de l'escola». És sorprenent i atípica la pràctica inexistència de textos produïts pels mateixos mestres en què s'hi reflecteixi *la seva veu*. Providencials són les paraules de Cela i Palou (2001), quan asseguren que «amb escasses excepcions qui sol fer-ho [escriure de mestres i ensenyances] sol ser gent que fa anys que no trepitja una escola». La qual cosa diu molt de la situació actualment existent entre el típicament tòpic teoria-pràctica, com també de les premisses a partir de les quals es produeixen els actuals textos que parlen del món de l'educació (Carreras 2001, 328-329).

El text de la mestra n'és una prova i una agradable excepció. El primer que sorprèn d'aquest diari és, tot s'ha de dir —i abans de res—, el fet insòlit de la seva existència. Tot i que desconeixem actualment l'abast d'aquesta pràctica entre el professorat de les escoles, la seva mera existència és ja per si un fet inaudit que explica quelcom de la seva redactora. És difícil inferir els motius de fons que fan possible una decisió d'aquest tipus. Però el que sí que sabem és que tot diari és l'espai personal i privat de consigna, en el qual es reflecteix amb una *narrativa pròpia* (un estil, un to i un ritme) la manera única i peculiar que té un docent de descriure i reflexionar sobre la pròpia realitat escolar i la dels nins. Voler-se explicar a si mateixa el que fa a l'escola, comprenent amb posterioritat allò que en la immediatesa del present de vegades es fa inintel·ligible o oblidatís, pot ser un dels motius de X. de portar un diari d'aquest tipus. «El diari serveix», com diu Bolívar i altres (2001, 184), «per salvar les vivències i percepcions dels fets de la distorsió que, amb el temps,

introdueix la memòria». Els mestres, com altres professionals que prenen decisions immediates, espontànies i sovint improvisades (ATKINSON i CLAXTON 2002), senten sovint la necessitat de *rebobinar* la pel·lícula del dia, intentant de *capturar* tot el significat d'allò que per la seva naturalesa efímera i fugissera revela a la mestra elements informatius que li permeten captar allò que fa:

[Dimarts 23 de novembre]

Estic contenta amb aquest petit diari que porto. És el meu lloc per a la confiança, per a la reflexió, per a l'anecdota de l'escola, un lloc per a la consigna dels meus dubtes sobre la feina. També per a posar per escrit idees que em volten pel cap i no sé, quan parlo, formular gaire bé.

Una prova del que estem dient, la podem veure en la *tipologia* de dades que hi consigna: el text és exponent d'una aguda actitud d'*observadora*. Una actitud que no sembla improvisada d'un dia per l'altre. Infinitat de detalls aparentment innocus o anodins hi són anotats amb precisió, prova d'una capacitat per detectar amb uns ulls particulars allò que sol passar comunament desapercebut a la major part de la gent de l'escola. El somriure d'un infant, la conversa amb la mestra veïna d'aula, el soroll del carrer, l'olor de la classe en acabar la jornada, la tristesa d'una aula buida, infinitat de detalls que poden semblar anecdòtics i fins i tot fútils en una primera lectura:

[Dilluns 21 de febrer]

[...]

Avui un nin, O., se m'ha acostat, a l'aula de tercer i m'ha dit, literalment: —Estic molt tens, avui. Podria anar una estona fora i tirar-me aigua a la cara? —Sí —li he dit—, t'estàs cinc minuts i després torna a entrar a l'aula.

M'he quedat molt sorpresa, amb la pregunta. Després he interrogat la mestra. M'ha dit que a casa passen moments difícils. No és la primera vegada que fa una sol·licitud com aquesta. Era la penúltima hora del dia. Crec que el nin ha estat sincer i no m'ha enganyat.

Després, he estat una mica amoïnada tot el matí fins que he marxat de l'escola. Tot el temps pensant en O. La seva llar, els seus pares, la seva angoixa, les meves incapacitats, la seva solitud..., tots aquests aprenentatges difícils...

L'anàlisi subjectiva i la interpretació dels esdeveniments des de la pròpia observació com a membre actiu permet a la mestra una recollida de dades des d'una posició participant privilegiada. Però la capacitat d'observar i escoltar, si bé tots la tenim més o menys ensinistrada per a la vida quotidiana, també és veritat que no sempre resulta una activitat simple quan es posa al servei d'una estratègia *literària* d'obtenció de dades. Ens creiem capaços de dominar els espais i les persones atesa la seva familiaritat i, ans el contrari, succeeix que no en tenim gaire aguditzat el sentit, sobretot per part d'aquells que fem de l'escola el nostre espai quotidià de relacions i, en conseqüència, el nostre lloc de feina diari, i la rutina fan que s'escolin molts detalls rellevants.

