

**APRENTATGE ENTRE IGUALS I
APRENTATGE INFORMAL A
L'ORGANITZACIÓ**

**Plantejament d'un nou itinerari
d'investigació per a l'Aprentatge
Organitzatiu**

Carlota Riera Claret

**Tesi doctoral co-dirigida pel Doctor Miguel Angel Sahagún Padilla
i la Doctora Clara Selva Olid**

**Departament de Psicologia Social
Facultat de Psicologia**

**UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
2013**

AGRAÏMENTS

Sempre havia pensat que la primera pàgina d'una tesi doctoral, dedicada als agraïments, es tractava d'un fet protocol·lari que s'havia anat convertint en un tòpic recurrent. No ha estat fins que jo mateixa m'he capbussat en aquest trajecte anomenat tesi que no he estat conscient de la importància real i autèntica de totes i cada una de les persones que el fan possible. Lluny de protocols, em sembla el més adient compartir aquesta darrera pàgina que escric (encara que situada a l'inici del document) amb tots els que l'han fet possible i sense els quals aquesta tesi no hagués arribat mai a port.

Sens dubte he de començar donant les gràcies als meus directors de tesi, Miguel Sahagún i Clara Selva, que m'han guiat, acompanyat i esperonat. Amb tots dos he tingut la sort i el privilegi de discutir i argumentar cada petit avenç i fragment de text. Miguel, Clara, aquest ha estat un dels processos d'aprenentatge més apassionants i enriquidors de la meua vida. Gràcies per la vostra companyia, per la vostra mirada crítica, així com pel vostre esperit de treball conjunt i la vostra generositat.

Agrair també a la Maite Martínez i la Susana Pallarès, per haver-me posat a en Miguel Sahagún en el camí, recomanant-me'l com a director d'aquesta tesi. A en Joel Feliu, la Margarida Pla i l'Ariadna Gil, pels consells, idees i directrius que m'han ofert al llarg dels panells de seguiment, els quals espero haver sabut aprofitar.

A tots els companys del departament de psicologia social i, molt especialment, als companys de seminaris, Isabela de Melo, Paola Ochoa, Carmelita Ixcol, i Olga Lucía Huertas, amb qui he compartit trajecte i en qui m'he recolzat quan les forces m'han flaquejat.

En el marc d'aquest projecte també vull esmentar totes les persones amb qui he treballat al llarg de la vida, amb les quals he fet els aprenentatges més significatius i que en certa manera van inspirar l'inici de la tesi. Especialment als companys de la Fundació Universitària del Bages, on treballo actualment, perquè no només segueixo aprenent amb ells cada dia, sinó perquè en certa manera n'han patit algunes conseqüències. En aquest sentit, vull fer arribar el meu record agraït a la Marta Morros, a la Silvia Puigdemívol, a la Sílvia Crespiera i a l'Ester Colillas, les quals han hagut d'assumir més tasques i més responsabilitats a causa de les meves absències. Us demano disculpes i us en dono les gràcies. Treballar amb tots vosaltres és una sort i un privilegi. Així mateix, he estat molt afortunada de poder-ho fer a la FUB, que com a institució ha facilitat i ha fet possible la realització d'aquest treball.

A en Joan Bosch, per obrir-me les portes del treball de camp. A tots i cadascun dels membres del servei de ginecologia i obstetrícia on l'hem realitzat. Gràcies per la vostra acollida i per la vostra generositat, en compartir el dia a dia amb una estranya. M'heu fet sentir una més de l'equip i heu propiciat que estimi l'etnografia per sempre més. Hi ha persones que, des del mateix moment de conèixer-les, aconseguen estampar una petjada emocional eterna. Tots vosaltres heu deixat en mi aquesta empremta.

Als meus amics i a la meva família. A tots ells. Per la paciència i per les hores robades. Espero compensar-vos-les i recuperar-les amb escriure. Molt especialment a la meva mare, Neus Claret, per la seva lluita constant en aquests gairebé tres anys en absència dels pare. El teu esperit de superació m'ha servit d'exemple i de guia per no desistir. I la teva nova capacitat d'escoltar i estimar per dos no deixa de sorprendre'm.

Per a la meva companya de vida, Isabel Casanova, qui ha patit, en primera persona, l'elaboració de la tesi. Per les converses que he monopolitzat, pels caps de setmana que no t'he dedicat, i per la teva paciència inesgotable en cadascuna de les fases neuròtiques, histèriques, depressives i eufòriques per

les que he passat. Gràcies també per la portada. Al teu costat tot és sempre molt més fàcil i divertit. Ets la font d'aprenentatge més profunda que conec.

I, finalment, voldria dedicar aquest treball al meu pare, Josep Riera, la persona que em va animar a iniciar-lo. Amb ell, vaig mantenir les primeres converses sobre el tema. Estic segura que avui se'n sentiria orgullós, en veure que he arribat fins al final del trajecte. Malgrat la teva absència sobtada, en tu he trobat les forces en els moments de defalliment. Gràcies per l'amor i l'educació que em vas regalar, per l'exemple personal, els valors, l'esperit de superació i totes les coses que fan que em sentir orgullosa de ser la teva filla. Gràcies infinites, pare!

ÍNDEX

Introducció.....	12
1 Estat de l'art.....	21
1.1 Aprenentatge organitzatiu	21
1.1.1 Conceptes i definicions.....	23
1.1.2 Teories clàssiques. Els pilars de l'Aprenentatge Organitzatiu	33
1.1.3 Formulacions teòriques específiques. Teories emergents de l'Aprenentatge Organitzatiu.....	37
1.1.4 Marcs conceptuals que les informen. Resum	48
1.2 Aprenentatge entre iguals (peer to peer).....	50
1.2.1 Proliferació en l'àmbit educatiu, pedagògic i de la salut.	51
1.2.2 Aplicació a l'àmbit organitzatiu i laboral.	53
2 Marc Teòric.....	57
2.1 Tres pedres angulars.	59
2.2 Característiques relacionals del model.....	65
2.3 Consideració final i integració del model.....	74
3 Plantejament del problema	81
3.1 Preguntes i objectius d'investigació.....	85
3.1.1 Preguntes d'investigació.....	85
3.1.2 Objectiu general.....	86
3.1.3 Objectius específics.....	87
4 Metodologia	91
4.1 Mètode	91
4.2 Context d'exploració.....	92
4.3 Fases del projecte	94
4.4 Tècniques.....	94
4.5 Ètica de la investigació.....	99
4.6 Procediment analític.....	101
4.6.1 Fase pre-analítica	101
4.6.2 Pilotatge.....	102

4.6.3	Anàlisi sistemàtica	105
5	Resultats	113
5.1	Formalitat i parametrització	114
5.2	Cientificitat.....	127
5.3	Contextualitat de la informalitat	147
5.4	Dinamisme en la igualtat	167
5.5	Transicions de rol	186
5.6	Formes de legitimació	204
5.7	En primera persona.....	215
6	Discussió final	221
6.1	Conclusions.....	221
6.2	Limitacions de la investigació	228
6.3	Prospectiva d'investigació	231
	Referències bibliogràfiques	235
	Annex 1: Declaració de consentiment informat	253
	Annex 2: Glossari de categories analítiques	256

Índex de figures i taules

Figura 1: Les tres pedres angulars del model	59
Figura 2: Característiques relacionals del model	65
Figura 3: Model teòric integrat	74
Figura 4: Seqüència metodològica del treball de camp	95
Figura 5: Seqüència temporal del treball de camp	97
Figura 6: Primer esquema analític elaborat	102
Figura 7: Confluència d'aprenentatges formals i informals	114
Figura 8: Predomini de la científicitat	128
Figura 9: Caracterització contextual de la informalitat	147
Figura 10: Elements contextuais de formalització o <i>informalització</i>	166
Figura 11: Caracterització de la igualtat	167
Figura 12: Construcció dinàmica de la igualtat	185
Figura 13: Transicions de rol	186
Figura 14: Pràctiques de legitimació	214
Taula 1: Freqüències de registres segons el tipus d'esdeveniment	97
Taula 2: Famílies de categories creades durant la fase pilot	105
Taula 3: Famílies de categories per a l'anàlisi sistemàtica	106
Taula 4: Pràctiques i elements de legitimació	107
Taula 5: Pràctiques dependents de rol	107
Taula 6: Categories relacionades amb la d'interaccions informals	107
Taula 7: Categories relacionades amb coneixement tàcits	108

INTRODUCCIÓ

Introducció

El context econòmic actual, caracteritzat per fenòmens com la globalització, la competitivitat i l'evolució de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, fa pensar que un dels elements crítics per a l'èxit de qualsevol organització és el coneixement i la seva gestió (Argyris i Schön, 1996; Nonaka, von Krogh i Voelpel, 2006; Bontis, 1999a; Davenport i Prusak, 1998). De fet, des de la dècada dels setanta, l'aprenentatge s'ha considerat una capacitat organitzativa crítica, amb un èmfasi especial, a la importància que té la capacitat d'aprendre d'una organització, més que no pas el seu coneixement actual.

La irrupció d'Internet a la dècada dels noranta va comportar una nova economia amb organitzacions que funcionen amb i a través d'Internet (Castells, 2001). Les noves tecnologies van transformar els models organitzatius de les empreses per adaptar-los a l'anomenada *societat del coneixement*, evolució que ha donat pas a nous valors organitzatius, com la capacitat de funcionar en xarxa i de gestionar àgilment grans quantitats d'informació, dades i coneixement (Castells, 2000). Aquests mateixos avenços, en el camp científic i tecnològic, han propiciat la gestió del capital intel·lectual, alhora que han possibilitat una major comunicació, generació i emmagatzematge d'informació i coneixement, que han donat pas a tota una disciplina en el camp de la gestió d'empreses, anomenada *gestió del coneixement*.

Atès que l'ús de les TIC no s'ha demostrat suficient com a estratègia de gestió, han estat molts els autors que han defensat diferents elements, més o menys vinculats a la cultura organitzativa, que són necessaris per propiciar i afavorir la transmissió dels sabers individuals i l'aprenentatge col·lectiu (Serradell i Pérez, 2003). Son moltes les veus que propaguen la importància d'un ús adequat de la informació i, sobretot, del coneixement (Drucker, 1993a), convertint aquests elements com a estratègics per a la supervivència de les organitzacions del

segle XXI. Però són moltes menys aquelles que es pregunten si aquesta millora en l'eficiència i en la competitivitat s'orienten a transformar les organitzacions en alguna cosa diferent a allò que fins avui hem estat construïnt.

Aquesta entrada en l'anomenada *societat del coneixement* ha anat acompanyada de canvis importants en la forma com les persones i les organitzacions ens relacionem. Les vides professionals transcorregudes en una única organització cada vegada són més escasses. Per contra, els canvis laborals i professionals, voluntaris o no, formen part de la història laboral de cada vegada més persones. A això cal afegir-hi les tensions que les organitzacions propicien sobre els individus en l'aplicació de determinades mesures, orientades a l'adaptació als mercats, com les reduccions de plantilles (Schmitt, Borzillo, i Probst, 2012) i les seves conseqüents redistribucions de tasques, sobrecàrrega de feina o canvis radicals en les labors que cada treballador ha de desenvolupar. No és estrany que la flexibilitat, la capacitat d'adaptació i aprenentatge en circumstàncies canviants s'hagin convertit en una característica cada vegada més preuada en els processos de selecció de personal (Selva i Tresserra, 2013).

En aquest nou escenari, l'aprenentatge i la gestió del coneixement s'han convertit en una àrea essencial del *management*. Tot i així, les aportacions en aquest camp han estat fragmentades i des de visions parcials i esbiaixades del fenomen. Al llarg dels darrers vint anys, una nova disciplina, anomenada aprenentatge organitzatiu, s'ha ocupat, des del vessant acadèmic i des de la pràctica de gestió, de cercar els elements clau per a la transformació dels aprenentatges individuals en aprenentatges col·lectius i organitzatius. De fet, l'aprenentatge organitzatiu és un dels conceptes més estudiats a la literatura del *management* dels anys noranta i, alhora, és un dels més dispersos i mal definits (Davenport i Prusak, 1998; Cross i Israelit, 2000; Kim, 2001; Prieto, 2005). El seu interès s'ha centrat en temes com els processos d'aprenentatge en grup, en la naturalesa de l'aprenentatge i el coneixement, així com en la gestió d'aquest últim i en la cerca d'aspectes metodològics per al seu foment.

L'èmfasi que s'ha donat a cadascun d'aquests elements, està marcat pel tipus d'aproximació teòrica que se n'ha fet, ja sigui des de perspectives economicistes, sociològiques i psicològiques, fonamentalment, encara que en la literatura hi ha un clar predomini d'estudis centrats en elements de millora competitiva de l'organització i amb una visió empresarial i de gestió d'aquest coneixement, més que en la pròpia naturalesa de la interacció entre els membres de l'organització i els seus efectes sobre l'aprenentatge col·lectiu. Aquest és, precisament, un dels punts crítics que volem fer aflorar: preguntar-nos sobre el sentit d'aquesta millora competitiva i aportar una visió crítica a una concepció de l'organització moderna, sotmesa, aparentment, a unes lleis de mercat que s'han adoptat com a inamovibles i veritats absolutes. Per fer-ho, proposem abordar l'aprenentatge organitzatiu explorant els processos psicosocials que es produeixen en la relació i interacció dels membres d'una organització i, entre elles, analitzarem les interaccions espontànies i no formals entre individus que s'identifiquen mútuament com a iguals.

En l'àmbit de l'aprenentatge organitzatiu han predominat les aproximacions que s'han fet des del seu vessant més econòmic i productiu, i s'han generat menys investigacions centrades en variables psicosocials com el conflicte, el poder o els incentius individuals per a l'intercanvi de coneixements i la col·laboració, així com el seu impacte sobre l'aprenentatge organitzatiu i sobre els objectius de l'organització en el seu conjunt.

Volem presentar un nou itinerari d'investigació en aquest camp, tot centrant l'interès en les relacions horitzontals i no normatives que es produeixen entre els individus i, més concretament, el paper que aquestes interaccions juguen sobre l'aprenentatge organitzatiu, per comprendre millor el sistema d'equilibris i tensions que es generen entre les organitzacions i els seus individus i entre tots ells vers aquesta lògica de mercat.

Aquest projecte té com a objectiu principal abordar l'aprenentatge organitzatiu des d'aquesta perspectiva, tot explorant els processos psicosocials que es

produeixen entre els seus membres, analitzant com es produeix la relació i interacció d'igualtat en un marc organitzatiu i la seva influència sobre l'aprenentatge a l'organització.

Escometrem la interacció informal entre iguals des d'una perspectiva sociocultural que assumeix l'aprenentatge i el coneixement com a procés intersubjectiu i relatiu al comportament humà i social en què els agents individuals en són els protagonistes. Prendrem com a referents alguns dels autors que s'han aproximat a l'aprenentatge organitzatiu i que s'han fixat en els elements que faciliten la col·laboració entre els membres de l'organització. De tots aquests autors destaquem Homans (Homans, 1963) i el seu model conceptual de grups, Watkins i Marsick (Marsick y Watkins, 1990), Van der Krogt (Van der Krogt, 1998) amb l'assumpció que els individus tenen interessos particulars i canviants per a l'intercanvi de coneixements, els treballs de Cannon i Edmondson i l'anomenada seguretat psicològica basada tant en les actituds i comportaments dels iguals com en les relacions verticals (Cannon i Edmondson, 2001).

Tots aquests autors tenen en comú el fet d'haver posat l'accent en l'estatus, el poder, la confiança o l'oportunitat, com a elements que poden facilitar o inhibir la col·laboració entre els membres d'una mateixa organització. Tots ells, entesos com a produccions socials, ens resultaran de gran utilitat en la pròpia definició del concepte "igualtat" en una organització, ja que ens interessa explorar la manera que els individus construïm el grau en què ens sentim més o menys iguals als altres així com el paper que hi juguen l'ordre jeràrquic formal, l'antiguitat a l'empresa, l'expertesa tècnica o de coneixement atribuïda, el sou, el gènere, i un llarg etcètera.

És des d'aquest punt de vista, que abordem l'estudi de les relacions no formals entre iguals en una organització. També volem destacar la incorporació de l'aprenentatge informal com a element analític afegit a la igualtat i a l'aprenentatge organitzatiu. La revisió de la literatura acadèmica recent, sobre l'aprenentatge organitzatiu, ha plantejat nous escenaris d'exploració de la

informalitat a l'organització que, alhora, ofereixen noves possibilitats per a l'establiment de la definició operativa d'igualtat. L'articulació d'aquests tres grans pilars és el que ens permetrà dur a terme la nostra nova proposta teòrica.

Al llarg dels sis capítols en què hem organitzat el document, presentem un recull i síntesi de les principals aportacions que s'han produït sobre aprenentatge organitzatiu per, posteriorment, presentar la nostra proposta d'abordatge conjunta.

El primer capítol, sobre l'estat de l'art, ofereix una revisió de la literatura al voltant de l'aprenentatge organitzatiu i l'aprenentatge entre iguals. Aquesta revisió és, precisament, la que ens ha permès articular, al segon capítol, un nou marc conceptual, propi. Com a principal novetat, presenta la posada en comú dels tres elements que s'hi articulen, que han estat àmpliament estudiats des de diferents disciplines, però mai, fins ara, s'han posat junts en una mateixa proposta: aprenentatge organitzatiu, aprenentatge informal i aprenentatge entre iguals.

El tercer capítol es dedica a plantejar el problema d'investigació, les preguntes de què hem partit, així com els objectius específics de la investigació.

Posteriorment, als capítols quart i cinquè, que s'ocupen de la metodologia i dels resultats, explicitem la forma en què hem utilitzat el nou model teòric, com a guia i base per a l'anàlisi de dades, mitjançant el plantejament d'un dispositiu analític que expliquem i detallem. Aquest fet, permet veure la forma en què s'ha operat amb les dades recollides durant el treball de camp –un estudi empíric, basat en la observació participada, al llarg de nou mesos, en un hospital de nivell II de Catalunya. De forma recursiva, tot fent una reflexió sobre les dificultats plantejades durant l'anàlisi i els resultats obtinguts, s'ha refinat i ajustat el model.

Mitjançant la creació de categories analítiques, connectades amb els objectius i amb el marc teòric proposat, s'han generat els resultats, que hem articulats en set línies temàtiques. Cadascuna d'elles dona resposta a diferents preguntes d'investigació.

Finalment, al capítol sisè, dedicat a la discussió i a les conclusions, posem els resultats en perspectiva, respecte el mapa teòric traçat i l'estat de l'art existent, i plantejem futures línies d'investigació.

A fi de tancar aquesta introducció, abans d'endinsar-nos en la revisió de la literatura, ens agradaria explicar, des d'un vessant més personal, el perquè d'aquesta investigació i les motivacions últimes i intrínseques que l'han propiciat. Les causes per a la realització d'aquesta tesi doctoral han estat principalment dues. Per un costat, la necessitat de buscar nous camins i noves respostes professionals orientades a la millora de la formació contínua a les organitzacions, atès que la doctoranda es dedica des de fa alguns anys a l'estudi de totes aquestes qüestions. Per un altre, motivada per la pròpia experiència i vivència personal de la importància que les relacions informals han tingut en el propi procés d'aprenentatge en el seu pas per diferents organitzacions.

CAPÍTOL 1: ESTAT DE L'ART

CAPÍTOL 1: ESTAT DE L'ART

Resum de continguts del capítol:

1.1. Aprenentatge organitzatiu

1.1.1. Conceptes i definicions

1.1.1.1. Aprenentatge

1.1.1.2. Coneixement

1.1.1.3. Gestió del coneixement i sistemes de gestió

1.1.1.3. Transferència de coneixement i creació de nou coneixement

1.1.1.4. Aprenentatge organitzatiu i organitzacions que aprenen

1.1.2. Teories clàssiques. Els pilars de l'AO

1.1.3. Formulacions teòriques específiques. Teories emergents d'AO

1.1.3.1. Primera onada de teories: factors facilitadors i inhibidors de l'AO

1.1.3.1.1 Compartir coneixement, el recurs crític per l'AO

1.1.3.2. Segona onada de teories. Èmfasi en la informalitat

1.1.3.3. Tercera onada de teories. Xarxes socials i èmfasi en la tecnologia

1.1.4. Marcs conceptuals que les informen

1.1. Aprenentatge entre iguals

1.2.1. Proliferació en l'àmbit educatiu, pedagògic i de la salut

1.2.2. Aplicació en l'àmbit organitzatiu i laboral

1 Estat de l'art

1.1 Aprenentatge organitzatiu

Una de les característiques evidents i palpables per a tots els ciutadans de l'era postindustrial és la successió de canvi en la seva dimensió temporal. Els canvis abruptes que fins a principis del segle XX havien anat transformant les societats i els seus diferents models econòmics i socials, es succeïen i comptabilitzaven a dècades, centúries i, fins i tot, mil·lennis. A partir del segle XX, la revolució tecnològica ha donat pas a una successió de transformacions constants amb repercussió sobre els individus, sobre les organitzacions i sobre la societat en general. Una societat anomenada postindustrial (Touraine, 1973), postmoderna, postcapitalista (Drucker, 1993b) o societat de la informació i el coneixement (Castells, 2000; 2001), (Toffler i Toffler, 2006) i que segueix en aquest procés metamòrfic constant. És aquest context canviant el que ha donat valor a la capacitat d'adaptació de les organitzacions per a la seva supervivència i, entre aquestes, la capacitat d'aprendre és la que ha agafat un major protagonisme, tant des de la pràctica de gestió com des de l'àmbit més acadèmic.

Encara que no sigui possible parlar d'una única definició d'aprenentatge organitzatiu, podem trobar un acord en considerar-lo com un procés mitjançant el qual les organitzacions obtenen coneixement i en considerar tres elements fonamentals per al seu estudi i abordatge. En primer lloc l'assumpció que no sempre és possible emmagatzemar el coneixement de l'organització, davant l'existència d'un coneixement que és implícit i difícilment organitzable. En segon lloc la diferenciació entre els estocs i els fluxos com a dues dimensions d'aquest coneixement. I finalment l'acceptació majoritària de l'existència d'un triple sistema d'aprenentatge organitzatiu que comença per l'aprenentatge individual, passant pel del grup i que acaba amb el del conjunt de l'organització.

La importància que ha pres l'estudi dels mecanismes de creació de coneixement en entorns laborals, i la manera en què es transfereix, queda palesa en l'impacte acadèmic de publicacions com la de Nonaka i Takeuchi (1995). Podem trobar a la literatura els termes *organizational learning* i *learning organization* utilitzats sovint indistintament, malgrat que poden distingir-se en funció de si posen l'èmfasi en elements procedimentals o bé estructurals. Com veurem més endavant, en les seves definicions *organizational learning* (aprenentatge organitzatiu) posa l'accent en els processos, seqüències i accions que es donen en una organització per a aprendre i *learning organization* (organització que aprèn) és utilitzat a la literatura per referir-se a característiques estructurals d'organitzacions que tenen l'habilitat d'aprendre.

L'estudi de l'aprenentatge organitzatiu pot encarar-se des de múltiples disciplines i pot posar l'accent en diferents punts d'una mateixa partitura: posant èmfasi en el procés d'aprenentatge dels individus que conformen l'organització, progressar en la tipificació d'una organització ideal que aprèn, parametritzar els instruments de gestió que faciliten l'aprenentatge en una organització i un llarg etcètera que donaria lloc a melodies també diferents. Parlar d'aprenentatge i d'organització suposa capbussar-se en diversos camps d'estudi i, alhora, operar amb conceptes i estructures teòriques mal definides o, per ser més precisos, definides des de diverses perspectives. En definitiva, la conseqüència evident és l'aparició de múltiples conceptes difosos i només parcialment delimitats. Tal i com assenyalen alguns autors (Kim, 1993) la literatura del desenvolupament organitzatiu ens ha deixat termes amb tantes acotacions que requereixen d'un abordatge inicial: aprenentatge, coneixement, aprenentatge organitzatiu, gestió del coneixement, sistemes de gestió del coneixement, organitzacions intel·ligents..., i un llarg etcètera.

En aquest viatge anomenat tesi, partirem d'un repàs a l'evolució del concepte d'aprenentatge organitzatiu per posar-lo, posteriorment, en relació a l'aprenentatge entre iguals també en un espai organitzatiu. No es tracta de realitzar una anàlisi detallada de totes les teories, sinó que més aviat volem

comprendre'n els orígens, els principals fonaments teòrics clàssics, així com les formulacions específiques que se n'han fet des dels anys noranta, fins arribar a l'actualitat. Només disposant d'aquesta visió de conjunt serem capaços de plantejar la seva possible vinculació teòrica amb l'altre gran focus d'interès d'aquesta investigació, l'aprenentatge entre iguals. Posteriorment, ja entrats al marc teòric, plantejarem un nou itinerari d'investigació basat, precisament, en la confluència de tots dos.

1.1.1 Conceptes i definicions

Un dels principals problemes amb què topem al treballar sobre l'aprenentatge organitzatiu el trobem, precisament, en la definició i delimitació dels termes que el componen. En aquest apartat ens aturem a repassar breument algun d'aquests elements. Atès que no pretenem estipular una relació exhaustiva de cada un dels termes, ja que caldria realitzar un estudi en profunditat per a cada un d'ells, ens limitarem a fer una ullada ràpida a la seva concepció des de la psicologia social i de les organitzacions. Tampoc oferim noves definicions a les que ja hi ha existents, sinó que ens limitarem a repassar aquelles conceptualitzacions que poden resultar especialment rellevants en la nostra investigació.

1.1.1.1 Aprenentatge

Únicament citarem alguns dels estudiosos de major rellevància acadèmica (Pavlov, Watson, Gutjiere, Skinner, Thorndike, Bandura, Piaget, Viogostky, Lewin, Kohler, Koffka). Una nòmina més extensa esdevindria una llista que resultaria impossible de detallar en el marc d'aquestes pàgines. Lògicament l'aprenentatge ha estat, i continua essent, un tema d'estudi fonamental des de la psicologia, la pedagogia i l'educació, entre altres. En l'àmbit organitzatiu hem de tenir present que els canvis demogràfics, tecnològics i de mercats han situat l'aprenentatge al lloc de treball com un dels elements clau de competitivitat laboral, ja sigui a nivell individual o col·lectiu (organitzacions). La societat del coneixement ha posat l'accent, més que en el coneixement pròpiament dit, en

la capacitat d'adquirir nous coneixements. Dit d'una altra manera, l'aprenentatge s'ha situat en l'epicentre d'interès.

Argyris i Schön (1996), considerats com uns dels pares de l'aprenentatge organitzatiu, el consideren com un mecanisme de detecció i correcció d'errors. Peter Senge (1990), un altre dels pares de la disciplina i acotador del terme «organitzacions que aprenen», el defineix com la capacitat de millorar la competència d'una persona per aconseguir allò en que realment està interessat i de poder fer coses que anteriorment no era capaç. D'altra banda Salomon i Perkins (1998), des d'una aproximació cognitiva, defineixen l'aprenentatge com els processos de pensament que es donen al cervell individual. En contrast, Huber (1991), des de la perspectiva de la conducta, el defineix com el canvi en l'àmbit del comportament potencial. Alguns dels autors que més intensament han estudiat l'aprenentatge organitzatiu al llarg dels últims anys, Crossan, Lane i White (1999), el descriuen com un procés dinàmic que transcorre al llarg del temps i que suposa una tensió entre l'aprenentatge nou i el ja existent .

En definitiva, l'aprenentatge s'ha considerat i estudiat des de la seva conceptualització conductual i comportamental, des de models cognitius i socials. S'exclou de l'aprenentatge, per definició, tota conducta o variació d'aquesta deguda als instints, o a raons biològiques, farmacològiques o deguda a una lesió. En general, però, podríem trobar-nos tots més o menys còmodes amb l'assumpció que denominem aprenentatge quan ens referim a un procés d'adquisició de coneixements, habilitats, valors i actituds, i que aquest es possibilita mitjançant l'estudi, l'ensenyament, l'observació o l'experiència. Segons el contingut a aprendre, l'actitud de l'individu davant el nou repte i la situació contextual, podem trobar a la literatura multiplicitat de tipologies i classificacions de tipus d'aprenentatges. En l'àmbit organitzatiu, punt d'estudi en què situem aquesta investigació, podem trobar algunes distincions i taxonomies a la literatura especialitzada. Si l'atenció es posa en el resultat de l'aprenentatge, és a dir, en una millora en l'eficiència, el rendiment i els resultats de l'organització, podem distingir entre aprenentatges positius, els

quals condueixen a aquesta millora adaptativa, i aprenentatges negatius, considerats com a impediments per a la millora competitiva de l'organització. Per contra, si el focus es posa en el grau de profunditat d'aprenentatge, trobem distincions com aprenentatge adaptatiu o acumulatiu, incremental, de manteniment, d'exploració, d'explotació, d'alt rendiment, de baix nivell, generatiu, d'un sol cicle o de dos cicles, etc. També podem distingir una taxonomia d'aprenentatge en funció dels motius que l'originen. D'un cantó trobem els intrínsecs, que els genera el propi individu; d'un altre, els extrínsecs, motivats externament a la persona; i finalment tenim els socials, com a aprenentatges inter i intramotivacionals (Gomez-Llera i Pin, 1993). A banda d'aquet repàs ràpid i poc profund de distincions fonamentals que s'han fet sobre l'aprenentatge a les organitzacions, és important remarcar que existeixen altres conceptes similars, amb què es barregen. Tot i així, comporten matisos diferenciats: aprenentatge, coneixement, adaptació, formació, competitivitat, desenvolupament, canvi, etcètera. Totes aquestes denominacions s'utilitzen, indistintament, per expressar l'adaptació que l'organització ha de fer per mantenir-se competitiva al seu medi.

Hedberg (1979), per la seva banda, assenyala que l'aprenentatge no pot considerar-se exactament com a adaptació, atès que considera que el primer és un procés que va més enllà de l'adaptació. L'autor suggereix que l'aprenentatge té un component més cognitiu, mentre que l'adaptació és més aviat un comportament. Si prenem com a referència les distincions de tipologies d'aprenentatge que hem comentat anteriorment, es podria considerar que per a Hedberg l'adaptació és un aprenentatge de primer nivell, o de cicle simple segons la terminologia que fan servir Argyris i Schön (1996), la qual ampliarem més endavant. Per la seva banda, Fiol i Lyles (1985) distingeixen entre aprenentatge i canvi. En la diferenciació entre adaptació i aprenentatge, Hedberg situa la primera com un subconjunt del segon. Pel que fa al canvi, es podria il·lustrar amb un diagrama de vens, amb dos subconjunts i una zona d'interacció, per representar que pot haver-hi canvi sense que es produeixi aprenentatge (canvi irreflexiu), pot produir-se aprenentatge sense que hi hagi

cap canvi, i que també poden produir-se canvis que comportin aprenentatge i a la inversa.

Finalment, quan abordem aquest punt, subratllarem la importància de les similituds i de les diferències entre l'aprenentatge individual i l'aprenentatge organitzatiu, ja que aquest últim element és el que ens interessa analitzar detalladament. Les primeres investigacions que es varen efectuar sobre l'aprenentatge a les organitzacions, les varen fer centrant-se en l'aprenentatge individual, tot considerant l'organització com un element contextual més, de la mateixa manera que també ho poden ser l'escola, la família i altres entorns rics per a l'aprenentatge. A poc a poc, aquest interès es va anar diluint i el context va anar-se considerant més rellevant, prenent finalment importància de primer ordre. Entre els autors que consideren que l'organització pot aprendre, podem distingir-hi clarament almenys dues corrents de pensament: els que consideren que l'aprenentatge té l'origen en l'individu i els que consideren que l'aprenentatge té un origen social (corrent socio-cultural).

En relació a la forma en què es produeix l'aprenentatge, podem distingir tres línies de pensament. La primera línia la configurarien aquells que consideren que s'adquireix de manera similar a l'aprenentatge individual. En la segona, estarien tots aquells que troben que hi ha algunes similituds i algunes particularitats respecte l'aprenentatge individual. I en la tercera, els que pensen que es tracta d'un procés d'aprenentatge totalment diferent. Sigui com sigui, la relació entre tots dos, aprenentatge de l'individu i aprenentatge organitzatiu, continua resultant confusa. Bona part dels acadèmics continuen centrant els estudis en la relació que s'estableix entre tots dos procurant explicar la relació que mantenen, la forma com s'influencien mútuament i fins a quin punt s'assemblen o es distingeixen.

Atès que en una organització es produeix aprenentatge a diferents nivells (individual, grupal, organitzatiu i interorganitzatiu), és rellevant determinar com es relacionen aquests nivells. Precisament per aquest motiu s'hi han dedicat

grans esforços acadèmics (Senge, 1990; Cross i Israelit, 2000; Garvin, 1993). Malgrat tot, la majoria defensa la idea que l'aprenentatge organitzatiu s'inicia de manera individual i, des de l'individu mateix, és transferit a l'organització mitjançant diferents processos, segons cada proposta teòrica. Tots ells (Argyris i Schön, 1996; Senge, 1990; Crossan, Lane, White, i Djurfeldt, 1995; Nonaka i Takeuchi, 1995) consideren l'aprenentatge individual com a condició necessària, encara que no suficient, per tal que es produeixi aprenentatge organitzatiu. Aquesta visió, predominant, comporta implicacions en la forma com les organitzacions fomenten els diferents processos d'aprenentatge. Bàsicament assenyala una certa dependència de l'organització vers (alguns) membres de la mateixa i pot comportar també que en la pràctica del *management* els esforços es dediquin en facilitar espais i contextos que afavoreixin l'aprenentatge individual així com els mecanismes per als quals aquest aprenentatge és transferit al conjunt de l'organització.

D'altra banda, hi ha un grup més reduït d'autors que no comparteixen aquest plantejament i que consideren que l'aprenentatge organitzatiu s'origina socialment, a nivell grupal (Bohm, 2004). Tindrem ocasió més endavant de posicionar-nos en aquest debat, però ja anticipem que ens serà de major utilitat aquest plantejament de tall social. D'aquest grup reduït d'autors, alguns defensen la idea que les organitzacions aprenen d'una forma diferent de com ho fan els individus, utilitzant processos i sistemes específics per fer-ho (Crossan et al., 1995; Kim, 1993; Yanow, 2000). En molts casos, posant la interacció grupal i el treball en equip com a element intermedi entre els aprenentatges individuals i els aprenentatges organitzatius.

Antonacopoulou (2000; 2006), per exemple, parteix d'un origen radicalment socio-cultural i afirma que la cultura organitzativa pot, fins i tot, modificar el concepte del que és aprendre i del que s'aprèn. Un posicionament que també desenvoluparem més endavant, al capítol de marc conceptual, i que prendrem com a referència i punt de partida en el plantejament d'aquesta investigació.

En resum, sembla evident que la relació entre l'aprenentatge individual i l'aprenentatge organitzatiu és més complex que no pas podria semblar en primera instància. Si no existeix un mecanisme ben definit i acceptat universalment sobre l'aprenentatge individual, la seva aplicació en l'àmbit organitzatiu resulta encara més complicat.

1.1.1.2 Coneixement

Un segon element que cal intentar delimitar és el coneixement. Si més no, dibuixar-ne un petit esquema dels diferents matisos que pot prendre i ha pres acadèmicament. Ja la definició del “Gran diccionari de la llengua catalana” resulta poc precisa: “*Funció i acte de la vida psíquica la característica dels quals és llur caràcter representatiu i, en el cas del coneixement humà, objectiu*”. Situant-ho al context organitzatiu, cal recórrer a dos dels seus grans estudiosos en aquest context, Nonaka i Takeuchi (1995) “*The knowledge creating company*”, en què l'experiència directa es converteix en la principal via d'adquisició del mateix. Es confon, així, amb algunes nocions d'aprenentatge que hem vist anteriorment. Aquesta relació entre aprenentatge i coneixement és una constant en la literatura, que en general considera el coneixement com la transformació d'informació mitjançant l'aprenentatge, com si aquest fos el procés i la informació i coneixement en fossin els inputs i outputs respectivament.

Tal i com podíem esperar, i de la mateixa manera que succeeix amb l'aprenentatge, també el coneixement és un concepte polièdric que admet tipologies i taxonomies variades, com per exemple la distinció entre coneixement individual, grupal i organitzatiu. Però segurament la distinció més rellevant, o almenys la de major interès en aquest estudi, és la que fan entre el coneixement explícit i el tàcit. Aquesta distinció, que s'origina ja en treballs de Polanyi (1966a), fonamenta el model dinàmic de creació de coneixement de Nonaka i Takeuchi (1995), que ampliarem més endavant al bloc de teories clàssiques sobre aprenentatge organitzatiu. Segons els autors, es tracta de dos tipus de coneixements complementaris. Assenyalar en aquest punt que no és

anecdòtic el fet que les principals aportacions al coneixement tàcit s'hagin efectuat des de Japó, ja que l'economia i les organitzacions occidentals han primat històricament el coneixement explícit i individual per davant dels sabers tàctils i col·lectius.