[Dijous 16 de setembre]

A primer cop d'ull, l'arquitectura del centre no ofereix molts ali-cients, és antiga, avorrida i mal conservada. Un edifici molt vell, del temps de la República amb un pati central on hi donin a parar totes les

aules. No sé com és, però els arquitectes per aquestes coses sembla que mai no han estat infants, i creen uns edificis ben poc ergonòmics, ja no diguem acollidors. Pareds primes, les taques d'humitat al sostre dibuixen estranys paisatges abstractes com si fossin Testes de Rorschach. A més, l'espai és enormement insuficient, fins al punt que enguany s'han hagut de repartir les aules per als mestres de suport subdividint dues aules en espais més petits. El dos patis disponibles per jugar són depriments, uns cubicles encimentats i molt petits, a penes per poder jugar-hi.

Els etnògrafs que han treballat en el camp de l'antropologia social han posat reiteradament de manifest que el sentit d'observació, utilitzat rigorosament com a eina científica, descansa en un sistema de capturació de significats que, per tal de ser vertaderament eficaç, exigeix que l'observador hi sigui gairebé un expert i n'hagi fet ús sistemàtic durant molt de temps (Goetz i Lecompte 1988). En el nostre cas, una implicació peculiar de l'observadora en els esdeveniments observats, tot participant en la vida social i compartint les activitats que realitzen els membres d'aquella realitat durant llargs períodes de temps, queda reflectit de manera excepcional en aquest diari. Per contra del que habitualment passa en una observació *objectiva*, l'anotació de X no és una simple descripció asèptica del que està passant. El fet d'anotar unes dades i no unes altres fa que la selecció resultant esdevingui *reveladora* i significativa. L'ull selecciona la realitat i mai no és neutral (EISNER 1998). L'escriptora —la mestra— necessita la memòria per escriure i el seu aparell fotogràfic són els ulls de la ment. Uns ulls que seleccionen. Per això cap mirada mai no és neutral: ni cap observació tampoc. «Aquesta selecció dels objectes», ens diu l'escriptora Montserrat Roig, «en funció del subjecte, i a l'inrevés, prové d'una capacitat molt més il·limitada que la de la fotografia: s'hi barregen, en paraules, el que els personatges senten, viuen, recorden i imaginen. Però també el que han sentit, vist, recordat i imaginat. La ment no menteix, perquè parteix de la nostra experiència emocional» (Roig 1991, 106). Però, a més, l'alt ingredient de subjectivitat en què aquestes dades són recollides per X. permet desvetllar i inferir-ne dimensions emocionals que corprenen i intensifiquen l'activitat d'ensenyar de la mestra com una activitat bàsicament *humana*.

[Dimarts 23 de novembre]

Quan arribo al vespre hi ha dies que no em puc estar d'obrir el quadern i d'escriure-hi. D'altres, em quedo palplantada davant el full en blanc, sense poder escriure res. No sé si podré portar el ritme. Hi ha dies que quasi no tinc temps de res, i quan en tinc, a altes hores de la nit, el meu cap ja no dóna res de bo. Això d'escriure, com tot, és una qüestió d'hàbit... Tenc tantes idees al cap, i voldria fer bé la meva feina, però quan arribo a casa no puc seguir: 1. endreçar la casa. 2. dutxar els nins, 3. fer el sopar..., a les 11 h. estic morta. I a l'endemà, la feina per fer...

I és aquí quan una altra característica queda patent al diari: els ulls que observen l'escola de X són uns ulls *amorosos*. L'escola no deixa indiferent X; s'entusiasma o s'indigna, es preocupa o s'alegra, es decep o s'il·lusiona, però mai no es deixa endur per una postura distanciada. Com una mena d'autonarració del que s'esdevé en aquest present continu que és el dia a dia de l'escola, i també del que ha passat, recollint vivències i sentiments professionals i personals.

«Com comencem a narrar? Quan sentim la necessitat de veure'ns narrats? Totes les històries són aquí. A la vida, als diaris, a la televisió. I et trobes algú al tren, a l'avió, que et diu:

—Miri, li explicaré la meua vida. La meua vida és com una novel·la i vostè l'hauria d'escriure.

I penses: no, no és això. Totes les vides són com una novel·la i cap vida és com una novel·la»

Montserrat Roig,

Digues que m'estimes encara que sigui mentida 1991, pàg. 20.

Emocions i ensenyament

De l'anàlisi del text que hem pogut fer, quatre són els tòpics emocionals més importants que defineixen la manera d'encarar la feina de la mestra a la llum del que la seva autora escriu al diari: 1) la por i la incertesa davant la inseguretat d'ensenyar, 2) el goig i l'alegria del contacte amb els infants com a element gratificant de la feina, 3) la sensació subjectiva de manca permanent de temps, i 4) l'aïllament, l'isolament o la solitud professional en què viu la feina docent.