En tot cas, i de nou deixant entreveure el nostre posicionament, sabem més del que podem expressar. El coneixement implícit o tàcit és un coneixement associat a competències o *know how*, difícil d'emmagatzemar i d'expressar, però transferible per mitjà d'interaccions socials i de pràctica (Cook i Brown, 1999)

1.1.1.3 Gestió del coneixement i sistemes de gestió del coneixement

A diferència dels anteriors, aquest és un concepte aplicat especialment a les organitzacions per referir-se als mecanismes i processos de transferència que l'organització promou entre l'origen i localització d'un coneixement i el lloc de destí en què ha de ser aplicat. En aquest cas, tampoc es disposa d'una definició única. No obstant això, es posa l'accent en les estratègies utilitzades per l'organització, normalment mitjançant els seus departaments de recursos humans, per identificar, capturar, organitzar, emmagatzemar i transferir el coneixement dels individus a tota l'organització. D'entrada s'observa, per tant, un cert biaix en l'interès per aprofitar els sabers individuals més que no pas en els processos col·lectius i socials que els originen.

Segurament, a ningú no li passarà desapercebut l'impacte que les noves tecnologies de la informació i la comunicació han tingut sobre aquesta pràctica organitzativa. L'aparició d'aplicacions i programari que prometien gestionar fàcilment i eficaç el coneixement, ha posat de manifest les dificultats reals de l'organització per fer-ho. Sovint s'ha confós "coneixement" amb "informació" i no s'han considerat les dificultats inherents a codificar i emmagatzemar digitalment alguns sabers que, com ja hem vist anteriorment, poden ser tàctils i difícils d'emmagatzemar.

En aquest punt semblaria interessant subratllar que les dificultats de gestió no impliquen que existeixin dificultats de transmissió. Com intentarem ampliar en la proposta teòrica, les dificultats de gestió i control per part de l'organització no s'han de confondre amb dificultats i problemes en la transmissió natural d'aquest coneixement.

1.1.1.4 Transferència de coneixement i creació de nou coneixement

La literatura té tendència a aglutinar diferents conceptes mitjançant el de "compartir coneixement", però hi ha alguns matisos que són interessants de remarcar. En un estudi sobre equips de treball autogestionats, Zárraga i Bonache (2003) no només posen de manifest la importància de variables psicosocials, en detriment de les tecnològiques o de gestió del coneixement, sinó que determinades dimensions, que ells descriuen com a "clima", produeixen efectes diferents en funció de si el coneixement ha de ser transferit o bé si ha de ser creat. Concretament destaquen la importància de la confiança mútua i l'accés a l'ajuda per a la transferència de coneixements i l'empatia i la indulgència de judici per a la creació de nous coneixements.

1.1.1.5 Aprenentatge organitzatiu i organitzacions que aprenen

Finalment, no podríem tancar aquest breu repàs conceptual sense aturar-nos un moment en el propi concepte d'aprenentatge organitzatiu. Quan fem referència a l'aprenentatge organitzatiu ho fem referint-nos a aquell aprenentatge que és capaç de transformar o modificar el comportament del conjunt de l'organització. Es tracta, per tant, de l'aprenentatge que produeix la pròpia organització, que encara que es trobi íntimament relacionat amb l'aprenentatge dels seus individus, presenta matisos diferents. Un aprenentatge individual també pot considerar-se organitzatiu quan és capaç de modificar el comportament del conjunt de l'entitat (Bolívar, 2000).

L'aprenentatge organitzatiu (*organizational learning*) és considerat com quelcom més que la suma dels aprenentatges individuals. Però si aquest és un

concepte relativament recent a la literatura, encara ho és més el concepte antropomòrfic de l'organització que aprèn (*learning organization*), amb Peter Senge com a autor més representatiu amb la seva obra "*The fifth discipline*", en què desgrana cinc formes per construir una organització que aprèn. Cal destacar la cinquena, que correspon al pensament sistèmic (Senge, 1990). Altres destacats autors de l'organització que aprèn han estat Garvin (1993) i Watkins i Marsick (1992).

La idea que les organitzacions també aprenen més enllà dels individus, dotades de qualitats antropomòrfiques, és relativament recent. Tot i la manca de consens sobre la forma en què es produeix, el cert és que en la literatura predominen aquells que consideren que les organitzacions aprenen. Herbert Simon (1991), per exemple, tot i defensar la idea que les organitzacions aprenen, com a fruit de l'aprenentatge dels seus membres o bé amb la incorporació de nous individus que aporten coneixements fins aleshores inexistents, el cert és que també reconeix la dependència del coneixement individual al coneixement de la resta d'individus que conformen l'organització. Dit d'una altra manera, l'aprenentatge a l'organització és un fet social i no solitari.

L'aprenentatge organitzatiu és un corrent que s'ha anomenat "descriptiu", perquè els estudis que s'hi emmarquen tenen com a objectiu compartit l'establiment del "què"; és a dir, establir característiques de l'organització i tipologies d'activitats que faciliten o entorpeixen el procés d'aprenentatge en el conjunt de l'organització. Es tracta d'un corrent teòric vinculat principalment a la psicologia cognitiva. Per contra, el corrent de les organitzacions que aprenen s'ha anomenat "prescriptiu" atesa l'orientació a estipular la manera en què ha d'aprendre una organització. En aquest cas la tradició es fonamenta en l'àmbit de la gestió i l'economia i tendeix a considerar els resultats de l'aprenentatge sempre de forma positiva, associats a una major eficiència i a uns millors resultats organitzatius. Tot i que l'aprenentatge organitzatiu ha influenciat molt la conceptualització de l'organització que aprèn, el cert és que això no ha

succeït de la mateixa manera a la inversa. Potser perquè els primers provenen d'un àmbit molt acadèmic i els segons més de la praxi, la consultoria i el management. Tots dos corrents teòrics, però, coincideixen en considerar que per afavorir l'aprenentatge cal disposar d'organitzacions menys burocratitzades i que fomentin la col·laboració entre els seus membres, amb menys centralització de la informació i una major obertura que en fomenti l'adquisició, distribució, interpretació i retenció d'informació i coneixement.

Atès que des de l'aparició del terme aprenentatge organitzatiu (traducció literal del terme anglosaxó *organizational learning*, sovint representat amb l'abreujament OL i AO en castellà), la conceptualització teòrica ha passat per diferents etapes i s'ha estudiat des de diferents disciplines (algunes amb un major èmfasi en els aspectes econòmics, altres en els psicosocials, etc.), a continuació plantejarem un repàs de les principals teories i conceptualitzacions clàssiques que han donat lloc, posteriorment, a formulacions teòriques emergents i que estan essent objecte d'estudi en aquest moment, que segons Easterby-Smith, Crossan i Nicolini (2000) podrien classificar-se en dos grans blocs: les centrades en l'aspecte tècnic i cognitiu (Argyris i Schön, 1996 ; Levitt i March, 1988; Senge, 1990, Garvin, 1993), i les centrades en aspectes socials i culturals (Cook i Brown, 1999; Brown i Duguid, 2001; Antonacopoulou, 2006). La principal diferència entre tots dos corrents es troba en la situació del "subjecte que aprèn". Mentre que per als primers cal partir de l'aprenentatge dels individus per entendre l'aprenentatge de l'organització, els segons consideren que l'aprenentatge organitzatiu es produeix a causa de les interaccions socials entre els seus membres, amb una importància atribuïda al coneixement tàcit molt rellevant.

Encara que en la nostra proposta teòrica ens situarem en aquest segon bloc d'interès, vegem com s'han anat construint.

1.1.2 Teories clàssiques. Els pilars de l'Aprentatge Organitzatiu

A la literatura no es troba cap definició consensuada per a l'aprenentatge organitzatiu. Segurament, es degui a les diferents perspectives des de les que s'ha abordat, malgrat que la majoria de les definicions coincideixen en apuntar que es tracta d'un procés continu, més que no pas un producte, amb especial èmfasi al pas de coneixements individuals a nivell institucional, que està orientat a la millora competitiva de les organitzacions.

La primera vegada que va aparèixer el terme *learning organization* va ser l'any noranta (Senge, 1990), coincidint amb la seva popularització, tant en l'àmbit acadèmic com en l'àmbit professional. Malgrat això, la història d'aquesta àrea de coneixement pot situar-se molt abans, al pragmatisme de Dewey (1995; 1998) i la seva perspectiva social de l'aprenentatge, en la distinció de coneixements de Polanyi (1966a) i en les teories econòmiques de l'aprenentatge organitzatiu de Hayek (1948). Tots ells pioners en l'estudi de l'aprenentatge i el coneixement com a factors de creixement econòmic i competitivitat empresarial (Senge, 1997). A la literatura es pot constatar, des de principis dels anys setanta i fins a l'esclat i proliferació d'estudis dels noranta, un clar predomini de literatura anglosaxona (Estats Units, Gran Bretanya, i Austràlia), amb el seu conseqüent biaix cultural. Encara que els treballs asiàtics, particularment d'autors japonesos com Nonaka, han aportat també elements cabdals per comprendre el que avui entenem per aprenentatge organitzatiu, especialment pel que fa al valor central que aquests han donat a la cultura i filosofia de l'organització per a comprendre'n les formes d'aprenentatge sistèmic. Per tant, són diversos autors els que poden ser considerats pilars de l'aprenentatge organitzatiu, tots ells amb la particularitat comú d'haver dedicat els seus esforços en els primers treballs especialitzats.

D'una banda, Cyert i March (1963), per exemple, van establir una teoria de l'aprenentatge organitzatiu, com a part del model de presa de decisions, que emfatitza el paper de les normes, els processos i les rutines amb la seva teoria del comportament a les organitzacions. D'una altra, Cangelosi i Dill (1965) van

proposar un model basat en la tensió que s'estableix entre els diferents nivells de coneixement de l'individu i l'organització, molt similar al procés discontinu d'Argyris i Schön (1996), que ampliem més endavant. D'altra banda, Weick va proposar un model cognitiu i d'interpretació del coneixement (Weick, 1995), així com un llistat molt més ampli d'autors que, des de diferents disciplines i perspectives, encara que amb predomini de la teoria del desenvolupament organitzatiu, (Schein, 2004) han anat posant les bases de l'anomenat aprenentatge organitzatiu, convertint-se d'aquesta manera en una àrea de coneixement orientada a l'estudi i la cerca de models sobre l'aprenentatge en una organització i la forma en què les organitzacions aprenen i s'adapten a l'entorn.

És interessant remarcar que a la literatura es poden trobar tres distincions clau en relació a l'aprenentatge organitzatiu, les quals són acceptades de forma generalitzada. La primera és la que estableix Polanyi (1966a) entre el coneixement explícit (coneixement fàcil d'estructurar, organitzar, emmagatzemar i distribuir) i el coneixement tàcit o implícit (difícil d'organitzar i emmagatzemar), distinció amb una influència posterior important sobre diferents teories d'aprenentatge organitzatiu, com la de Nonaka (Nonaka et al., 2006), per citar una de les que ha tingut un major impacte acadèmic, que construeix la seva teoria de generació del coneixement a les organitzacions sostenint que aquest és possible mitjançant les transformacions de coneixements tàcits a explícits, amb una clara influència d'elements culturals (nacionals) i filosòfics per entendre la pròpia construcció i comunicació d'aquest coneixement. L'acceptació d'aquesta distinció ha estat tan generalitzada que, actualment, les teories de creació de coneixement i d'innovació, a les quals s'han dedicat molts esforços entrats ja al segle XXI, situen els coneixements tàcits i el fet de compartir-los, com el procés d'innovació que precedeix l'articulació de nous conceptes (von Krogh, 2003)

La segona diferenciació clau i acceptada de forma generalitzada a la literatura és la que estableixen Vera i Crossan (2005), entre el que consideren dues

dimensions de coneixement: els anomenats estocs, descrits com a creences, experiències, sabers i productes i, per una altra banda els anomenats fluxos de coneixement, entesos com els processos de transmissió i transformació dels anteriors. El procés d'aprenentatge organitzatiu és descrit des d'aquesta perspectiva com el pas adaptatiu d'uns estocs de coneixement vers uns altres, mitjançant els fluxos de coneixement organitzatiu (Bontis, 1999b), entenent a més, que els estocs poden ser individuals (propis dels membres de l'organització) o bé col·lectius (de la pròpia organització), i que els fluxos poden produir-se a nivell intern i extern a l'organització.

La tercera distinció fa referència precisament al consens sobre l'existència de tres nivells o sistemes d'aprenentatge organitzatiu: el nivell individual (pertanyent als individus que conformen l'organització), el grupal (compartit pels membres de departaments i equips de treball) i l'organitzatiu (pertanyent al conjunt de l'organització). La interrelació entre els coneixements i aprenentatges que transcorren d'un nivell a un altre han estat objecte d'estudi freqüent, encara que majoritàriament parteixen de la premissa que, per a l'aprenentatge organitzatiu, cal primer que es produeixi aprenentatge individual. A partir d'aquestes tres distincions, s'han anat configurant i articulant les diferents propostes teòriques, essent les de Nonaka i Takeuchi i les d'Argyris i Schön, probablement, les de major impacte, tant en l'àmbit acadèmic com en l'àmbit de l'aplicació. És per aquest motiu, que els dediquem les línies que segueixen a continuació.

Una de les aportacions més importants en l'estudi de l'aprenentatge organitzatiu, ha estat la de Nonaka i Takeuchi (1995) que parteix de la distinció entre el coneixement tàcit i l'èxplicit. La forma com es transmeten aquests coneixements, a tots tres nivells d'aprenentatge, és el que ha estructurat la seva teoria de fluxos d'aprenentatge en quatre fases. La primera fase correspon als intercanvis de coneixements tàcits entre individus, descrita com la fase de socialització que permet la integració de les normes i dels sabers implícits en una organització, la qual cosa resulta especialment important per

als individus que s'hi incorporen. La segona fase seria la que dóna pas a l'explicitació de coneixements tàcits a nivell de grup. Aquesta fase s'ha d'entendre com una fase d'exteriorització de coneixements. La tercera fase, anomenada pels seus autors com la fase de combinació, és la que propicia el pas de coneixements explícits del nivell grupal a nivell d'organització, produint-se un estat de generalització del coneixements. Finalment la quarta fase, que tancaria i reiniciaria el cicle, seria l'anomenada fase d'interiorització que es produeix del nivell organitzatiu al nivell individual amb un flux de coneixement que passaria de coneixement explícit a tàcit.

Argyris i Schön, dos dels autors pioners en l'estudi de l'aprenentatge organitzatiu, estableixen la diferència entre el que han anomenat aprenentatge d'un sol cicle de l'aprenentatge de doble cicle (Argyris i Schön, 1996). Segons els autors, el primer fa referència a canvis i correctius que efectuen els membres de l'organització en base a les normes o premisses preexistents en aquesta (aprenentatge orientat a l'acció), mentre que el segon es refereix als canvis que impliquen l'establiment de noves normes en l'organització per tal d'abordar la realitat (aprenentatge orientat al canvi de valors). Des d'aquesta perspectiva, es diferenciaria el comportament en sistemes estables, caracteritzat per accions instrumentals orientades a l'efectivitat o a la correcció d'errors, però mantenint el sistema global, del propiciat per un canvi de valors i normes marcat pel trencament de l'estabilitat del sistema i caracteritzat per comportaments adaptatius que busquen canviar el sistema en el seu conjunt. En tots dos casos, la major dificultat està en distingir entre els dos tipus d'aprenentatge, ja que la seva frontera s'ha mostrat extremadament difusa i difícil d'identificar.

Seguint aquesta mateixa línia de distincions entre processos, i en relació als fluxos de coneixement i a la direccionalitat que prenen en relació als tres nivells d'aprenentatge organitzatiu, Crossan, Lane i White (1999) distingeixen una doble direcció entre els fluxos que anomenen d'explotació i que transcorren de l'organització vers els individus (anomenats fluxos *feedback*), i els fluxos

exploratoris que es produeixen en direcció oposada, que pareixen de l'individu vers al grup (anomenats fluxos *feedforward*). Amb aquesta distinció s'assumeix que el coneixement pot augmentar en profunditat (adaptabilitat) o bé en amplitud (varietat). D'aquesta manera, es propicia, en els sistemes d'aprenentatge organitzatiu, una doble finalitat: proporcionar varietat de coneixement (explorar) i produir coneixement i aplicar-lo (explotar).

Sigui quin sigui el punt de partida, els fonaments teòrics sobre els que s'ha anat construint l'aprenentatge organitzatiu, semblen evidenciar que, a banda que es doni aprenentatge individual, hi ha almenys un altre element imprescindible per a l'aprenentatge organitzatiu: l'existència d'una xarxa de relacions, interna i externa, que possibiliti fluxos de coneixement i impulsi la interacció contínua entre els coneixements tàcits i explícits de l'organització, mantenint uns estocs de coneixement als tres nivells d'aprenentatge de l'organització (Bontis, 1999).

1.1.3 Formulacions teòriques específiques. Teories emergents de l'Aprenentatge Organitzatiu

A partir de les bases teòriques aportades fins ara, que hem anomenat *teories clàssiques* de l'aprenentatge organitzatiu i que es caracteritzen per estar focalitzades en la comprensió i explicació del fenomen globalment, podem afegir un segon moment o bloc teòric i d'autors que s'han orientat a determinats elements facilitadors i que s'han focalitzat en determinats aspectes parcials, més que en la seva totalitat. Entre ells destaquen, recentment, els que s'han interessat pels aprenentatges informals i el seu impacte en l'aprenentatge organitzatiu i que desenvolupem en un altre apartat.

1.1.3.1. Primera onada de teories: factors facilitadors o inhibidors a l'AO (a l'intercanvi i a la col·laboració).

Sens dubte que el disseny de processos, el disseny de l'espai, la incorporació de software per compartir informació, així com altres elements de gestió o organització faciliten l'intercanvi de coneixement entre els membres d'una organització. Ara bé, cap d'aquests elements serà rellevant si no s'estableix un

clima de col·laboració i de compartir coneixement. Són molts els autors que defensen que el coneixement està integrat en les persones (Argote i Ingram, 2000; Sveiby, 1997), i alhora la seva gestió és una de les grans dificultats descrites pels managers.

Si per a l'aprenentatge organitzatiu, descrit com el flux d'estocs de coneixements entre els tres nivells d'aprenentatge de l'organització, és imprescindible l'existència d'interaccions internes entre els membres d'una organització, sembla evident que resultarà imprescindible abordar-ne l'estudi, tot analitzant les característiques d'aquestes interaccions.

Són nombrosos els estudis en aquest àmbit, especialment a partir dels anys noranta, que denoten una preocupació creixent per l'aprenentatge organitzatiu i la seva facilitació. Abans que aquests, però, altres autors s'han aproximat a l'aprenentatge organitzatiu, i s'han fixat en els elements que faciliten la col·laboració entre els membres de l'organització, podent-los considerar els precursors. Segons el model conceptual de grups de Homans, per exemple, (Homans, 1963), s'estableix un seguit de percepcions individuals com a facilitadores de la conducta de contribució. Bàsicament, es tractaria de la percepció d'oportunitat per a contribuir (segons si hi ha predomini de tasques tancades o obertes), percepció d'oportunitats per a la interacció i per a influir (més relacionat amb el lideratge) i, finalment, la percepció de consonància d'estatus per a la interacció. Segons l'autor, la combinació d'aquestes tres percepcions en un individu el poden predisposar, en major o menor mesura, a compartir el seu coneixement amb l'organització.

McClelland (1989) per la seva banda, distingeix tres estructures semàntiques presents en tots els individus. Per un costat, les estructures privades, descrites com a coneixement i experiències particulars de cada individu; per un altre, les estructures accessibles, formades per coneixement individual però accessible; finalment, trobem les estructures col·lectives de coneixement comú entre els membres de l'organització. McClelland argumenta que un mateix significat pot

ser a vegades privat i a vegades accessible, en funció de si un individu està disposat a compartir-lo només en determinades circumstàncies i persones, però en altres no. Segons McClelland, l'organització no aprèn si el significat construït per cada membre no es comparteix, si no es traspasa l'estructura semàntica privada. L'autor identifica com a principal mecanisme del pas de coneixements privats a coneixements accessibles en la "conversa de passadís" o la conversa informal no normativitzada. Aquesta es produeix de forma espontània entre dos o més membres de l'organització, ja que es percep menor pes jeràrquic, un major sentiment d'igualtat entre els interlocutors i una major llibertat per a participar (o no) i, per tant, una major motivació en els intercanvis que es produeixen. McClelland opina que, els principals motius per a no compartir, són el fet de no donar-hi importància o rellevància, l'aprofitament d'avantatges competitives que pot comportar disposar de coneixement, l'experiència prèvia compartint (represàlies o premis) i finalment la manca de canal de transmissió.

Entre els autors que han fet aportacions recents des d'aquesta perspectiva, o similar, trobem: d'una banda Cross i Baird (2000), que han situat la interacció individual en el focus d'anàlisi de l'aprenentatge organitzatiu; d'una altra, Marsick i Watkins (1990), amb la seva diferenciació entre la capacitat (el que es pot fer), la motivació (el que es vol fer) i l'objectiu (el que s'ha de fer); finalment Van der Krogt (1998), que parteix de l'assumpció que els individus tenen interessos particulars i canviants per a l'intercanvi de coneixements. L'autor estableix tres factors clau per fomentar-lo: en primer lloc, les "estructures d'oportunitat", descrites com les ocasions i beneficis associats al coneixement compartit; en segon lloc, les normes socials entorn l'atenció i la cura mútua entre individus, que implica elements com la confiança, l'empatia, l'ajuda i la indulgència de judici; finalment, l'autenticitat, entesa com la legitimitat de la informació i la seva validesa. Segons Van der Krogt tots tres factors influencien positivament l'intercanvi de coneixements, en contraposició als interessos que puguin tenir els individus pel seu compte.

Són molts els autors que relacionen confiança amb col·laboració, aquesta segona amb l'intercanvi de coneixement i, aquest últim, amb l'aprenentatge organitzatiu que, de retruc, es relaciona causalment amb l'efectivitat. Alguns exemples podrien ser Druskat i Wolff (Druskat, 1995; Druskat i Wolff, 2001) que estableixen com a elements clau, per al foment de la col·laboració, la confiança, la identitat i l'eficàcia; mentre que Huemer, von Krogh i Roos (1998) destaquen especialment la confiança. Però l'evidència empírica, per realitzar aquesta afirmació, no és encara concloent.

Encara que, generalment, totes les organitzacions intenten promoure la col·laboració -constantment, apareixen noves directrius de gestió, nous programes i software per a fomentar-la-, el cert és que es dona per suposada la seva efectivitat, i s'obvia que també la competitivitat ha mostrat evidències del seu impacte positiu en l'economia de mercats. Malgrat tot això, i al fet que alguns estudis hagin mostrat relació positiva entre creativitat, innovació i eficiència en entorns competitiu, són més nombrosos els estudis empírics que suggereixen la idea que la confiança i la col·laboració, són els dos ingredients essencials de predisposició a compartir coneixement i els que relacionen aquesta pràctica amb uns millors assoliments organitzatius. Sveiby i Simons (2002) apunten, després d'una dècada d'investigació en aquest camp, que l'apreciació d'un clima de col·laboració depèn, en gran mesura, del punt de vista de la persona. L'edat, una posició de poder, més antiguitat a l'empresa i major nivell educatiu es correlacionen positivament amb una percepció de major col·laboració. La mateixa organització, per tant, pot ser interpretada de manera diferent en funció de característiques demogràfiques i socials particulars. Pel que fa a l'edat, contràriament al que es podria suposar, Sveiby apunta que, probablement, les persones amb major experiència tendeixen a tenir menys preocupació per la competitivitat. Per contra, tendeixen a considerar els climes de col·laboració com a més favorables per al desenvolupament professional. Quant al nivell educatiu, la hipòtesi que testeja al seu estudi empíric *Collaborative climate and effectiveness of knowledge work*, és "el coneixement és poder". Per fer-ho relaciona, de forma significativa,

un alt nivell educatiu (i unes feines de major qualificació) amb una major percepció de la pròpia capacitat per influir en l'entorn i un menor risc a patir les conseqüències d'una reducció de personal, de manera que facilita una major col·laboració amb els altres. Finalment també es troba una relació significativa entre el clima de col·laboració i una major grandària de l'organització, almenys comparativament entre empreses petites i mitjanes. D'altra banda, els autors afirmen que el clima de col·laboració és normalment millor en organitzacions privades, que la distància no sembla favorable a la col·laboració i que el gènere no mostra relació directa amb la percepció del clima col·laboratiu. Un altre element interessant d'aquest estudi és l'evolució que s'observa en la percepció del clima de col·laboració entre els treballadors, que es mostra en forma de U: molt positiva, en el moment d'ingrés a una nova feina; un deteriorament, en els següents cinc anys i, finalment, observem una millora constant posterior.

Però tal, i com apuntàvem, són precisament aquests paral·lelismes entre confiança, col·laboració i aprenentatge organitzatiu, els que podrien inspirar les crítiques més afilades. Fins i tot, acceptant que l'eficàcia de compartir coneixement depèn de la confiança i la col·laboració, algunes veus crítiques es pregunten si no pot resultar més valuosa encara la competitivitat. Certament, la competència és també un element motor en alguns dels assoliments que es donen en qualsevol organització. En tot cas, i novament posicionant-nos, volem destacar en aquest debat que si el camí de col·laborar es mostra igualment rellevant, aquest ha de ser l'escollit per les conseqüències ètiques i socials que comporta. En definitiva, per principis.

Més recentment, entre les línies d'investigació centrades en l'anàlisi d'impediments per a la col·laboració i per compartir informació i coneixement, podem situar-hi els treballs de Cannon i Edmondson (2001). Els autors destaquen la percepció de risc dels individus a participar en diàlegs productius i estableixen com a element clau l'anomenada "seguretat psicològica", entesa com la tranquil·litat sobre les conseqüències de parlar obertament dels afers que afecten a l'organització, i que es basa tant en les actituds i comportaments

dels iguals com en les relacions verticals. Des d'aquest grup d'autors, i des d'aquest corrent teòric, s'aborda el fenomen de l'aprenentatge organitzatiu estudiant els elements que propicien o dificulten que els individus participin activament en aquesta conversió, amb la seva conseqüent aportació (com a éssers socials) d'interessos, habilitats, pors i barreres. Com bé alerta Castañeda (2002), encara que, per a alguns individus, compartir coneixement és una oportunitat per al desenvolupament, per a uns altres és un risc associat a la pèrdua de poder.

Resumint el que hem anat veient fins ara, tots aquests autors tenen en comú el fet d'haver posat l'accent en factors o determinants individuals, encara que construïts socialment, com a elements facilitadors o predisponents a la col·laboració amb altres membres de l'organització.

Tal i com destaquen Tormo i Osca (2011), compartir coneixement és un procés central per explicar d'aprenentatge en una organització (Foss, Michailova, i Husted, 2010).

1.1.3.1.2. Compartir coneixement. El recurs crític de l'AO

Ja hem vist que el coneixement és considerat un recurs crític de l'organització (Davenport i Prusak, 1998), i així ho recull Grant en la seva *Knowledge Based Theory* (Grant, 1997). Compartir coneixement s'ha relacionat positivament en reduccions en els costos de producció, desenvolupament de nous productes en un menor temps, millora de les habilitats del equips de treball, millora de la innovació organitzativa, etc.. (Arthur i Huntley, 2005; Collins i Smith, 2006; Mesmer-Magnus i DeChurch, 2009).

Una revisió exhaustiva d'estudis, tant qualitatis com quantitatis, presents a la literatura, identifica cinc principals àmbits d'èmfasi en relació a compartir coneixement (Wang i Noe, 2010):

- a) Les característiques dels individus, posant l'èmfasi en l'estudi de la personalitat i elements personals que predisposen a l'intercanvi.

- b) La motivació, centrada en el cost/benefici de contribuir.
- c) Les característiques del grup i interpersonals, amb elements com la diversitat cultural (Sawng, Kim, i Han, 2006), les xarxes socials i les comunitats de pràctica.
- d) Les característiques culturals, enteses a un nivell global i més macro.
- e) La cultura organitzativa i el clima, amb una especial rellevància dels estudis centrats, principalment, en la confiança (Schepers i Van den Berg, 2007), encara que també se centren en el suport directiu, en els sistemes d'incentius i premis, i en la pròpia estructura organitzativa (Liebowitz, 2003) que suggereix que les organitzacions han de crear oportunitats per compartir coneixement entre els seus membres i que la posició en l'organigrama, l'antiguitat i l'edat s'han de restar d'importància per tal que es produeixi l'intercanvi (Liebowitz, 2008).

Des d'aquest darrer vessant, volem destacar la importància que prenen les relacions d'intercanvi social (Korsgaard, Meglino, i Lester, 1997; Lester, Meglino, i Korsgaard, 2002; 2008), especialment en el recolzament institucional, entès en aquest context com la norma de reciprocitat, corresponent a un alt compromís dels treballadors i a una presència marcada de conductes de compartir (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, i Rhoades, 2001). Segons la taxonomia d'Ostroff i Schmitt, el compromís depèn de tres elements relacionats amb el clima: el clima afectiu, entès com la confiança, la calidesa i les recompenses socials; el clima cognitiu, incloent innovació, autonomia i les recompenses intrínseques; i finalment, allò que els autors anomenen clima instrumental, entès com els assoliments i les recompenses externes (Ostroff i Schmitt, 1993).

Per tant, són freqüents els estudis que podem trobar en la relació entre l'intercanvi de coneixement i la confiança i col·laboració (Argote i Ingram, 2000; Druskat, 1995; Elkjaer, 2004; Epple, 1991; Huemer et al., 1998; Klimecki, 1998; Tschannen-Moran, 2004; von Krogh, 1998; Wolff, 2002), que provenen, a més a més, de marcs teòrics diversos, dels quals Wang i Noe, (2010) destaquen: la

Teoria del Capital Social (Putnam, 2001), la Teoria de l'actor social (Touraine, 1988), la Teoria de l'intercanvi social (Thibaut i Kelley, 1991), Teoria de l'expectativa (Vroom, 1994), Teoria socio-cognitiva (Bandura, 1986). Segons Wang i Noe (2010), es tracta d'una conducta que no es produeix de forma espontània i que cal investigar els factors que l'expliquen.

Per la nostra part, encara que estem totalment d'acord en la segona part de l'afirmació, cal investigar, no podem prendre com a veritat la primera, ja que nega la falta d'espontaneïtat. Tindrem ocasió, en el marc teòric, d'argumentar la nostra disconformitat.

1.1.3.2. Segona onada de teories: èmfasi en la informalitat

Més recentment, i entrats ja al segle XXI, ha començat a proliferar l'interès en la informalitat dels aprenentatges que es produeixen en una organització i el seu paper en els sabers col·lectius i l'aprenentatge en el seu conjunt. Una bona mostra d'això, és el fet que són moltes les organitzacions, i normatives laborals i educatives de països sencers, que estan articulant sistemes de visualització i formalització del currículum ocult i el reconeixement acadèmic de l'experiència, així com la proliferació d'espais virtuals organitzatius que busquen un paral·lelisme al creixent intercanvi col·lectiu i aparentment altruista que s'està produint a les xarxes socials (Conlon, 2004; Cook i Smith, 2004; Marsick, 2009; Janowicz-Panjaitan i Noorderhaven, 2008; Sawchuk, 2008; Wong i Looi, 2011).

Podem situar l'origen de l'interès en l'aprenentatge informal, i el seu estudi, en filòsofs de l'educació com John Dewey, Kurt Lewin i Mary Parker Follett, passant per teòrics de l'andragogia com Malcom Knowles. Al llarg del recorregut que s'ha fet en els darrers anys, l'aprenentatge informal ha mostrat que juga un paper important en el desenvolupament professional i personal. Malgrat tot, encara no existeix cap model teòric que posi de manifest el conflicte en l'equilibri entre el paper del benefici individual i de l'organització en un context global (Conlon, 2004). Arribats a aquest punt, resulta inevitable diferenciar entre tipologies d'aprenentatge en una organització, així com

proposar una definició d'aprenentatge informal, o invisible, com assenyalen alguns autors (Cobo i Moravec, 2011).

Iniciarem aquesta anàlisi partint d'una visió crítica de la concepció que Schugurensky ofereix sobre l'aprenentatge informal. Segons Schugurensky (2000) es poden distingir tres tipus d'aprenentatge informal, segons el seu grau d'intencionalitat i consciència: l'aprenentatge autodirigit (intencional i conscient), l'aprenentatge incidental (conscient però involuntari) i la socialització (inconscient i no intencional, segons l'autor, per tractar-se fonamentalment de continguts tàcits). Des del nostre punt de vista, si bé la lògica basada en els nivells d'intencionalitat i consciència facilita una primera distinció entre diferents tipologies d'aprenentatge informal, el cert és que semblaria possible afegir-hi altres variables que oferirien un horitzó més complex, però més realista, sobre una possible taxonomia de l'aprenentatge informal. A més a més, no sembla sòlidament argumentat el fet que els continguts tàcits comportin necessàriament no intencionalitat o consciència (Foucault, 1970).

Al llarg de la història més recent, trobem diversos termes que es refereixen a aquest tipus d'aprenentatges, en contraposició a uns aprenentatges formals i estructurats: aprenentatge de l'experiència, *learn by doing*, assaig-error, *mentoring*, *networking*. etc. Cadascun dels aprenentatges presenta matisos pel que fa al grau d'institucionalització i a les relacions jeràrquiques que s'hi estableixen. En tot cas, però, es tracta de l'assumpció que els aprenentatges contextualitzats, autònoms, informals i no acreditats tenen un paper rellevant per al desenvolupament de l'organització i per a l'aprenentatge organitzatiu, tal i com apunta el model 70-20-10 de desenvolupament i aprenentatge defensat per diferents autors (Lombardo i Eichinger, 1996), en què constaten que el setanta per cent dels aprenentatges dels adults es produeixen de forma autogestionada. Prova d'això és el creixent interès que han generat models organitzatius basats en la informalitat i l'horitzontalitat, com a models d'organitzacions exitoses, flexibles, innovadores i ideals per a treballar-hi. Empreses que, sovint, parteixen d'un disseny espacial que explicita un

determinat model de gestió, amb espais oberts, compartits i espais per a l'esbarjo. Segurament, un dels més populars hagi estat Google, que amb les seves sales de jocs, els seus tobogans i els seus espais socials es va convertir en un dels llocs en què tothom anhelava treballar (Battelle, 2005).

Un segon bloc de preguntes i interrogants que ens hem de fer, un cop delimitat què és l'aprenentatge informal i de preguntar-nos si n'hi ha de diferents tipologies, és preguntar-nos com es produeix en la interacció amb els altres: observant, fent, interactuant, preguntant... De múltiples maneres. De fet és un fenomen tan natural que és la principal font d'aprenentatge al llarg de la nostra vida. Un estudi de Sorohan (1993) conclou que el 90% dels aprenentatges al lloc de treball es produeixen de forma informal.

Un altre autor de referència en aprenentatge informal a les organitzacions és John Garrick (1996; 1998). Segons Garrick, hi ha diferents perspectives que s'ocupen de l'aprenentatge informal, però totes elles ho fan des de l'òptica de l'adquisició de coneixement i en l'aprenentatge des de l'experiència. L'autor critica aquest punt de partida i se centra en preguntar-se els motius pels quals l'aprenentatge informal s'ha convertit en un discurs important precisament en aquest moment històric i contextual. Cada vegada són més freqüents les iniciatives orientades a promoure i a estructurar l'aprenentatge informal, entès com a oportunitat empresarial. No obstant això, l'autor assenyala que, no per informal, ha de ser neutral, independent de la socialització i, per tant, de les filosofies implícites, valors i objectius de les organitzacions que pretenen utilitzar-lo. Des d'aquesta visió postmoderna, se suggereix que, de fet, la posició social de cada persona influencia l'accés i la mateixa experiència d'aprenentatge informal. L'estatus o posició social influencia la pròpia identitat i el maneig de les diferents "realitats" del coneixement fonamentat en filosofies recents com l'empoderament del treballador, l'eficiència corporativa, l'enriquiment personal, la millora de la carrera professional, etc.

En aquesta línia, Marsik i Watkins fan notar el possible interès instrumentalitzat de l'aprenentatge informal, ja que aquest, segons els autors, pot ser deliberadament promogut per l'organització. Ambdós, fan una anàlisi detallada, prenent com a punt de partida el model de Bolman i Deal (1991) amb els seus quatre grans marcs d'estudi de les organitzacions (estructural, dels recursos humans, polític i simbòlic).

1.1.3.3. Tercera onada de teories: xarxes socials i èmfasi en la tecnologia

Encapçalats per Girard (Girard, 2011) com a màxim exponent, podem identificar un tercer gran bloc de models teòrics. En aquest cas, es tracta del més recent, que posa el seu focus d'interès en l'aspecte social de la transferència de coneixement.

Es tracta d'experts i acadèmics del camp de l'aprenentatge organitzatiu i del *management*, que comencen a apuntar un gir cultural en els seus plantejaments, animats principalment per les oportunitats que ofereixen les xarxes socials tecnològiques.

Apunten, que els objectius d'aprenentatge de l'organització s'assoleixen millor quan les organitzacions són capaces d'abandonar la cultura tradicional que requereix coneixement i saber, per deixar pas a una nova cultura que demani compartir. Focalitzen per tant el seu interès en l'establiment de connexions entre persones i en els elements facilitadors de la col·laboració. Com a tret distintiu de les anteriors, es caracteritzen per un interès clarament marcat pel paper que les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TICs) poden jugar en aquest plantejament. Són freqüents els estudis de cas basats en la implementació de *webs*, *intranets*, *blogs*, *wikis* i altres eines TIC a l'organització i el seu impacte en el coneixement i aprenentatge del conjunt sistèmic.