El diari de X trobat, com a relat autobiogràfic, es compon d'històries quotidianes fetes d'impressions i s'hi barreja una amalgama de sentiments, anotacions sobre impressions d'altres persones, sobre dificultats pròpies de la mateixa feina d'ensenyar, sobre les decisions preses durant les classes, o sobre les converses més informals i privades, entre altres ocurrències. El diari de la mestra que hem tingut l'oportunitat i la sort de trobar ha estat redactat intermitentment per una mestra jove, de 33 anys, que en porta més de 7 en la docència, amb un desig: dur un registre de certs esdeveniments com a *vàlvula d'escapament* per intentar comprendre'ls i comprendre la seva intervenció en aquests esdeveniments, a manera del que Woods (1995, 122) anomena «exploració del Jo». Parlar dels altres per descobrir-me. Comentar l'escola per saber quina mestra sóc. El valor d'aquestes anotacions es deu a la possibilitat de captar els elements emocionals concomitants a l'activitat d'ensenyar (Nias 1996, 295), però no tan sols per això. Amb les paraules creiem que posseïm el món i en la mesura que ens el fem nostre, ens compremem millor a nosaltres mateixos (Bruner i Weiser 1995, 180). El text analitzat constitueix un document honest i únic en la història de la vida d'una persona. Permet obtenir informació vàlida que pot contribuir a enriquir el coneixement que tenim sobre la cultura professional d'un mestre, les estratègies docents que aplica, el grau d'improvisació de la feina docent, o els sentiments que duu aparellats la seva implicació activa (Nias 1995; Salzberger-Witterberg et al. 1998).

En efecte, les dificultats de la feina d'ensenyar s'hi reflecteixen afegides a la por i a la incertesa de no saber en quina mesura allò que hom fa té un impacte real en l'alumnat (Bolívar et al. 2001, 185). En aquests textos les experiències de X, les observacions o els comentaris escrits no són sotmesos a cap mena de restricció. L'escriptora és sincera i oberta, ens introdueix a les seves confidències, és directa pel que fa als altres, proporciona un comentari sobre els membres en la vida de l'escola, etc. «En general», assenyala Huberman (1998, 185), «el discurs del mestre és un discurs directe: sense tecnicismes, dens d'experiència, expressiu, exigent». La sensació permanent d'instabilitat o incertesa impregna, de manera latent o manifesta, moltes de les anotacions d'aquest dietari de la

mestra. La incertesa o inestabilitat poden ser provocades per diferents circumstàncies. En alguns casos, les anotacions referides poden centrar-se en aspectes específics de gestió de l'aula:

[Dijous 10 de febrer]

La mestra de quart em demana com em va la classe. Som veïnes al passadís. M'agrada l'actitud de la gent, es veu preocupada pels altres, i [que] a mi em demanin coses. El tracte humà. Són conscients que és farragós això de treballar i no saber prou si ho faig bé o no. No ho saben ells prou!!

Ella, la mestra de quart, em diu que no creu que sigui tan bona mestra com per fixar-me en ella, en la seva feina, en el que fa. Diu que no en sap prou, que li manca formar-se més... Jo, pel contrari, li dic que el que fa, ho fa bé (no vull distanciar-me amb evasives), però tampoc vull donar-li informacions més precises del que fa o deixa de fer. Si ella sabés la por que tinc de no fer bé la meva feina...! M'espanta de vegades la por que tenc, el dubte de no saber fer-ho bé.

En altres entrades del diari s'hi reflecteixen la incertesa o inestabilitat en emocions d'angoixa i desesperació lligades al sentiment d'impotència davant situacions escolars irremeiables. Bolívar i altres (2001, 185) creuen que qui pren costum d'escriure un diari sol, als primers moments, guiar-se per una «tendència natural a reflectir quasi exclusivament els elements negatius o frustrants: limitacions, problemes, aspectes conflictius o tensions viscudes amb els alumnes o companys, etc.». Situacions que tenen com a protagonistes els propis alumnes o situacions relacionals (Fabra i Domènech 2001). La impotència lligada al sentiment de no saber, o no poder fer res per alguns alumnes la situació sociofamiliar dels quals és prou greu com per afectar decisivament el rendiment de l'alumnat. Els contextos socials de determinats centres públics imposen sovint situacions d'inestabilitat que es tradueixen en conductes disruptives dels nins a l'aula, i que afecten la mestra davant la impossibilitat, amb les circumstàncies contingents de l'escola, de poder fer-hi res.

Narrativa i escola: històries de mestres

En un segon moment, el que sorprèn d'entrada d'aquest diari és la seva qualitat literària. Les anotacions revelen que qui les redacta coneix l'ofici d'escriure i és una lectora que domina el llenguatge. El diari de la mestra que hem estudiat, d'un curs escolar sencer de durada, ajuda a reflexionar sobre el que succeeix en la vida quotidiana, a l'aula durant el dia o setmana (preocupacions, afectes, frustracions, ambient de classe, actituds dels alumnes, el que s'ha fet, o proposta de noves accions). En aquesta línia, Delval afirma que «el que fa atractives les narracions és que descriuen accions que realitzen personatges i que aquestes accions estan situades en un context espaciotemporal» (Delval 2000, 42). És a dir: dins una *història*. Aquesta manera específica d'organitzar els fets esdevinguts seguint un eix temporal esdevé un dels fils estructurals bàsics d'un text narratiu com aquest, perquè és a partir d'aquest eix que el lector pot fer-se una adequada *composició de lloc* des de la qual pot *construir* una representació de l'espai i del temps en què s'esdevé l'acció, tot podent així captar el que l'escriptor —la mestra— redacta. En el cas de la mestra estudiada aquesta *construcció* pren la forma d'una determinada *narrativa*.