1.1.4 Marcs conceptuals que les informen. Resum

Una de les primeres afirmacions que pot fer-se en relació a l'abordatge teòric de l'aprenentatge organitzatiu és que aquest s'ha efectuat des de diferents disciplines i subdisciplines, fet que ha comportat una major diversificació en les diferents definicions i conceptualitzacions i que ha dificultat que encara avui no existeixi un model interpretatiu de partida compartit. Es tracta, per tant, d'un camp d'estudi fragmentat per la seva multidisciplinarietat.

Segons Easterby-Smith i Lyle (2003), podem distingir-hi fonamentalment sis disciplines:

- a) La psicologia i el desenvolupament organitzatiu.
- b) Ciències empresarials.
- c) Sociologia i la teoria de les organitzacions.
- d) L'estratègia.
- e) La direcció de la producció.
- f) L'antropologia cultural.

Cada una d'aquestes disciplines ha fet aportacions diferents i, de fet, segons l'autor, en alguns casos segueixen agendes independents i paral·leles.

Algunes de les principals limitacions que han estat identificades, encara que cada una d'elles depèn del marc conceptual de partida, han estat:

- a) La personificació de l'organització, i un cert antropomorfisme, en el plantejament de les organitzacions que aprenen de Senge.
- b) Una medició dels resultats de l'aprenentatge, generalment, poc estructurats i amb manca d'acords paramètrics, atès que en alguns casos es mesura en termes acadèmics i en uns altres en econòmics, per citar-ne els més rellevants.
- c) Manca d'evidència concloent respecte a la relació entre inversió en desenvolupament i la millora de la competitivitat de les organitzacions.

- d) Excessiva dispersió de conceptes i elements que dificulten identificar característiques clau i distintives de les organitzacions que aprenen (Örtenblad, 2002).

Tot fent un darrer repàs cronològic de les principals aportacions que s'han fet en la construcció teòrica de l'aprenentatge organitzatiu, podem identificar el següent: L'obra d'Argyris i Schön, com a pionera en l'establiment de les bases de sistematització de la disciplina. Seguidament, destaquen les obres de Schein i la cultura organitzativa (Schein, 1985) i el concepte d'organització que aprèn de Peter Senge l'any 1990, a partir de l'obra del qual s'origina una explosió de treballs sobre aprenentatge organitzatiu i organitzacions que aprenen, compresa entre la dècada dels noranta i l'entrada del segle XXI. No és fins a principis del segle XXI, que podem considerar que comença una etapa més crítica amb la bondat de l'aprenentatge organitzatiu, amb molta investigació i plantejaments més empírics -a diferència de la primera etapa en què els plantejaments eren més teòrics. Es produeix una gran varietat de corrents, des de la multidisciplinarietat, que obren nous camps d'exploració, amb el coneixement com a focus clau, i Nonaka i Takeuchi com a màxims exponents. En aquesta etapa, pren relleu la visió de l'aprenentatge com a activitat col·lectiva i la informalitat (Easterby-Smith, 1997) , tot plegat des d'una visió constructivista.

Des d'aquesta perspectiva sòcio-cultural i constructivista, l'aprenentatge no és un procés cognitiu que tingui lloc en les ments de les persones, sinó que es tracta de pràctiques. És un procés pràctic que es dona en la quotidianitat; per tant, no pot separar-se d'una identitat professional. Defensen l'etnografia com a mètode per investigar els processos d'aprenentatge a les organitzacions i donen lloc a idees noves com les comunitats de pràctica i l'aprenentatge situacional. L'aprenentatge i el coneixement no es posseeixen, sinó que s'adquireixen participant (Brown i Duguid, 2001; Cook i Brown, 1999).

1.2 Aprentatge entre iguals (*peer to peer*)

Tal i com apuntàvem a l'inici d'aquestes pàgines, l'altre gran focus d'interès d'aquesta investigació és l'aprenentatge entre iguals, *peer to peer learning*, i posar-lo en relació a l'aprenentatge organitzatiu. A continuació, oferim un recorregut per les principals aportacions i estudis que es poden trobar a la literatura sobre aprenentatge entre iguals, encara que els lectors comprovaran immediatament la manca d'estudis en l'àmbit organitzatiu i l'escàs, o relatiu, interès que les principals aportacions en el camp educatiu, que és on ha estat més extens, pot tenir en el context d'aquesta investigació.

Les teories d'aprenentatge entre iguals, *peer to peer learning*, en la seva majoria provinents de l'àmbit educatiu, parteixen de l'assumpció dels determinants de la conducta de la teoria sociocognitiva i el seu valor diferencial en grups d'individus caracteritzats sociodemogràficament. La literatura considera l'aprenentatge entre iguals com l'adquisició de coneixements i habilitats mitjançant el suport i l'ajuda activa de persones amb un nivell d'estatus similar (Topping, 2005). Implica, per tant, persones amb característiques socials i demogràfiques similars, que no són ni mestres ni docents professionals, i que s'ajuden mútuament per a aprendre i que aprenen fent-ho.

La seva utilització, com a mecanisme d'aprenentatge contextualitzat socialment, prové de les principals referències de la Teoria de l'aprenentatge social (Bandura, 1986), la Teoria de l'acció raonada (Ajzen i Fishbein, 1973), la Teoria dels rols (Sarbin, 1966) i la Teoria de la difusió d'innovacions (Rogers, 1962). Tots ells, marcs teòrics allunyats del nostre focus d'interès en aquest abordatge.

1.2.1 Proliferació en l'àmbit educatiu, pedagògic i de la salut.

L'educació entre iguals i la influència social s'ha donat al llarg de la història de forma constant i natural, però la seva utilització, de forma sistemàtica com a mètode d'ensenyament i aprenentatge, es podria situar a principis del s.XIX, a l'Anglaterra industrial. La seva introducció al sistema d'ensenyament anglès responia més a criteris econòmics que no pas pedagògics, ja que la utilització d'estudiants avantatjats en determinades matèries era més barata que la contractació de professors en un moment de massificació de les aules (Svenson, 1998).

Un segle més tard, als anys seixanta, l'educació entre iguals va anar guanyant credibilitat i valor pedagògic, especialment als Estats Units. La seva utilització s'havia mostrat efectiva no només per als alumnes que eren tutoritzats sinó també per als tutors. Des de la Psicologia de l'educació, i sota el paraigües de la teoria de Piaget, les interaccions entre iguals es començaven a considerar com a mitjà per a la posada en marxa de la reconstrucció intel·lectual del nen. D'aquesta mateixa època, les aportacions de Vygotsky i Sullivan posaven l'accent de l'aprenentatge en el procés d'internalització del pensament implícit i en la introducció de nous patrons de pensament, gràcies a les interaccions socials. Des d'aquesta perspectiva, la tutoria entre iguals es presentava com una via d'aprenentatge d'estratègies per a la resolució de problemes i tasques concretes (Damon, 1984; Tudge, 2000).

A partir d'aquest moment, l'educació entre iguals experimenta una presència creixent a la literatura, especialment important als anys noranta, i s'amplia el seu camp d'aplicació a la salut. Sobretot com a eina educativa en la prevenció del VIH i el consum de drogues entre la població juvenil (Svenson, 1998), així com altres comunitats de difícil accés. Si els estudis científics dels anys vuitanta conclouïen que l'educació entre iguals es mostrava especialment efectiva com a suplement i suport complementari a l'educació formal del mestre, amb especial impacte sobre la millora en la motivació i autoestima dels alumnes implicats, a la dècada dels noranta, atesa la seva utilització en l'àmbit

de la salut, es posa l'accent en el canvi de conductes concretes i en el desenvolupament d'habilitats, especialment les de tipus social. Naixien, d'aquesta manera, dos conceptes similars, encara que diferents, pel que fa al seu objectiu d'aprenentatge: la *tutoria entre iguals*, més centrada en aspectes educacionals i d'aprenentatge, i el *counseling entre iguals*, centrat en les influències socials i emocionals sobre el comportament i fonamentat en la Teoria de l'aprenentatge social (Bandura, 1986). És precisament des d'aquesta perspectiva que s'ha modificat la creença que totes les interaccions condueixen a l'aprenentatge i que s'ha advertit de la complexitat de factors involucrats i que poden afavorir o obstaculitzar el desenvolupament i l'aprenentatge (Tudge, 2000). Actualment la tutoria entre iguals es considera un mètode educatiu que se segueix utilitzant a diferents estadis de l'ensenyament formal -primària, secundària i universitat- i que continua generant interès i produccions científiques.

Encara que els principals processos que contribueixen a que l'aprenentatge entre iguals sigui efectiu han estat descrits (Topping, 2005), el cert és que poden existir diferències en la identificació dels seus elements clau en funció del punt de partida teòric. Des del model del construccionisme social, per exemple, s'emfatitza la negociació de significats en la interacció dialogada com a mecanisme òptim per integrar coneixement compartit, mentre que des del marc teòric que es desenvolupa des de la pedagogia i l'educació, es posa l'accent en els diferents nivells d'interacció que es poden produir entre iguals i el seu impacte diferencial sobre l'aprenentatge. En aquesta última línia, Damon i Phelps (1989) han descrit i diferenciat tres nivells d'interacció entre iguals, en funció de les seves característiques en dues dimensions: l'equitat o simetria en la relació d'iguals, i la mutualitat o nivell de compromís entre els individus. Segons els autors, en les diverses formes d'interacció entre iguals es produeixen diferències fonamentalment en aquests dos indicadors i, en conseqüència, poden ser contrastats sobre aquests. En base a això, distingeixen entre la tutoria entre iguals, l'aprenentatge col·laboratiu i la col·laboració entre iguals.

Un altre element que es considera en les diferents aproximacions que s'han realitzat és l'anàlisi i distinció en funció de la tipologia de contingut a aprendre.

1.2.2 Aplicació a l'àmbit organitzatiu i laboral.

Són moltes les aproximacions que, més o menys llunyanes, podrien vincular-se a l'aprenentatge entre iguals en un àmbit organitzatiu, encara que el terme "educació entre iguals" s'ha utilitzat normalment des de la psicologia i l'educació. Alguns dels noms que pren en l'àmbit organitzatiu o laboral són *mentoring*, aprenents, tutors, treball en equip, *networking*, aprenentatge informal. Alguns d'aquests termes els hem ampliat, específicament, en un apartat anterior pel seu interès o possible rellevància en el plantejament teòric que oferirem al capítol de marc conceptual. Cap d'ells, però, encaixa amb la noció d'igualtat i espontaneïtat amb què voldríem treballar en aquesta investigació.

Així com en l'àmbit educatiu s'utilitza l'edat o el curs escolar com a principals indicadors d'igualtat, i en l'àmbit de la salut s'atribueix en base a paràmetres socioeconòmics i sociodemogràfics, està per veure si en un entorn organitzatiu les característiques distintives d'igualtat són també aquestes o bé si existeixen altres variables diferents, entenent que el sentiment de pertinença o d'identitat compartida en una comunitat pot néixer en base a altres atributs compartits (més enllà del gènere, grup d'edat, grup social, etc.), com poden ser el desenvolupament de tasques similars, l'estatus, la posició jeràrquica ocupada en l'organització, el sou, les destreses tècniques, els coneixements aplicats al lloc de treball, aficions compartides fora del lloc de treball, i un llarg etcètera.

Malgrat la manca d'una definició d'igualtat a l'organització i el buit d'estudis sobre aprenentatge entre iguals en l'àmbit organitzatiu, tenint en compte que l'abordatge de l'aprenentatge organitzatiu que proposem, no implica, a priori, la sistematització de l'educació entre iguals o el domini de les variables clau en la tutoria entre iguals normativitzada, centrarem el nostre interès en el seu caràcter natural i espontani. Com a mecanisme per a l'observació i anàlisis dels

processos d'intercanvi de coneixements en una organització, ens ha semblat rellevant destacar les diferents perspectives i marcs teòrics sobre els que s'ha construït l'aprenentatge entre iguals, més que no pas entrar detalladament en les diferents aproximacions per a la seva sistematització, doncs ens allunyaríem dels nostres objectius inicials.

En aquest sentit, forma part d'un dels nostres objectius d'investigació contribuir en l'establiment d'una definició d'igualtat a l'organització i estudiar si aquesta exerceix algun paper mediador sobre els processos d'aprenentatge organitzatiu, especialment en relació a l'intercanvi de coneixements entre els companys de feina. Ens resultaran d'utilitat, això sí, les dimensions d'equitat i mutualitat descrites per Damon i Phelps.

CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC

Resum de continguts del capítol:

- 2.1. Tres pedres angulars
- 2.2. Característiques relacionals del model.
- 2.3. Consideració final i integració del model.

2 Marc Teòric.

Existeixen una àmplia varietat de models descriptius sobre l'aprenentatge organitzatiu, articulats tant des de l'àmbit acadèmic, com des de la praxi del *management*. Tot i així, tal i com hem emfatitzat al capítol precedent, i en consonància amb l'estudi exhaustiu elaborat per Antonacopoulou (2006), podríem considerar que de la literatura acadèmica sobre l'aprenentatge organitzatiu es desprèn un cert acord en considerar que l'aprenentatge de les organitzacions és el producte de l'aprenentatge dels seus membres. També hem pogut veure que la literatura més recent s'ha centrat en les pràctiques col·lectives, situant l'aprenentatge a nivell grupal i comunitari, tot prenent en consideració les subcultures i les accions segons especificitats estructurals de la comunitat. D'aquesta manera les organitzacions desenvolupen i acumulen sabers i aprenentatges mitjançant documents i fitxers, normes i procediments, rols i rutines. Per tant, mitjançant la cultura i l'estructura organitzativa, es desenvolupen models mentals compartits, valors i comportaments que formen part de la memòria organitzativa. Des d'aquest punt de partida, l'aprenentatge organitzatiu és presentat com un procés social, afectat per elements contextuais -l'estructura, els processos de gestió i control de la informació i la comunicació-, elements tots ells que també afecten la manera en què les persones aprenem. D'acord a les idees de Sveiby (1997), a diferència del que s'esdevé amb la informació, el coneixement és intrínsec a les persones i la seva generació es dona com una part del procés d'interacció entre elles.

En aquest sentit, proposem una nova articulació de l'aprenentatge organitzatiu que inclogui l'aprenentatge entre iguals, amb un èmfasi especial a la interacció entre iguals no formalitzada i, per tant, espontània, considerant que és el tipus d'interacció que permet aflorar millor coneixements tàcits i el que ens pot permetre detectar i analitzar com se subjectivitza la concepció de l'organització del segle XXI, les tensions que genera intra i interindividuals, la forma en què es viu aquesta pressió creixent i constant vers l'aprenentatge i l'aportació, com a individus, al saber col·lectiu de l'organització. Amb una mirada eclèctica a les

diferents propostes teòriques analitzades fins ara, són diversos els elements que volem rescatar i posar en comú, per construir un nou itinerari per a aquesta investigació que pivoti sobre tres grans pilars i els seus diferents nivells d'interacció o relació: aprenentatge organitzatiu, aprenentatge entre iguals i aprenentatge informal.

La nova proposta interpretativa centra l'interès en el coneixement i en els processos de producció del mateix, generats pels coneixements acumulats i les pràctiques rutinàries que coexisteixen a l'organització i que són mobilitzades per actors en el seu discurs i interaccions quotidianes. Es tracta, per tant, d'una proposta que parteix d'una perspectiva cultural de l'organització (Greiner i Schein, 1988), en la que es defineix la cultura organitzativa com un conjunt de creences arbitràries, creades per grups de persones; la cultura entesa des d'una perspectiva evolutiva que reconeix la importància del context sociohistòric. En coherència amb tot això, també formen part del nostre equipatge de partida el relativisme, cultural i epistemològic, el coneixement com a producte de processos socials i el llenguatge, en el seu sentit més ampli, com a condició de possibilitat. Premisses que es deriven, totes elles, d'una perspectiva socioconstructivista (Garay, 2001). És partint d'aquestes directrius, que articulem la nostra proposta, per posar de manifest diferents elements que juguen un paper rellevant en l'aprenentatge organitzatiu, especialment l'aprenentatge informal i l'aprenentatge entre iguals. Precisament, la suposada igualtat entre diferents persones, i la seva utilització instrumentalitzada en determinats supòsits i propostes actuals en la gestió de les organitzacions, poden estar contribuint a la perpetuació de desigualtats existents i que tenen la seva base en elements macro i microestructurals dels quals no podem oblidar-nos. Les relacions entre tots ells poden ser nombroses i complexes, de manera que presentem a continuació diferents proposicions que articulen nous elements teòrics en el marc de l'aprenentatge organitzatiu, conformant així el nostre model interpretatiu. Partirem d'afirmacions conceptuals i, posteriorment, hi afegirem proposicions relacionals, de manera que en resulti un nou model explicatiu de l'aprenentatge organitzatiu.

2.1 Tres pedres angulars.

La proposta teòrica que presentem parteix de la posada en relació de tres elements àmpliament estudiats, però no articulats conjuntament fins ara. A continuació, presentem les proposicions conceptuais des de les quals partim en cada cas, que conformen el nucli central de la nostra proposta teòrica:

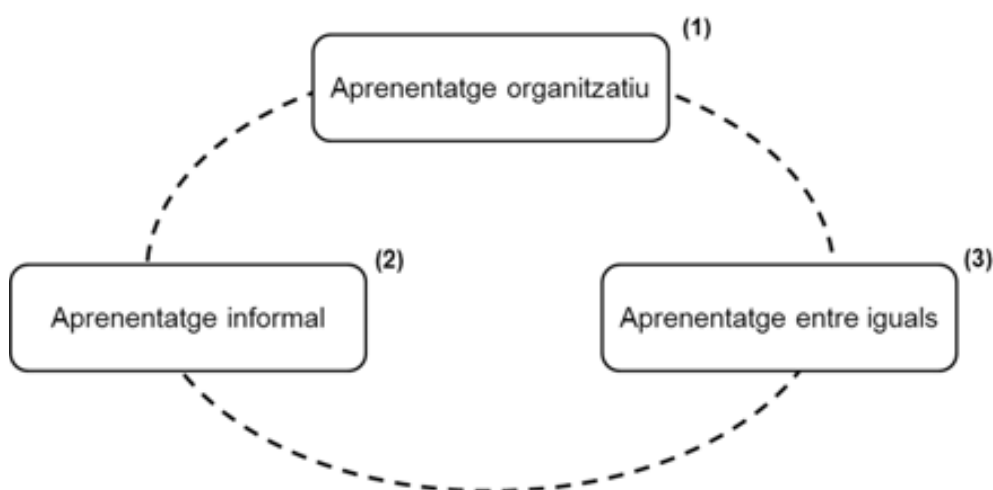


Figura 1: Les tres pedres angulars del model

Primera proposició ⁽¹⁾: *La tensió entre els aprenentatges explícits, planificats, racionals i instrumentalitzats, i aquells que són espontanis, no planificats o normativitzats, forma part de les organitzacions modernes i la forma com s'hi aprèn.*

L'hegemonia del paradigma neo-liberal, recolzat pel poder de la lògica dels mercats i l'economia, ha conduït a una visió pragmàtica de l'aprenentatge, la conseqüència de la qual és una devaluació dels coneixements humanistes i allunyats de la tecnocratització i la superespecialització que es promou des de les organitzacions. La concepció de l'aprenentatge en entorns organitzatius manté una relació directa amb el seu afany per racionalitzar i assolir una major eficiència, de manera que els aprenentatges es focalitzen específicament per a aquesta missió i per a l'acompliment de les tasques concretes que es

corresponen a cada lloc de treball. Per tant, no és estrany que els aprenentatges valuosos i legítimats esdevinguin els formals, dirigits i direccionalitzats des de la pròpia organització mitjançant professors experts o exemples d'èxit, relegant a simples converses de passadís, o a l'ajuda altruista entre els companys de feina, tots aquells aprenentatges més informals, autodirigits, autoseleccionats i compartits entre iguals. Una transformació a ressaltar en l'educació superior és la creixent hegemonia d'un nou paradigma que alinea l'educació amb el mercat. A poc a poc la tradició que privilegiava l'educació liberal, es va substituint per un nou *ethos* que emfatitza l'entrenament per al mercat laboral (*vocationalism*), recolzat per unes forces estructurals que condueixen a la mercantilització del coneixement i a una visió pragmàtica de l'educació, per part de tots els seus actors, tot prenent en consideració les seves diferents taxes de retorn de les seves inversions. Aquesta nova lògica, ja va ser identificada a mitjans dels anys vuitanta per Lyotard (1984), que, en la seva anàlisi sobre els criteris de performativitat aplicats a l'educació superior, ha generat múltiples debats sobre la funció social del coneixement i sobre l'objectiu últim de l'educació superior. Un discurs que cada vegada s'allunya més de la concepció de l'educació com a bé en sí mateix i que insisteix en alinear el currículum amb les demandes del mercat de treball. En aquesta línia, hi ha diferents tipus d'aprenentatges amb uns valors atribuïts diferents (Stevenson, 1994); l'aprenentatge que manté una relació directa amb el lloc de treball és més valuós que els aprenentatges d'ús particular. No obstant aquest predomini, les persones busquem activament, en les interaccions amb els altres, aprendre, fer les coses millors i adaptar-nos, també, a l'organització.

Segona proposició ⁽²⁾: *Partim del supòsit d'una única organització, una única cultura, que impregna totes les rutines i pràctiques que es donen en la quotidianitat. Certament acceptem l'existència d'elements contextuais que propicien interpretar, en una situació determinada, el seu grau de formalitat o informalitat, però en tot cas sempre impregnada dels codis socials i culturals que regnen i conformen l'organització.*

El concepte d'organització informal (Etzioni, 1971) apareix juxtaposat al d'organització formal per dotar d'importància a aquells aprenentatges i interaccions que es produeixen sense la incentivació explícita de l'organització. Inclou les converses de passadís, les trobades a la cafeteria i tot el que succeeix en equips de treball autogestionats per a la consecució de fites compartides. Encara que alguns autors defensen la idea d'una co-existència entre dues organitzacions (la formal i la informal) que poden entrar en conflicte o bé confluïr en els mateixos propòsits (Katzenbach, 2000; Tena, 1992), la nostra proposta parteix de l'assumpció d'impossibilitat en la mera existència d'aquesta dualitat. Partim del supòsit d'una única organització, una única cultura, que impregna totes les rutines i pràctiques que es donen en la quotidianitat. Tot reconeixent la importància dels elements contextuais que propicien interpretar el grau de formalitat o informalitat d'una situació concreta, entenem que aquests elements s'impregnen sempre dels codis socials i culturals que regnen i conformen l'organització. Tal i com apunta Karen Vaughan (2008), una de les formes més actual i rellevant per abordar l'estudi de l'aprenentatge al lloc de treball és a partir de l'aprenentatge informal i omnipresent que conforma els fonaments de les practiques del treball, les rutines i comportaments, creant unes comunitats i unes identitats canviants. En aquest context, aprendre implica inserir-se en aquestes comunitats per adquirir els seus codis particulars, de llenguatge i aprenentatge, i poder-ne esdevenir un membre comportant-se com un més en la comunitat. Aprendre a interpretar el grau de formalitat o informalitat en una situació concreta és un aprenentatge més que cal interioritzar en aquesta conformació com a membre.

Des del nostre punt de vista, cal que els models interpretatius de l'aprenentatge organitzatiu siguin sensibles als elements contextuais que conformen aquesta interpretació i que operen en les relacions interpersonals. En aquesta negociació del grau de formalitat i d'igualtat en un context determinat hi intervenen elements macroestructurals, més enllà de les situacions organitzatives, i també elements microestructurals més propis de les

característiques de l'organització i dels grups de treball que la conformen. La idea de què volem partir és que la formalitat/informalitat és una dimensió contínua, dinàmica i canviant en funció de la presència d'elements que els individus detecten i interpreten però que, alhora, co-construeixen amb les seves actuacions. En aquestes interpretacions, els rols que desenvolupen les persones que interactuen, les pràctiques i rutines que entren en joc, així com el motiu de la interacció, ocupen un paper central que cal explorar.

Les perspectives predominants en aprenentatge informal l'han plantejat, principalment, com a via d'adquisició de coneixements i com a forma d'aprenentatge de l'experiència, però en aquest projecte proposem analitzar també per què l'aprenentatge informal s'ha anat conformant com a discurs important (Garrick, 1996). Cada vegada són més freqüents les iniciatives orientades a promoure'l i a estructurar-lo, entenent-ho com a oportunitat empresarial, però en aquest nou marc teòric volem emfatitzar i fer notar que les característiques que puguin conformar la interpretació d'informalitat en una situació concreta, no es troben exemptes de la mateixa cultura organitzativa. L'aprenentatge informal no és neutral i es troba profundament vinculat a les filosofies, valors i objectius de les organitzacions, que són a la vegada les que pretenen fomentar-lo. En descartem, per tant, el seu suposat caràcter de neutralitat, ja que es troba profundament vinculat a les pràctiques de socialització i, per tant, de les filosofies implícites, valors i objectius de les organitzacions que pretenen utilitzar-lo.

Un dels principals reptes teòrics consisteix en trobar una definició compartida sobre què és l'aprenentatge informal i per a què i per a qui serveix, en part a causa de la impossibilitat d'accedir-hi i mesurar-lo com si fos una informació accessible basada en qualificacions o participació (Coffield, 1996). Encara que hi ha autors que defensen que l'aprenentatge informal és inintencionat i no-institucional, i que és quan s'intenta incorporar als programes de formació que esdevé formal i intencional (tal i com succeeix en física quàntica, que l'observació modifica la partícula observada), el model que volem defensar és

que l'aprenentatge informal o l'aprenentatge per experiència tampoc no és neutral.

Tercera proposició ⁽³⁾: *La construcció de la igualtat a l'organització es genera a partir de la mobilització de marques de posició (socials, professionals, jeràrquiques, etc.) que s'activen, selectivament i situacional, en el moment de construir la relació.*

Des del model que proposem, l'aprenentatge és considerat com a formes canviants de participació en mons també canviants; és a dir, es veu més com a transaccions entre persones en un context determinat, que no pas com a coneixement o habilitats situades a les seves ments. En aquesta participació i intercanvis, la construcció de la igualtat n'impregna totes les practiques, a conseqüència de l'efecte que exerceix sobre la participació. D'aquesta manera, aquest model assumeix la impossibilitat de crear entorns de pretesa obertura i proximitat de rol artificials. En coherència amb això, les nocions d'aprenentatge organitzatiu han de deixar pas a noves conceptualitzacions com la de *learning-in-organizing* de Gherardi (1999). I és, des d'aquest plantejament, que pensem que té sentit preguntar-se per la pràctica de creació i difusió de coneixement més preuada per les organitzacions en l'actualitat: la col·laboració. Aquesta, juntament amb un clima de confiança, són els dos ingredients essencials de predisposició a compartir coneixement per als assoliments organitzatius. Es tracta d'una pràctica alabada i reclamada per les organitzacions, que la promouen en forma de grups de treball i de treball en equip. Generalment, es dóna per suposat que l'establiment d'uns objectius compartits, així com la facilitació d'espais i temps per al treball compartit, fomentaran aquesta col·laboració. Però des d'aquest nou marc interpretatiu, proposem que les persones, els participants en aquests grups de treball, no poden desvincular-se i oblidar per unes hores (dies, setmanes o mesos, mentre duri el projecte) els rols, les jerarquies i la cultura de l'organització en l'atribució de tasques i responsabilitats. Defensem, en definitiva, que els professionals no podem desfer-nos de tots aquells elements culturals i contextuals que en la

quotidianitat condicionen els graus i formes de participació i que, per tant, portem implícitament en qualsevol tasca (i grup de treball) que haguem de desenvolupar a l'organització. Des d'aquest model, el més important no és plantejar pautes per al bon funcionament d'equips de treball, sinó comprendre les marques de posició que operen en aquestes pràctiques. Comprendre, en definitiva, el paràmetres d'igualtat que es posen en joc en la construcció de relacions a les organitzacions, atès que impregnaran totes les pràctiques que s'hi desenvolupen. Ja apuntat per Sveiby i Simons (2002), el nostre plantejament parteix de la premissa que col·laboració no és una realitat externa, una veritat absoluta, sinó una percepció i una vivència que depèn en part de les característiques psico-socials i dels rols professionals des dels quals s'interpreten les organitzacions. En aquest nivell d'anàlisi relacional, pot resultar interessant partir de les dimensions descrites per Damon i Phelps (1989) sobre equitat/simetria i compromís, tot pensant que poden oferir una visió rica del fenomen i permetre una certa definició i delimitació dels diferents nivells d'igualtat que es poden establir en la relació d'aprenentatge entre persones en una organització. També ens apropem, encara que de forma més tangencial, a les teories de participació i la teoria crítica de Habermas (1987), que posa l'èmfasi en les organitzacions democràtiques i en les diferents formes de participació en contextos dominats per ideologies de mercats. D'aquesta manera, les pràctiques socials que es succeeixen a les organitzacions es converteixen en prioritat explicativa. El llenguatge -no literal, sinó com a camps de significat- es presenta com a aprenentatge col·lectiu, com a possibilitador per a crear sentits i per a significar. Les relacions informals i els aprenentatges entre iguals es creen en les connexions d'interessos i en les necessitats per significar les coses.

L'observació i anàlisi dels paràmetres d'equitat, utilitzats per les persones d'una organització (el reconeixement mutu d'igualtat), ens ajudarà a comprendre'n la seva vinculació amb la regulació dels aprenentatges. Encara que, quan parlem d'informalitat i d'igualtat, sembli que partim d'una visió natural i de llibertat, volem posar l'aprenentatge entre iguals en relació a l'aprenentatge organitzatiu

per destacar-ne els elements de consonància d'estatus així com el foment de la cultura de la col·laboració i el compartir -imposada culturalment per les organitzacions modernes. Posteriorment, podrem plantejar-nos la intencionalitat d'aquest aprenentatge entre iguals i la nova dispersió del concepte d'autoritat que pot propiciar l'autoregulació entre iguals.

2.2 Característiques relacionals del model.

El plantejament dels tres conceptes angulars del model, ens possibilita proposar una articulació entre tots ells en forma de nou model interpretatiu. Tal i com hem fet en l'apartat anterior, n'exposem les seves característiques i propòsits mitjançant el plantejament d'afirmacions i la seva posterior argumentació.

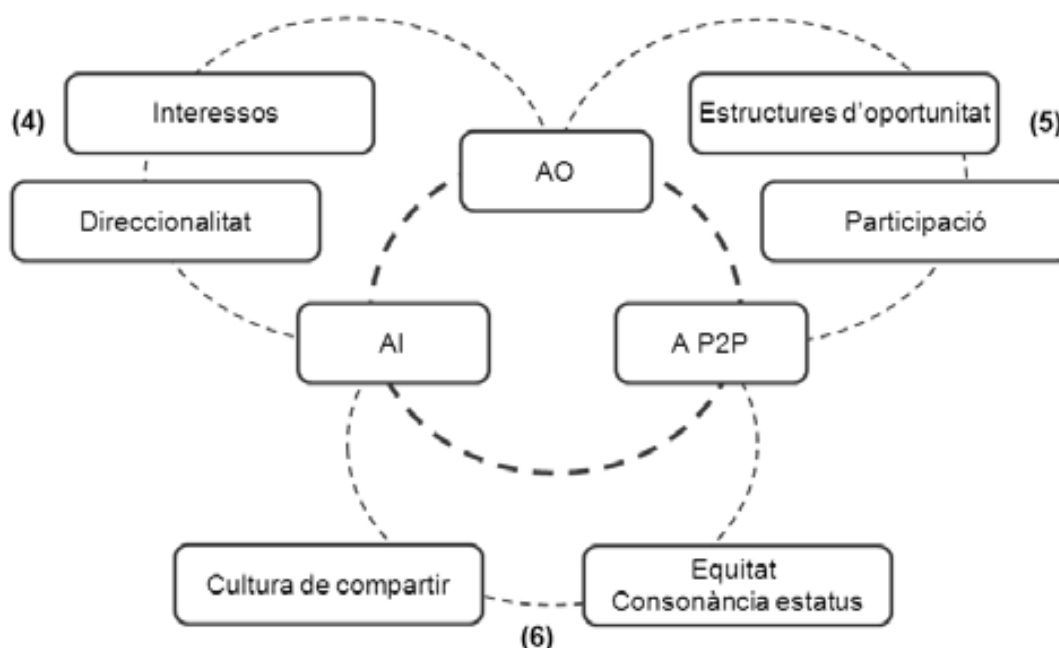


Figura 2: Característiques relacionals del model

Quarta proposició ⁽⁴⁾: *L'aprenentatge informal s'acompanya (igual que ho fan els formals) de totes les pràctiques, rutines i cultura que conformen l'organització.*

Tal és la importància que ha pres l'anomenada organització informal, i els aprenentatges informals, que el sistema organitzatiu l'ha anat assumint pretesament per crear i cercar noves formes d'aprenentatge, essent una de les més utilitzades la creació de grups de treball autogestionats. Això ha succeït potser després de constatar que els aprenentatges formals no han sabut adaptar-se i donar resposta a les demandes de la nova economia de mercats del segle XXI; potser, perquè la seva disseminació és lenta, a diferència del que succeeix amb els aprenentatges informals; amb certa incoherència entre el que l'organització demana als seus membres (flexibilitat i adaptació) i el que ofereix formalment com a oportunitats d'aprenentatge (bàsicament formació) en tècniques i habilitats vinculades directament al lloc de treball. No es tracta, però, d'una diferenciació (aprenentatges formals; aprenentatges informals) que s'ajusti a les diferents formes en què les persones aprenem als llocs de treball. La incapacitat de les organitzacions del segle XXI d'oferir oportunitats d'accés als aprenentatges requerits per l'entorn (múltiples, variats, personalitzats, flexibles i situats), mitjançant les fórmules utilitzades amb anterioritat (tipificades, estàndard, formals, poc flexibles i costoses) és el que ha propiciat aquest interès creixent en espais anomenats informals, per la seva contribució als sabers i aprenentatges de les persones; fins i tot sense la voluntat expressa de l'organització. Cada vegada, són més les iniciatives, a diferents països industrialitzats, per promoure i estudiar l'aprenentatge informal, entès generalment com a oportunitat empresarial. Certament existeixen un seguit de "veritats" filosòfiques acceptades des de diferents estaments -governos, organitzacions, etc.- que reforcen aquest interès per institucionalitzar-lo. No és estrany que sigui des d'aquests que es produeixin discursos al voltant de la idea d'eficiència corporativa, enriquiment personal, millora de la carrera professional, etc. De manera que es crea un corrent de pensament, que els situa com a elements de valor, personal i organitzatiu. De fet, també els

individus pretenen que les organitzacions i el sistema els reconegui aquestes experiències prèvies i aquests aprenentatges informals al lloc de treball, buscant-ne l'acreditació o una millora retributiva. D'aquesta manera es tanca un cercle de legitimació clar: políticament i organitzativa es potencia i es reconeix l'aprenentatge informal i, alhora, aquest passa a ser un element no només de valor, sinó, a llarg termini, una obligatorietat associada a la performativitat professional i laboral. De ser un reconeixement passa ràpidament a ser una obligatorietat.

D'acord a les observacions de Marsick, Volpe, i Watkins (1999), també en el nostre marc teòric proposem que l'aprenentatge informal pren un interès instrumentalitzat quan les organitzacions pretenen facilitar-lo o controlar-lo. Proposem, però, una anàlisi alternativa, assumint les intencions i direccionalitats que comporten els aprenentatges tàcits; entenent que no estan exempts d'estructures de legitimació i poder que els facilitin. Precisament, per aquest motiu, pensem que pot ser igual d'enriquidor incloure la visió de doble cicle a l'aprenentatge organitzatiu, descrita per Argyris i Schön (1996), amb l'objectiu d'analitzar el paper d'aquestes variables d'intencionalitat i consciència de Schugurensky (2000), segons si l'aprenentatge flueix del nivell individual a l'organitzatiu o bé a la inversa. O en termes de Crossan (Crossan et al., 1999), segons si l'aprenentatge està orientat a l'efectivitat o a l'adaptabilitat i, en conseqüència, implica canvis en les normes o valors de l'organització. Precisament, en aquesta mateixa línia, Habermas (1987) puntualitza diferències en funció dels interessos o la intencionalitat de l'aprenentatge (tècnic, hermenèutic o emancipador). D'altra banda, a partir del model sobre el procés de producció de l'aprenentatge informal en diferents fases de Marsick (Marsick et al., 1999), que es basa en el sistema de doble cicle d'Argyris i Schön (1996) i que parteix de l'assumpció que les persones aprenen de l'experiència quan tenen al davant un nou repte o problema, en prendrem la crítica que se n'ha fet per tractar-se d'un model centrat en una visió que identifica l'aprenentatge com una motivació per resoldre problemes (conflictes), però sense tenir present que l'organització i les persones poden tenir interessos

diferents davant d'aquests conflictes. Per tant, proposem aproximar-nos a l'aprenentatge organitzatiu des de l'aprenentatge informal, però assumint la importància dels interessos personals, grupals i de l'organització. Fins i tot, en els aprenentatges tàcits, que poden aportar noves respostes si s'analitzen a partir d'elements com la direccionalitat de l'aprenentatge i els interessos que puguin tenir-hi individus i organització, els quals no han de coincidir necessàriament.