El saber docent pot dimanar i incloure *històries* al voltant dels mestres (Connelly i Clandinin 1990). Aquest coneixement descriu i interpreta els mestres en acció en contextos naturals i, a més, mostra com deliberen i com prenen decisions. A més, la investigació narrativa al voltant d'estudis de cas únic sobre pràctiques d'ensenyança o sobre produccions escrites dels mateixos mestres, recull el que s'ha convingut a anomenar el *coneixement pràctic* dels docents (Clandinin i Connelly 1990, 241-252). Els mestres són individus que per poc que puguin contenen històries, i que de forma individual i col·lectiva viuen, quan ensenyen, relats. Així, s'entén l'educació com «la construcció i reconstrucció d'històries personals i socials» (Connelly i Clandinin 1990, 11-12).

[Dimarts 22 de febrer]

Avui matí he arribat a l'escola cinc minuts abans a l'escola, a les 8,40 h. He aparcat el cotxe. En sortir, m'he posat a caminar en direcció al centre. Llavors, he vist en J., un nin de 3 anys, acompanyat de la seva mare. Es dirigien també a l'escola, com fan cada dia. Els he saludat. Caminaven davant meu, jo al darrere, per la mateixa acera. Al principi no ho he notat, però tot d'una m'ha semblat veure que la mare caminava d'una manera estranya. Travelava i s'escorava cap a dreta i esquerra de manera intermitent i sincopada. De sobte, m'ha semblat que anava a caure. S'ha aturat un segon i després ha continuat caminant. Estava borratxa. El nin caminava al seu costat. No deia res. En un moment, ha aixecat el seu cap en direcció a la mare, se l'ha mirada, i després ha tornat abaixar el cap. Aquells ulls expressaven moltes coses.

La mestra m'ha dit que ja ho sap, no és la primera vegada. De vegades, quan deixa el nin a l'aula i s'acomiada, surt un baf de la boca de sa mare que no deixa lloc a dubtes.

Qui estudia allò que els docents experimentats saben de l'ensenyament i del món de l'aula, o simplement qui està en contacte diàriament entre mestres, es troba inevitablement en algun moment escoltant o llegint *històries* que els docents contenen per explicar l'essència del que saben. El cabdal d'aprenentatges acumulats durant els anys d'experiència dels mestres conformen un saber pedagògic fins ara menystingut. Aquesta determinada manera d'enfocar l'estat de coses obliga a reordenar el fet d'investigar intentant de captar el saber docent presentat a través de les paraules dels mateixos mestres, i a través de les interpretacions brindades pels investigadors, enregistrades i interpretades com a *històries* i presentades en forma de *narratives* (Conle 1999, 7-32; Craig 2000, 11-41).

[Dimarts 26 d'octubre]

Tot plegat és ben difícil, ni passar-se ni quedar-se curta. A mi m'agradaria que aquest petit diari que porto no fos un inventari pedant d'anotacions espipellades aquí i allà. Estic d'acord amb Josep Pla, que «la vida és plena de petites coses fascinadores, apassionants, vives. No hi ha cap ésser humà —no hi ha res— que no estigui totalment desproveït d'interès. El teatre del món és tan vast i divers, tan matisat i sorprenent, que treure una estona cada dia el cap per la finestra constitueix un inesgotable divertiment». Però res em sabia més greu que donar la impressió esteticista que em miro les coses des de la finestra, creient, ingènuament, que hom pot canviar les coses només perquè reflexiona sobre elles. La reflexió m'ajuda a estar tranquil·la

amb mi mateixa, veure les coses al *ralentí*, però amb això no basta... A vegades a l'escola em sento una naufraga en una illa deserta.

Voldria trobar el to adequat, perquè aquest quadernet meu fos l'anotació de les petites dèries quotidianes en què vida i feina s'entrellacen, i que no sé, no puc o no estic encara capacitada per entendre-les. Sembla mentida que això de fer de mestra no se n'acabi de saber mai prou. Lectures que m'interroguen, articles que em sorprenen, preocupacions específiques de la classe, d'un nin o una nina concrets, una conversa amb uns pares, uns comentaris personals dels mestres, buits en la meva formació de mestra, pinzellades fresques de la vida i dels esdeveniments de l'escola. També, per què no, sentiments i emocions al voltant de tot plegat..., que tant m'envaeixen

No sé si ho sabré fer bé...

El diari em fa sentir-me viva, les coses que escolto, veig, llegeixo, comento, penso i que em fan reflexionar, repensar, sublevar o irritar, han de quedar anotades aquí amb senzillesa, amb humilitat, sense mixtificacions. M'ajuda a fer feina, i d'intentar fer-la bé. Em permet girar la vista enrere cada dia. Rebobinar-la, i això, en una vida de corregudes com la que sol portar quasi tothom, ja és un bon què...