L'aprenentatge informal està passant a formar part d'aquest nou discurs que ressalta la necessitat d'enllaç entre educació i lloc de treball, des del qual el desenvolupament i el progrés es troben íntimament lligats als interessos de l'organització i del món econòmic. L'aprenentatge informal està prenent cada vegada més rellevància, impulsat des del vessant de la formació contínua (*lifelong learning*), encara que també des del *management* i l'educació. Tal i com apunta Marcelo (2010), en certa manera implica acceptar el fracàs de l'educació formal al lloc de treball, implica liberalitzar l'aprenentatge a les lleis dels mercats i la privatització i la dispersió de l'autoritat.

Les diferents perspectives que fins ara s'han interessat per l'aprenentatge informal, ho han fet pivotant al voltant de dues grans filosofies: per un costat, ressaltant el paper del context social i cultural de l'aprenentatge informal; per un altre, l'autonomia individual de l'aprenentatge informal. Una autonomia que volem posar en dubte, precisament, en aquest nou escenari teòric.

Cinquena proposició ⁽⁵⁾: *La posició social de cada individu condiciona el seu accés a experiències i aprenentatges, tant formals com informals. El foment de tasques obertes i autogestionades en grups de treball (suposadament entre iguals) és, com a estratègia organitzativa, una pràctica més que en reforça les possibles desigualtats si no es modifiquen aspectes bàsics de la cultura de compartir i dels valors associats al reconeixement i a la identitat professional.*

Atès que els humans tenim una enorme capacitat per captar i absorbir senyals inconscients en la comunicació directa, sembla lògic pensar que la interacció social entre individus és el millor mecanisme per transferir coneixements (Sveiby, 1996). Per tant, el mecanisme de socialització tradicional, així com el coneixement tàcit de Polanyi (1966b), és un punt de vista i una mirada que cal contemplar, en contraposició a la Teoria de la Informació. Segons Polanyi, el procés de conèixer es produeix pel mecanisme de la tradició, considerada com el sistema de valors externs a l'individu que, igual que el llenguatge, és un sistema social que recull, emmagatzema i transmet el coneixement de la societat. Identifica tres tipus de mecanismes psicosocials tàcits de tradició: la imitació, la identificació i l'aprenentatge basat en la pràctica (*learn by doing*), tots ells sistemes de transmissió directa de coneixement tàcit. En relació amb això, i seguint l'esquema de múltiples nivells d'aprenentatge d'Antonacopoulou (2006), els principis fonamentals i arrelats sobre l'aprenentatge a nivell industrial i organitzatiu són els que creen i conformen les condicions d'aproximació individual a l'aprenentatge: com és percebut, formes d'adopció, què aprendre, com fer-ho, etcètera. És en aquest darrer sentit que resulta fonamental atendre les oportunitats que l'organització ofereix als seus professionals per a reflexionar i qüestionar els aprenentatges i les pròpies pràctiques. Una aproximació de tipus interpretativista (Yanow, 2000) pot ser sensible a aquesta concepció de construcció social de la realitat, considerant l'aprenentatge com un fenomen situat en les pràctiques socials. No només s'ha d'assumir que cal aprendre (coses útils per a la feina) al llarg de la vida, sinó que, a més a més, aquests aprenentatges han de posar-se a disposició del saber col·lectiu de l'organització, amb independència de la forma en què hagin estat adquirits aquests coneixements (a la feina, fora de la feina, de manera formal, de forma informal, etc.). Resulta evident que estem sotmesos a una pressió constant i creixent per aportar a l'organització, col·laborar i aprendre.

L'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge informal formen part d'aquest nou discurs, d'obligatorietat d'aportació de coneixements a l'organització, un discurs que s'esforça en enllaçar i ressaltar, com a necessitat, el vincle entre l'educació

i el lloc de treball. L'èxit, sovint, mesura qui és un bon exemple a seguir, tot i que també pot ser un reflex, no de talent únicament, sinó també d'un procés selectiu d'aquells individus que millor s'adapten a l'organització i que adopten, com a propis, els seus problemes.

Des de la mirada que volem oferir pensem que la clau consisteix en democratitzar les organitzacions, el que suposa democratitzar els accessos a coneixement i fonts d'aprenentatge. Si l'organització, simplement, intenta aprofitar el mecanisme social que succeeix de forma natural en la cooperació i la col·laboració, sense estar disposada a modificar el seu sistema jeràrquic i de reconeixements i recompenses, aleshores diferents forces i resistències impediran que succeeixi. Si realment les organitzacions creuen fermament que la col·laboració i la cooperació entre els seus membres és un bé preuat, aleshores caldria establir nous sistemes de recompenses associades al fet de compartir, més que en els elements productius (Baron i Kreps, 1999 ;Hilb, 1992), sobre els quals encara avui prevalen. Sense aquests canvis, les pròpies dinàmiques socials poden entorpir el procés de col·laboració. Un bon exemple, i una de les visions més interessants, és la que ofereix la teoria del dilema social, que posa de manifest el risc que suposa l'efecte "aprofitat" per al bon funcionament d'aquests grups de treball (Lazear, 1998). Certament el fet que hi hagi individus que no col·laborin, i que puguin beneficiar-se de la col·laboració del grup, genera, a mig termini, estratègies de no col·laboració per part de la resta del grup. Aquest és un efecte àmpliament estudiat des de la psicologia social i la teoria del joc. Ara bé, des del nostre punt de vista, aquest enfocament, que avui és un clàssic de la literatura econòmica, no té present dos elements clau en les organitzacions d'avui: el primer és que parteix d'un supòsit estàtic del coneixement que no contempla el guany que suposa el fet de compartir, en termes de coneixement i nous aprenentatges; i el segon, que té a veure amb la progressiva demanda d'organitzacions cada vegada més democràtiques en què el reconeixement -social, i en algunes ocasions també organitzatiu-, es situï cada vegada menys en els individus amb major avantatge competitiva (en termes de coneixement) i s'ofereixi reputació als membres que

aporten, que comparteixen amb els altres. Aquest pot ser un mecanisme social de resistència al diferencial (i avantatge) de coneixement que els individus aconseguen, mitjançant diferències també d'oportunitat per accedir al coneixement. Amb tot això, no volem eliminar el talent personal, la dedicació i l'esforç individual que cada persona fa en el seu desenvolupament professional i personal. Però sí que volem posar de manifest que, a banda d'aquests elements, àmpliament estudiats des de la psicologia cognitiva i altres disciplines, existeixen també elements socials amb els quals estructuram la nostra manera de viure, de ser i de pensar les coses. Si bé molts dels autors defensen que per evitar els dilemes socials i els "aprofitats", descrits com dos dels grans problemes de funcionament dels equips autogestionats (Zarraga i Bonache, 2003), cal establir una determinada "atmosfera" o "clima" de treball, nosaltres afegim que, sense tenir en compte les desigualtats en l'accés a oportunitats per a participar, desigualtats que vénen marcades per elements sociodemogràfics com el gènere o l'edat, però també per elements organitzatius com la posició jeràrquica, aquest impuls i interès de les organitzacions, aparentment benintencionat, per fomentar l'aprenentatge informal, la col·laboració i el treball en equip no fan altra cosa que tendir a reforçar aquestes desigualtats i fer encara més gran l'esclatxa.

Partint d'alguns dels elements bàsics que fonamenten l'aprenentatge organitzatiu, però complementant-los amb una visió que consideri els elements jeràrquics i d'oportunitats d'accés en funció dels rols, podem estipular millor com opera aquesta desigualtat. Prenem, per exemple, la diferenciació de Vera i Crossan (2005) sobre les dues dimensions del coneixement. Des del nostre punt de vista, les oportunitats de participació i d'accés als coneixements poden descriure's com a diferències en els fluxos de coneixement de què cada individu pot nodrir-se. D'aquesta manera, una millor posició jeràrquica pot enriquir-se dels estocs de coneixements de la resta de membres de l'organització gràcies al privilegi en l'accés a molts més fluxos. Afegit a això, els treballadors menys qualificats, i amb una posició de base a la jerarquia, acostumen a tenir tasques encomanades i feines a desenvolupar amb uns

protocols d'acompliment molt més estrictes i amb un menor marge de llibertat en la gestió i organització de la pròpia feina. Això mateix, provoca de nou una diferenciació en l'accés a pràctiques quotidianes concretes, reforçant una vegada més la desigualtat d'oportunitats per al desenvolupament professional. Els treballadors més qualificats, i amb posicions més altes a la jerarquia organitzativa, no només disposen de major llibertat en l'elecció de les estratègies d'assoliment, sinó que també la gaudeixen per a la gestió del seu temps, alhora que tenen una visió i un coneixement situacional molt més ampli, que els permet posar en pràctica estratègies que milloren els seus aprenentatges en la resolució de problemes. L'accés a les oportunitats per participar és en sí mateix discutible, a causa, en part, de la competència que es genera entre possibles grups de competidors (els nous i els veterans, els de temps complet i temps parcial, equips amb objectius diferents, etc. (Billett, 2001).

La posició (politico-econòmica) que un individu ocupa a l'organització no només afecta al tipus d'aprenentatges en què pot involucrar-se i el tipus de coneixements que pot adquirir sinó també en la forma en què el seu coneixement és reconegut (Fuller, 2007). Per tant, des del nostre punt de vista, encara que s'estudiï i analitzi l'aprenentatge al lloc de treball i es parli de la importància de l'aprenentatge organitzatiu com a estratègia crítica en l'economia del segle XXI, creiem que l'accent s'ha de posar sobre una realitat prèvia: sense oportunitats per participar, sense suport i igualtat d'accés, el foment de l'aprenentatge informal pot ser discutible en termes de democràcia. Conseqüentment, la relació que volem destacar, entre l'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge informal, es basa precisament en aquest caràcter seu, suposadament natural i electe. Certament les organitzacions poden exercir un control al respecte, però també el poden dur a terme els individus que les conformen.

Suggerim que la posició social de cada individu influenciarà en el seu accés a l'experiència i a l'aprenentatge. La posició social influencia la pròpia identitat, la

possibilitat d'interaccionar formal i informalment amb alguns individus (iguals) més que no pas amb d'altres, així com la pròpia gestió de les diferents realitats del coneixement (Wildemeersch, 1992).

Sisena proposició ⁽⁶⁾: *El coneixement dels marcadors de posició que utilitzen les persones per identificar-se mútuament com a iguals, poden permetre promulgar estructures complexes de poder organitzatiu i culturals.*

Una característica de les organitzacions actuals és l'èmfasi que posen en la generació de grups de treball. Sovint autogestionats, i amb l'objectiu d'assolir una fita comú, hom pressuposa que aquest espai de treball en equip i de diàleg anul·la les possibles diferències de rol o el pes jeràrquic que ocupa cada individu. Contraris a la descripció que en fan Moravec, Johanessen i Hjelmas (1997), des del nostre model defensem que no es tracta de grups de treball sense jerarquia, ja que entenem que la jerarquia no és una estructura que pugui aplicar-se, o no, segons les conveniències dels objectius de l'organització. L'entenem com un sistema complex, creat i acordat socialment, que no pot desvincular-se de les pràctiques col·lectives, com poden ser la participació a grups de treball, encara que aquests es vesteixin i es presentin com a neutres, sense jerarquia i oberts a la participació espontània i natural, amb igualtat per a tots els seus membres.

Han passat ja algunes dècades des de la formulació de les teories estructurals, representades per la direcció científica de Taylor, la burocràcia de Weber i els processos de direcció de Fayol, però el cert és que el seu impacte sobre les pràctiques de gestió i direcció encara es troben presents en moltes organitzacions. El tret característic d'aquestes teories, el qual, precisament, volem posar en qüestió, és la legitimitat de la que parteixen en atribuir a les organitzacions el dret i el deure de dirigir-se mitjançant lleis científiques. Epistemològicament arrelades en el positivisme, consideren les estratègies i tècniques de gestió com a postulats generalitzables, com a objectius, que tenen unes normes immutables. Malgrat tot, Weber i el seu plantejament, podria ser,

en aquest nou plantejament que proposem, un punt de partida per a l'anàlisi, ja que la seva organització burocràtico-racional és, en definitiva, un producte social basat en les relacions entre els membres que en formen part i que en legitimen el propi funcionament. Com assenyala Joan Anton Ros (2006), l'organització burocràtico-racional de Weber, com a ideal organitzatiu, és social i normativament legitimada com una forma indispensable de ser organitzat. Però, tal i com s'ha plantejat posteriorment, els sistemes científics i burocràtics es mostren incapaços de corregir-se a partir dels seus errors, entre altres coses perquè les normatives i regles internes que els regulen tendeixen a reforçar els poders que les generen.

2.3 Consideració final i integració del model.

Proposem, a partir de tots aquests elements, explorar un possible nou model explicatiu ampli, que mostrem gràficament i simplificat, de la següent manera:

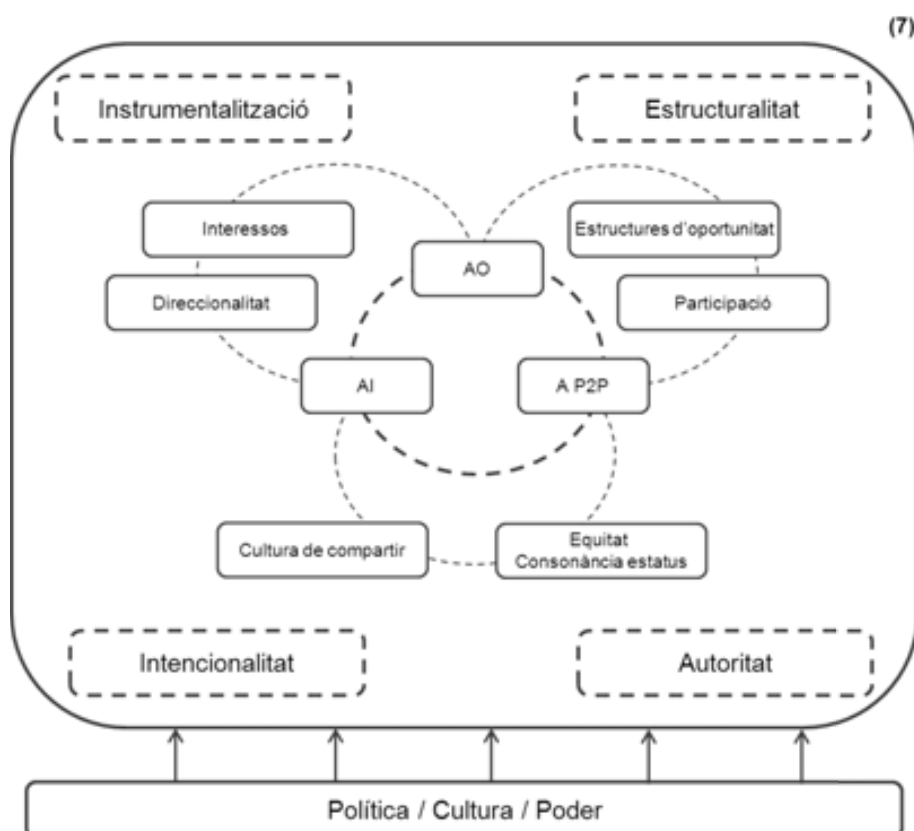


Figura 3: Model teòric integrat

Setena proposició ⁽⁷⁾: *El coneixement activa processos de legitimació-deslegitimació, d'autoritat i entre iguals, orientats al reconeixement professional, que condicionen la vàlua de les diferents fonts d'aprenentatge, amb una tendència clara al manteniment de l'estatus quo i a la coherència amb el sistema.*

L'organització, com a espai d'interacció social, resulta, alhora, producte i productor de sistemes socials. S'assumeix i s'accepta com a norma (i dret) universal, que les organitzacions han de canviar, adaptar-se a l'entorn, fer-ho cada vegada millor, augmentar constantment els comptes de resultats, i aprendre a fer les coses cada vegada millor i més ràpidament. També s'assumeix que les organitzacions han d'entomar els canvis com a oportunitats i que aquestes s'han de celebrar. I això es trasllada de l'àmbit organitzatiu a l'individual. Per tant, també s'exigeix als individus que siguin cada vegada millors, més eficients, aprendre coses noves, i celebrar els canvis com a oportunitats de millora individual. En aquest context, la carrera professional, entesa com a l'assumpció constant de més responsabilitats i/o tasques, és valuosa i s'acompanya de reconeixement professional i social. Alguns aspectes del postmodernisme, com són la mateixa imatge i concepció de l'organització, no tenen res a veure amb les concepcions de progrés de les persones de l'època de la il·lustració. En aquesta nova concepció, s'hi barregen la competitivitat, eficiència, i la *performativitat*, més que la tinença de coneixements de caràcter global. En aquest context, els valors personals, l'ètica professional i la cultura corporativa, es comodifiquen cada vegada més, com a mercaderies que es compren i es venen. Etiquetes comunament acceptades com a bones qualitats de l'organització són el treball col·laboratiu, l'*empoderament* i coresponsabilitat del treballadors, entorns d'aprenentatge, cercles de qualitat, orientació a la qualitat total... D'aquesta manera es genera una nova relació entre l'aprenentatge organitzatiu, l'aprenentatge informal i l'aprenentatge entre iguals.

Tal i com apunta Antonacopoulou (2000) al seu estudi sobre la relació entre l'aprenentatge organitzatiu i l'aprenentatge individual, resulta del tot necessari prestar una major atenció a aspectes com el poder i les agendes polítiques, com a dimensions clau que dirigeixen l'aprenentatge a les organitzacions. L'hegemonia organitzativa defineix el significat d'aprendre i influeix en la forma en què les persones aprenen, seguint pautes culturalment acceptables. La percepció dels valors de l'educació i els sistemes de qualificació de cada sector professional actuen com a principis rectors en la cerca de feina, així com les normes, escrites i no escrites, que s'han de seguir si s'hi vol desenvolupar carrera professional. Els esforços que les persones fan per seguir aprenent d'una forma coherent es relacionen amb la identitat que busquen mantenir en fer-ho. Així doncs l'impacte de l'aprenentatge individual a l'organització és limitat. En part, perquè es busca aprendre de manera que es mantingui la identitat i l'estatus, enlloc de modificar-lo, ja que l'aprenentatge promou comportaments consistents amb el règim dominant de la "veritat".