Les explicacions que la mestra objecte d'aquest diari fa sobre els esdeveniments en què es veu quotidianament involucrada es contemplen, des d'aquesta perspectiva, com a narrativa, que deixen de ser representacions de fragments de realitats —*reality bites*— per convertir-se en realitats en si mateixes (Fabra i Domènech 2001, 24). La importància atribuïda al llenguatge com a constructor de significats i símbols —i no únicament com a representació de realitats— ha fet que molts investigadors als darrers anys s'hagin preocupat de recollir històries de professors. Relats de la vida de mestres, recopilats, interpretats i escrits en forma de narratives.

La redacció es configura entorn d'*històries* concretes. El concepte *històries* té, dins el camp de la narrativa, una accepció particular. Són fragments, esdeveniments o seqüències que tenen un fil temporal i argumental que, a manera de fotogrames, els situen lligats a la vida de la mestra. Redactades, aquestes *històries*, amb una major o menor exhaustivitat, amb descripcions narratives que abracen dimensions professionals i personals indissolublement i subjectivament lligades, copsen la pulsio d'una realitat escadussera i volàtil que és el dia a dia de l'escola en primera persona.

[Divendres 22 d'octubre]

Avui ha mort el pare de Jordi, de tercer. El nin no ha vingut a classe. Dilluns de la setmana passada el pare la va fer sonada: es va presentar a l'escola a les 8,55 h. completament despullat. Tal com ho dic: totalment nu!! Duia en Jordi a col·legi, tard, ja que comencem classes a les 8,45 h. Els altres nins que arribaven tard i la resta dels pares que anaven marxant contemplaven l'espectacle estupefactes. Havia tingut un atac epilèptic i el pare no era conscient del que feia o deia, parlava de manera incoherent. Deia que era Déu, i que com a tal ningú no el podia veure. En Jordi no sabia quina cara posar, pobre nin!!. N'E. ha acompanyat la germana de Jordi a casa seva, mentre poc després venia la policia. Els veïns s'estaven al carrer veient l'escena, però no feien res.

Després de tot això, el pare el varen tornar a ingressar a l'hospital psiquiàtric. Na C. em diu que era esquizofrènic, era sabut de tothom, al barri. El nin va estar tot el dia seriós i pensatiu, desolat. Avui, en canvi, tots els seus companys d'aula parlen en veu baixa de la malanova. Li volen practicar l'autòpsia, era jove per morir-se. Eren una família molt pobra.

La taula i la cadira d'en Jordi estan buides. La mestra de l'aula, na F., ha començat la sessió a primera hora del matí parlant del fet, amb una cura especial que m'ha sorprès. Al barri és la notícia del dia. Ha insistit a deixar clar que els altres companys havien d'evitar fer-li comentaris al Jordi quan torni a classe. Anit he recordat el poema de Martí i Pol:

*'Com que no sempre el poema s'organitza
entorn d'una subtil regolfada de conceptes,
ara puc dir que avui hem enterrat
la Soledat González,
que feia disset anys que netejava
les comunes de la fàbrica
i un any escàs que s'havia jubilat
perquè les cames ja no la servaven.*

*De res no servirà que li dediqui aquest poema;
i si dic que cantava mentre feia la feina
no faig sinó narrar
fets sense cap importància.*

[...]

*Tot el que es perd, es perd per sempre:
vosaltres, jo, la soledat González...'*

[Dilluns 25 d'octubre]

Al claustre: els mestres hem acordat encarregar una corona de flors per al funeral del pare del Jordi. No sabien què posar a la dedicatòria que es fa enganxar a la protocolària cinta morada.

Tot molt trist, em fa una llàstima infinita aquest nin, com quedarà tot, després d'això? Em trobo impedita de poder fer res, ens depassa a tots...

Les *històries* són seqüències d'esdeveniments que poden ser analitzats de molt diverses maneres. El text analitzat, escrit com a relat breu de fets que es presenten, són rellevants en la mesura que ho són per a la persona que els recull, i aquesta importància atorgada per la mestra permet descobrir les seves preocupacions o dèries, els seus interessos o ocupacions, les seves necessitats en definitiva. Hi apareixen successos curiosos o habitualment desconeguts, que no tenen cabuda, atesa la naturalesa altament subjectiva i personalitzada, en altres documents escolars. La qual cosa implica que en podem obtenir informació rellevant i extraordinària que eventualment pot ajudar a fer una composició de

lloc del desenvolupament de la feina i dels motius que hi ha darrere els processos de reflexió que la guien. És per això que la composició escrita de les evidències o troballes que la mestra consigna al diari no pretén ser un *registre descriptiu*, com tampoc no pretén presentar *proves*, en un sentit causal (Erickson 1989, 269), sinó que el diari és fonamentalment un *producte* (Zeller 1998). Així, les informacions que s'obtenen esdevenen un substrat adequat d'evidències documentals pertinents per a la construcció de coneixement.

[Dijous 9 de desembre]

Molt bé, avui. Les classes m'han anat molt bé. Crec que les sessions són *lluïdes*. Tampoc no sé ben bé el que vol dir això, però a mi almanco m'ho pareixen.

La mestra de tercer m'ha comentat una anècdota que l'ha fet riure molt. Mentre estava en petit grup, els infants treballaven en rotllana al voltant d'una taula un grupet de cinc infants, fent operacions algorítmiques de sumes i restes simultànies sobre uns problemes de resolució per escrit. Ella no deia res. Estava en silenci, fent la seva. Els nins tampoc parlaven. En un determinat moment, escolta l'Àlex que li diu a la Maria: «María, María, piensa un poco, no contestes enseguida. Primero piensa, y después pones la respuesta.» El nin té vuit anys. L'infant, aquest comentari, l'ha sentit de la mestra, que els ho diu cada dos per tres.

Mentre la mestra m'ho explicava, no parava de riure. El to i la manera com ho deia l'Àlex li feia molta gràcia, era molt emfàtic i convincent, amb un posat una mica *professoral*. La mestra m'ha explicat amb tot de detalls la cara que posava el nin, més aviat introvertit i poc xerraire, quan parlava amb la Maria. M'ha dit: «Veus, aquesta és la mena de coses que, a l'escola, em fa feliç.»

M'ha encantat, sobretot, l'alegria que desbordava la mestra. Tot plegat per una cosa aparentment tan simple... Tant, que si no quedés aquí escrita la feta, el vent de la memòria i l'oblit se l'emportaria. Crec que estar a l'aguait de les petites coses que passen dia a dia és també una bona manera de viure l'escola (i un bon principi de vida).

[Divendres 4 de febrer]

L'autonomia del mestre, sí, però també l'aïllament i l'abatiment del docent, que viu l'escola sense referents ni posicions clares a les quals subjectar-se, naufrags de si mateixos...

Avui els he contat un conte als nins, en rotllana a la zona de racons al final de l'aula. Impostava tant la veu i feia tants escarafalls que s'han cregut com si fos veritat el relat. Els ulls dels nins eren ben badats... , quina meravella. Realitat i ficció, què és què?

Per Woods (1998), el text pot adquirir la forma d'un relat que adopta formes compositives pròpies d'altres registres⁹ literaris, com el registre periodístic (Woods 1998;

⁹ Entenem aquí *registre* com un tipus de varietat funcional de la llengua definida d'acord amb els factors de la situació comunicativa, com ara el nivell de formalitat, el tema del qual es parla, etc.

Zeller 1998, 297), el registre cinematogràfic (Puig 1999), o el registre diarístic (Barceló 1997) o el memorístic (Puig 1998). Bolívar i altres (2001, 183) diuen que els diaris poden «adoptar un format preferentment descriptiu, etnogràfic, analític, avaluatiu o reflexiu, però és millor, potser, que tinguin una adequada barreja de tots». El text pot estar teixit amb «un estil de redacció informal, pot ser narratiu i possiblement amb cites textuais, il·lustracions i fins i tot al·lusions i metàfores» (Zabalza 1991).

[Dilluns 28 de febrer]

Llegit a una entrevista de Rosa Montero a una professora: «María Galiana [la professora]¹⁰ es en muchos sentidos una maruja, y lo digo reivindicando el término. Porque las marujas son esas mujeres tradicionales, poderosas hacedoras de lo imposible, que han tenido un puñado de hijos y han cuidado infatigablemente de todo el mundo, antes que de ellas mismas. Titánicas heroínas de lo cotidiano, de la escuela, la vida de cada día es obra suya.»

X al seu diari fa ús d'imatges, enteses com a representacions vives i eficaces d'una intuïció o visió *poètica* mitjançant el llenguatge, atès que la imatge té una major capacitat d'evocació que la descripció. L'ús de comparacions del fet relatat, en relació amb coses que tenen unes qualitats o uns atributs precisos; l'ús de metàfores, hipèrboles, metonímies i d'altres estratègies estilístiques, enteses com a recursos evocadors que permeten fer-se una determinada *composició de lloc* plausible i pertinent per a la dissecció exhaustiva dels fenòmens observats, poden ser, entre d'altres, alguns dels recursos estilístics més citats i recurrents a la literatura autobiogràfica de mestres (Clifford i Marcus 1986).

[Dimecres 24 de novembre]

Dies de molt fred. L'escola és un congelador. No hi ha calefacció. A les aules unes decrepites estufes instal·lades a les parets la meitat de les quals no funcionen, pura decoració, i si ho fan, l'ardor s'escola per les escletxes de les finestres, que no ajusten bé. Als passadissos, els mestres van d'una aula a una altra amb abrics i guants posats. Quan surten d'una aula del primer pis per anar a una altra de la planta baixa, fan una correguda suau per escalfar-se. L'escena resulta una mica còmica i un pèl grotesca. Els infants, per contra, mai no tenen fred: és un fet que em té intrigada.

És un element comprovat: les mares fredolegues, amb un bon abrigit, porten els seus fills tapats, passamuntanyes, *leotardos*, bufandes i guants. Les mares que vénen a l'escola en cos de mànigues quan al carrer hi ha una temperatura de sis graus, porten els nins vestits tot just amb una camisa de cotó per tota indumentària.

No els pregunten si en tenen, de fred o de calor. Els tapen o els despullen..., i ja no en parlem més.

Hi ha autors que veuen una relació força estreta entre la investigació narrativa i les connexions existents entre el nou periodisme i la ciència social (Zeller 1998, 297), atès que

¹⁰ Nota: l'autora del diari es refereix a la protagonista de la pel·lícula *Solas*, de Benito Zambrano; actriu que, a més, és professora de Literatura en un institut públic de batxillerat.

per Zeller «la unitat bàsica d'aquest tipus d'informe no és la dada sinó l'escenari», estrafant una cita del conegut i controvertit periodista i escriptor Thomas Wolfe (1973).¹¹

[Dimecres 27 d'octubre]

Mentre treballava al despatx, uns crits que procedien del carrer m'han descentrat del que feia. He mirat per la finestra i una parella estaven barallant-se enmig del carrer, vora la porta de casa seva. La dona plorava i gesticulava amb grans aspavents. «Te digo que me la des, que me des la tarjeta...!! con qué voy a pagar la comida de mis hijos, eh?...». Li demanava que li deixés la targeta de crèdit, que si se l'emportava no tindria amb què pagar les despeses dels seus fills.

L'afer no ha passat desapercbut a la classe veïna al meu despatx. Els nins volien mirar per la finestra, reclamats i encuriosits pels crits que s'escoltaven des dels finestrals de l'aula adjacent, però n'E. m'ha dit que no els ha deixat guaitar per les finestres. Mentrestant, la conversa seguia: «Te digo que me la des, que me des la tarjeta...!!». La dona insistia. La parella que cridava sense inhibició a fora (estan separats des de fa més o manco un mes, m'ho ha dit na E.) són els pares d'Albert, un nin de primer d'ESO.

Els nins no han vist l'escena, però Albert ha sabut de seguida que eren els seus pares. Els ha reconegut la veu. E. m'ha dit que s'ha passat la resta de la classe tremolant dins l'aula. E. creu que no és la primera vegada que es barallen al mig del carrer.

Crec que avui ha estat un dia ben intens, tot plegat.

Autobiografia i veu dels docents

Dues són, creiem, les tasques bàsiques que el narrador, en aquest cas la mestra, aborda a l'hora de teixir la narració autobiogràfica. La primera és *didàctica*. Mitjançant el retrat narratiu molt pormenoritzat i ben construït, el significat de la vida quotidiana està *contingut* al text (en la mesura possible), i pot així explicar-se a si mateixa la feina que fa, i en la mesura possible també comprendre-la. La segona tasca de la narradora és *retòrica*, atès que l'autora, mitjançant l'exemplificació al diari, fa una anàlisi *particular* del que signifiquen els esdeveniments des de la *seva veu*.

[Dilluns 27 de març]

A mi m'agradaria que escriure en aquest diari em suposés una major comprensió dels dilemes que em suposa la meva feina. També, altrament, un major grau de coneixement sobre les meves limitacions i insuficiències. Un major grau de coneixements sobre els petits encerts, ni que siguin escadussers...

Voldria tenir una major capacitat per discernir les enormes dificultats que es deriven d'entendre l'educació més enllà dels pronunciaments merament retòrics o conjecturals.

¹¹ WOLFE, T. (1973). *The new Journalism*, pàg. 50. Nova York. Harper & Row. (N.B.: El llibre està publicat en llengua castellana, *El nuevo periodismo*, per Plaza & Janés). L'autor es féu famós al nostre país amb la seva celebèrrima novel·la *La foguera de les vanitats*.

Del que estic segura, ara per ara, és que almenys aquests papers m'estan servint a mi per: repensar el meu paper com a mestra, incommodar-me molt sobre el que faig, perquè m'adono que no ho faig bé, i haver d'aprofundir i reflexionar molt sobre aspectes..., bé, no ho sé.

En qualsevol cas, cal dir abans de seguir que el diari de la mestra no és una composició literària en sentit estricte (no té voluntat literària), perquè esdevindria una obra de creació (tot i que no té per què ser una situació *evitable*). No es pretén ser rigorós o *objectiu*, portant un diari. La recreació de la mestra pot fer-se present al text a l'hora de representar determinats esdeveniments que hom ha observat en la realitat. Això és cert. Però el que queda escrit, d'una manera o altra, *deriva* de la realitat que hom ha escollit per mirar, escoltar, enregistrar i capturar el quefer de l'escola. Per McEwan (1998, 256) «en contar històries sobre l'ensenyança, fem quelcom més que enregistrar el sorgiment de les pràctiques; potencialment estem alterant-les». Les estem narrant. Aquesta narració és la mirada particular de la mestra: intenta ser una aprehensió fidel de la realitat escolar; fidel en la mesura que ella l'ha viscuda, encara que les seves pròpies idees i emocions guiïn el discurs escrit seguint un determinat ordre seqüencial, cronològic o pragmàtic (Fabra i Domènech 2001). Per Clifford i Marcus (1986), Atkinson (1990),¹² citats a Woods (1998, 102) el relat autobiogràfic, com a història narrada, pot adquirir una forma literària com a narració que és. Tot i així, per a Puig (1999): «El resultat no és una obra de ficció, no és una obra fruit de la imaginació [...] És una aproximació fidel a la realitat, encara que indefectiblement orientada per les idees del seu autor» (Puig 1999, 224).

¹² ATKINSON, P. (1990). *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. Londres: Routledge. CLIFFORD, J. i MARCUS, G. E. (comps.) (1986): *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA. University of California Press.

Bibliografia

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ATKINSON, T. i CLAXTON, G. (eds.) (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BÁRCENA, F. i MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BERLAK, A. (1999). «Teaching and testimony: Witnessing and bearing witness to racism in culturally diverse classrooms». *Curriculum inquiry*, 29, vol. 1, 99-127.
- BERTELY, M. (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. i FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. i WEISER, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas a D. R. OLSON i N. TORRANCE (comps.): *Cultura escrita y oralidad*, pàg. 177-202. Barcelona: Gedisa.
- CARRERAS, F. (2001). «La necessitat d'investigar o l'obligació de publicar bretolades», *Revista Temps d'Educació*, Universitat de Barcelona, 25, 323-349.
- CASTELLET, J. M. (1996). *Josep Pla o la raó narrativa*. Barcelona: Edicions Destino.
- CELA, J. i PALOU, J. (2001). *Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Edicions 62.
- CONNELLY, M. i CLANDININ, J. (1990). «Relatos de experiencia e investigación narrativa», a J. LARROSA [et al.] (1995): *Déjame que te cuente*, pàg. 11-59. Barcelona: Laertes.
- (1995). «Narrative and education», *Teachers and Teaching*, 1, vol. 1, 73-85.
- CONLE, C. (1999). «Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research», *Curriculum Inquiry*, 29, vol. 1, 7-32
- CLANDININ, J. i CONNELLY, M. (1990). «Narrative, Experience and Study», *Cambridge Journal of Education*, 20, vol. 3, 241-253.
- CLARK, M. i PETERSON, P. (1990). «Procesos de pensamiento de los docentes», a M. C. WITTRICK (ed.): *La investigación de la enseñanza III. Métodos cualitativos de observación*, pàg. 443-539. Barcelona: Paidós.
- CLIFFORD, J. i MARCS, G. (comps.) (1986): *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*, Berkeley, CA: University of California Press.
- CRAIG, C. (2000). «Stories of schools/Teacher Stories: a Two-par invention on the walls theme», *Curriculum inquiry*, 30, vol. 1, 11-41
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- EGAN, K. (1998). «Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 169-180. Buenos Aires: Amorroutu.
- EISNER, W. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FABRA, M. L. i DOMÈNECH, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- FORNER, A. i LATORRE, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

- GOETZ, J. i LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1998). «The emocional practice of teaching». *Teaching and teacher education*, 14, vol. 8, pàg. 835-854.
- HUBERMAN, M. (1998). «Trabajando con narrativas biográficas», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 183-235. Buenos Aires: Amorroutu.
- JACKSON, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LARROSA, J. [et al.] (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- NIAS, J. (1995). Opiniones de los profesores de primaria, a G. WALFORD [ed.], *La otra cara de la investigación educativa*, pàg. 179-199. Madrid: La Muralla.
- (1996): «Thinking about feeling: the emotions in teaching». *Cambridge Journal of Education*, 26, vol. 3, 293-306.
- MCEWAN, H. (1998). «Las narrativas en el estudio de la docencia», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 236-259. Buenos Aires: Amorroutu.
- MCEWAN, H. i EGAN K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorroutu.
- MCKERNAN, J. (1999). *Currículum e investigación-acción*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, A. (1989). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», a J. GIMENO i A. PÉREZ (comps.): *Comprender i transformar la enseñanza*, pàg. 17-33. Madrid: Morata.
- PUIG, J. M. (1993). «Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación». *PAD'E*, 3, vol. 1, pàg. 153-162
- PUIG, J. M. (1999). *Feina d'educar*. Barcelona: Ed. 62
- SALZBERGER-WITTERBERG, I.; GIANNA, H. i OSBORNE, E. (1998). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Ed. 62.
- SANTAMARINA, C. i MARINAS, J. M. (1994). «Historias de vida e historia oral», a J. M DELGADO i J. GUTIÉRREZ, (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pàg. 257-284. Madrid: Síntesis.
- VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLENAS, S. i DEYHLE, D. (1999). «Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: latino families, schooling, resilience and resistance», *Curriculum Inquiry*, 29, vol. 4, 413-445.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1986). «El diario de profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso», a L. M. VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pàg. 313-323. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- ZELLER, N. (1998). «La racionalidad narrativa en la investigación educativa», a H. MCEWAN i K. EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pàg. 295-314. Buenos Aires: Amorroutu.