En consonància amb tot això, i partint d'una visió crítica de la concepció que Schugurensky (2000) ofereix sobre l'aprenentatge informal, no sembla sòlidament argumentat el fet que els continguts tàcits comportin no intencionalitat (Foucault, 1970). El poder, no només està present al llenguatge i al discurs, proporcionant privilegis als grups hegemònics en la societat, sinó que està en la pròpia naturalesa del coneixement. S'ha creat un únic discurs al voltant de l'aprenentatge i el lloc de treball, el qual es basa en estàndards competencials i en determinades concepcions sobre què és aprenentatge, com s'ha de gestionar i fins i tot com s'ha de mesurar (Foucault, 1990). Una forma interessant, per inferir quins aprenentatges són valuosos per a les empreses del segle XXI, és, possiblement, mitjançant les qualitats i atributs que es reclamen en els processos de selecció: adaptació i flexibilitat davant els canvis com a valors absoluts, sense qüestionar les conseqüències o implicacions d'aquests canvis. Capacitat d'aprendre constantment, però no ja per l'amor vocacional artesà sinó per la imposició de la nova hegemonia mercantil (Bauman, 1998). El coneixement es considera més valuós si manté una relació

directa amb el lloc de treball o funció. Per contra, coneixements més globals i abstractes tenen un menor valor, de transacció i organitzatiu. El "moviment" competencial tendeix a marginalitzar els coneixements i els sabers no relacionats amb les performativitats al lloc de treball. Les persones tenen, en certa manera, les seves habilitats i els seus coneixements explotats en nom del desenvolupament corporatiu. Fixem-nos com s'han posat de moda, també amb la irrupció d'Internet, pràctiques com la col·laboració, cooperació, *networking*, teletreball, habilitats 2.0 etc. Totes aquestes pràctiques s'orienten al benefici de l'organització, encara que inicialment es parteixi d'un discurs emancipador de l'individu. S'ha produït paulatinament un canvi i un pas de teories més centrades en la persona (motivació, satisfacció al lloc de treball, etc) a tot un corrent centrat en la col·laboració i el lideratge. També hi ha hagut un canvi de paradigma a les organitzacions, amb un clar predomini de la ideologia instrumental: "l'organització té el dret, i el deure, d'organitzar, gestionar, dirigir." Aquest predomini de sabers, extremadament localitzat, no facilita l'aparició de sabers globals, crítics i no arrossegats per aquest corrent dels mercats, del qual cal allunyar-se per repensar les funcions de les organitzacions.

Queda clar que, les persones que treballem a les organitzacions d'aquests temps ens veiem sotmeses a una veritat absoluta que no qüestionem i que té una repercussió directa sobre el concepte d'individu valuós que acceptem com a veritat immutable: les persones hem d'aprendre al llarg de la vida. Es realitza tal afirmació com si es tractés d'una novetat. Per descomptat que, des dels seus orígens, l'ésser humà aprèn cada dia de la seva vida. El que vol emfatitzar aquesta "veritat inqüestionable", no és cap altra cosa que els individus han d'aprendre cada vegada més i millor. Ho han de fer, no només per a satisfer necessitats de realització individuals (o col·lectives), sinó per al profit de tota l'organització.

Des d'aquesta proposta teòrica, la cultura organitzativa es descriu com un sistema de legitimació de les accions que s'hi desenvolupen. La cultura com a mitjà per a l'assumpció dels codis que, implícitament o explícita, regulen els

comportaments a l'organització. Aquests comportaments es legitimen amb explicacions històriques i amb les interaccions i llenguatge que utilitzen els seus membres. (Smircich, 1983). En definitiva, proposem un model teòric sensible a les estratègies de poder i als sistemes de governabilitat, com la disciplina o tecnologies neoliberals d'individualització, per desemmascarar-les si escau. Tal i com Fuller (2007) adverteix, cal impulsar estudis empírics de cas per evitar caure en assumpcions sobre la complexitat i valor de l'aprenentatge a la feina basat en la posició estructural dels treballadors i en els sectors en què treballen. Hem de ser capaços d'exposar l'abast de les fonts de coneixement disponibles (i les no disponibles) a la feina, per comprendre la relació entre el saber personal i el col·lectiu, i entendre les relacions (socials i tècniques) de producció i resultats organitzatius. Segons Vaughan (2008), el segle XXI implica, no només adquisició (conèixer), sinó que implica també participació (actuar). En aquest nou paradigma cal pensar en mecanismes de democratització en l'accés a aquesta participació.

CAPÍTOL 3: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 3: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

Resum de continguts del capítol:

3.1. Preguntes i objectius d'investigació

3.1.1 Preguntes d'investigació

3.1.2. Objectiu general

3.1.3. Objectius específics

3 Plantejament del problema

Ja hem vist que la literatura parla de l'aprenentatge a les organitzacions. Principalment, fa referència a la seva capacitat de transformació adaptativa a l'entorn i orientada a la millora dels seus nivells de competitivitat al mercat. S'emfatitza, per tant, la capacitat per generar nous coneixements, disseminar-los entre els membres de l'organització i materialitzar-los en forma de productes i serveis. Aquesta és la visió, i el punt de partida, compartida per les diferents aproximacions que se n'han fet. Malgrat tot, hauríem de poder pensar que les organitzacions també poden aprendre en la direcció oposada a aquesta definició instrumental predominant. Ens hauríem de preguntar, per exemple, si és possible que es produeixi un aprenentatge organitzatiu no orientat a l'assoliment dels objectius de l'organització o desvinculat d'una resposta a canvis específics de l'entorn. Fins i tot, plantejar-nos, críticament, els processos que legitimen els objectius de les organitzacions. Uns objectius que justifiquen per sí mateixos qualsevol intent per assolir-los. En tots dos casos es tracta de possibilitats menys explorades, ja que els diferents estudis, provinents també de diferents disciplines, pressuposen que l'aprenentatge organitzatiu és un fenomen positiu, que està sempre alineat amb els interessos i la intencionalitat de la direcció de l'empresa, els quals, a més a més, no poden ser qüestionats o interrogats. Això és així, segurament, a causa de la influència dels abordatges que s'han fet del fenomen des del camp de l'economia, que han centrat el seu interès en el resultat i en els elements de gestió i control d'aquest aprenentatge global, pressuposadament positiu per a l'organització, i s'han passat per alt alguns elements no instrumentalitzats.

Malgrat que els darrers anys han estat prolífics per als treballs en aquest àmbit, encara són moltes les preguntes i els interrogants a resoldre. Aquesta transició des dels aprenentatges individuals, fins als aprenentatges institucionals, així com el paper de variables psicosocials associades a aquesta transició, constitueix un camp d'investigació fonamental i encara molt verge. Des de la perspectiva que considera l'aprenentatge organitzatiu com un conjunt de

significats compartits, l'aprenentatge organitzatiu consisteix en la construcció i modificació de les creences i suposicions que porten als membres de l'organització a veure i compartir la realitat organitzativa i a establir les relacions causals que es derivin d'aquesta (Argyris, 1999; Weick, 1995). Atès que el fenomen que volem analitzar és la interacció entre iguals i l'aprenentatge informal a les organitzacions, i el seu paper en l'aprenentatge organitzatiu, ens situarem en una perspectiva relacional del coneixement, construït socialment, i no com a entitat que pugui ser codificada o compartida de la mateixa manera que les dades. Serà del tot necessari, per tant, que ens situem entre *constructes* com la cultura, els valors, les normes, l'experiència, les relacions de poder i la confiança. Per descomptat, també la reciprocitat dels espais d'interacció informals, que poden ajudar-nos a definir el propi terme d'igualtat, i les característiques dels espais d'interacció formals - relacions normatives.

Per altra banda, les teories d'aprenentatge entre iguals, en la seva majoria provinents de l'àmbit educatiu, parteixen de l'assumpció dels determinants de conducta de la teoria sociocognitiva i del seu valor diferencial en grups d'individus caracteritzats sociodemogràficament. Caldrà veure si a l'entorn organitzatiu, els trets distintius d'igualtat també vénen determinats per trets sociodemogràfics o bé per un altre tipus de dimensions. Així mateix, també caldrà plantejar la igualtat com a problema fenomenològic en sí mateix i establir el significat d'igualtat en un context organitzatiu i en l'aprenentatge. Definir clarament el terme *iguals* i acotar el seu significat en aquesta investigació resultarà imprescindible, explorant elements com "sentiment de pertinença" i "identificació mútua". Explorant la manera en què es construeix el sentiment d'igualtat en una organització, podrem entendre millor com, quan i per què les persones estan disposades a compartir coneixements a l'organització i el seu impacte sobre l'aprenentatge organitzatiu.

No pretenem en aquest estudi analitzar la interacció que es produeix entre membres d'una comunitat normativitzada, com els departaments o els grups de treball, ni de comunitats socials amb membres de diferents organitzacions, com

els grups d'interès o les comunitats de pràctica. Més aviat, volem centrar-nos en les interaccions que es produeixen en comunitats naturals, caracteritzades per un sentiment de pertinença compartit, voluntàriament, per part dels seus membres, en el sí d'una mateixa organització. En aquesta investigació ens centrarem en les comunitats informals intraorganitzatives.

La interacció entre iguals i l'aprenentatge informal, són noves condicions que volem aportar a l'estudi de l'aprenentatge organitzatiu. Els aportarem com a factors implicats en la construcció de coneixement a l'organització, com a elements de difusió i transmissió de coneixement en unes determinades circumstàncies, aparentment, d'horitzontalitat i igualtat. Si l'aprenentatge organitzatiu comença amb l'aprenentatge individual, tal i com apunten la majoria d'autors, i es genera mitjançant un complex sistema d'interaccions, aleshores caldrà prendre's seriosament l'individu i les interaccions espontànies que es produeixen entre ells. Haurem d'aprofundir en els quès, coms, quan amb qui i per a què les persones comparteixen coneixement i aprenen en un context organitzatiu.

L'anomenat aprenentatge entre iguals (*peer to peer*), i l'aprenentatge informal, seran els punts de partida que prendrem per abordar aquesta complexitat en l'individu i que es manifesta en la seva relació social amb els altres membres de l'organització. Un element, que en aquest abordatge prendrà especial rellevància, és el grau de consciència de l'aprenentatge, existint ja en la primera taxonomia de Schugurensky (2000) un aprenentatge en el pol de la inconsciència, referida a la socialització. Tot i que ja hem discutit amb anterioritat la no assumptió inicial d'aquesta afirmació, el cert és que, si això fos realment així, plantejaria un problema metodològic i d'abordatge de l'estudi important. Com accedir a aprenentatges que no són conscients? Està clar que el nostre punt de partida està lluny de les teories freudianes de l'inconscient. L'abordatge del fenomen, tal i com Marsick i Watkins (1990) adverteixen, s'ha d'entendre des del fet que la seva adquisició no conscient no significa que no es tracti d'aprenentatges per als quals es pugui fer un "reconeixement

retrospectiu” per accedir al seu anàlisi. Si bé no coincidim al 100% amb Schurensky, el cert és que sí que compartim la idea que es tracta d'aprenentatges que poden ser, a vegades, de difícil accés i per als quals les persones necessitaran fer un exercici retrospectiu important. Més endavant, en l'apartat metodològic, ja es comentarà en profunditat, juntament amb altres elements justificatius del nostre abordatge. Però en tot cas aquest, és un element més que obliga a realitzar un treball de camp en profunditat, més enllà de possibles entrevistes, per profundes i estructurades que puguin ser. Aquest element és important perquè, des del nostre marc teòric de partida, entenem que són precisament aquests, els sabers i els aprenentatges adquirits de forma no conscient, mitjançant les rutines i el dia a dia, els que perpetuen i legitimen un aprenentatge organitzatiu no qüestionat en les seves formes relacionals i en els seus objectius últims. Aprofundint encara més en els reptes metodològics que es plantegen, i prenent l'element d'intencionalitat, apareix un possible efecte que caldria tenir en consideració, ja que, de ben segur, que els aprenentatges intencionals siguin més conscients i estiguin associats a una major motivació de les persones, produint-se un efecte de notorietat evident en els diferents registres (entrevistes, relats, etc). Per contra, els aprenentatges menys intencionals, especialment els que siguin, a més a més, no-conscients, resultaran especialment complicats d'evocar i d'accedir mitjançant el reconeixement retrospectiu.

Precisament, per tots aquests motius, el plantejament metodològic que proposem, es basarà en l'observació participada i l'etnografia de cas. Conscients que l'elecció del cas a analitzar podia condicionar matisos i concrecions del model teòric que proposem (la tipologia d'organització no és innòcua als debats sobre els “què i on” s'ha d'aprendre a l'organització), la seva elecció per a aquesta investigació ha estat meditada. Amb l'objectiu de facilitar una anàlisi exhaustiva en un context ben delimitat, imprescindible per a la comprensió del fenomen i el seu contrast amb el model proposat, ens decantarem per una organització que tingui en el coneixement el seu principal actiu, amb professionals altament qualificats i amb llibertat i autonomia en la

gestió dels seus aprenentatges. Al capítol metodològic, oferim una descripció detallada d'aquest procés d'elecció.

Finalment, en relació a l'acceptació generalitzada sobre l'aprenentatge informal i el suposat control que recau en l'individu, també volem aportar noves preguntes i maneres d'entendre'l. L'objectiu d'aquesta proposta és contrastar un nou model teòric que articuli l'aprenentatge organitzatiu, l'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge informal com a tres elements imprescindibles per entendre l'aprenentatge de les persones en un context laboral. Determinar, a partir d'aquest model, possibles tensions generades sobre els individus i el seu procés d'integració d'una pressió cada vegada més elevada de responsabilitat respecte al progrés i millora competitiva del conjunt sistèmic, basat en la millora i aprenentatges continus dels seus membres.

3.1 Preguntes i objectius d'investigació

Tenint en compte l'articulació conjunta, entre aprenentatge organitzatiu, aprenentatge informal i aprenentatge entre iguals, que hem proposat al capítol anterior, i fent un recull dels principals problemes que acabem de plantejar, a continuació detallem les preguntes que apareixen i amb les quals hem guiat aquesta investigació.

3.1.1 Preguntes d'investigació

Al marc teòric, hem plantejat un nou model interpretatiu que articula, per primera vegada, l'aprenentatge organitzatiu, l'aprenentatge informal i l'aprenentatge entre iguals. Aquest plantejament implica donar resposta a nous interrogants:

- a) Quins són els límits entre la interacció/aprenentatge informal entre iguals i altres tipus d'interaccions/aprenentatges en una organització?

- a. Com es defineix o es caracteritza la "igualtat" en una organització?
- b. Podem diferenciar les interaccions informals amb aprenentatge de les interaccions informals sense aprenentatge?
- b) Què i com s'aprèn dels iguals en una organització?
 - a. Quin tipus i quins graus de formalitat o normatives es poden distingir en la interacció entre iguals?
 - b. Quines són les condicions d'aprenentatge?
 - c. Quines conseqüències o efectes produeix sobre l'aprenentatge organitzatiu?
- c) Existeixen determinants que faciliten compartir coneixement de forma espontània amb els companys de feina?
 - a. Per quins motius, i en quines circumstàncies, les persones comparteixen coneixement, de forma espontània i voluntària, en una organització?
 - b. Coincideixen amb els motius o interessos de l'organització?
- d) Es presenta la interacció entre iguals espontània com la més adequada per al foment de l'aprenentatge organitzatiu en determinats moments o tipus d'organitzacions?

Cal remarcar que, un dels elements a establir inicialment, serà una definició operativa de l'aprenentatge informal entre iguals, així com també caldrà explorar el significat que les persones donen al concepte d'igualtat en un marc organitzatiu.

3.1.2 Objectiu general

Aquest projecte té com a objectiu principal abordar l'aprenentatge entre iguals com a element constitutiu de l'aprenentatge organitzatiu, tot explorant els processos psicosocials que es produeixen entre els seus membres, la manera en què es produeix la relació i interacció d'igualtat en un marc organitzatiu i quina és la seva influència sobre l'aprenentatge a l'organització.

3.1.3 Objectius específics

Per donar resposta a l'objectiu general, així com a tots els interrogants proposats, ens hem plantejat quatre objectius específics:

- a) Establir una definició operativa d'igualtat en una organització.
- b) Caracteritzar i delimitar les interaccions i els aprenentatges no formals entre iguals i d'altres tipus d'interaccions i aprenentatges en una organització.
- c) Indagar sobre l'existència de determinants o contextos psicosocials que afavoreixin l'intercanvi de coneixement en una organització.
- d) Establir la tipologia i graus de formalització o normativització que es poden distingir en la interacció entre iguals així com el seu impacte sobre l'aprenentatge organitzatiu.

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA

Resum de continguts del capítol:

4.1. Mètode

4.2. Context d'exploració

4.3. Fases del projecte

4.4. Tècniques

4.5. Ètica de la investigació

4.6. Procediment analític

4.6.1. Fase pre-analítica

4.6.2. Pilotatge

4.6.3. Anàlisi sistemàtica

4 Metodologia

Aquesta investigació s'ha centrat en l'anàlisi, des d'un vessant qualitatiu, de les interaccions internes a l'organització. Concretament, en aquelles que es produeixen de forma espontània entre membres que s'identifiquen mútuament com a iguals. Per fer-ho, ens hem posicionat des d'una perspectiva socio-cultural que assumeix l'aprenentatge i el coneixement com a procés intersubjectiu i relatiu al comportament humà i social, en què els agents individuals en són els protagonistes. Aquest posicionament queda justificat al capítol precedent de marc teòric.

4.1 Mètode

El disseny metodològic del projecte s'estructura entorn la idea de recollir i analitzar relats de persones, en què expliquen la seva experiència de socialització i aprenentatge en una organització; interpretar la narració que fan del propi aprenentatge, de l'aprenentatge institucional i del valor que atribueixen, en aquest procés, a la interacció no formal amb altres persones identificades com a iguals. En una fase inicial del projecte, proposàvem un disseny metodològic basat en entrevistes semi-estructurades a persones de diferents organitzacions, en funció de l'estabilitat del seu entorn econòmic i de la seva grandària. La realització d'una prova pilot, en un cas concret, va evidenciar la dificultat d'abordar l'estudi d'un fenomen tàcit, complex i no conscient com és l'aprenentatge informal entre iguals, mitjançant la utilització exclusiva d'entrevistes semi-estructurades i les limitacions per assolir certa profunditat d'anàlisi mitjançant aquesta tècnica. És per aquest motiu que la proposta metodològica escollida, per a poder donar cobertura als objectius de la investigació, s'ha basat finalment en *l'observació participant*, com a element clau per a la recollida de dades. Concretament, s'ha emprat l'etnografia de cas i l'observació participant en una organització sanitària, per tractar-se d'un tipus d'institució de serveis a les persones, amb professionals altament qualificats i

amb el coneixement com a màxim actiu institucional. Mitjançant la tècnica etnogràfica (Hammersley i Atkinson, 1995; Pujadas, 2010), s'ha realitzat una immersió de nou mesos en un servei mèdic d'una organització sanitària de nivell II. Al següent apartat, amplièm aquesta justificació.

Una de les decisions que hem hagut de prendre, al llarg d'aquesta investigació, ha estat precisament el context d'exploració. Des del moment en què la prova pilot, per a la confecció dels guions de les entrevistes semi-estructurades, va posar de manifest la impossibilitat de respondre als objectius de la investigació amb l'estratègia plantejada, el dubte d'abordatge metodològic va ocupar un procés de reflexió nou. Es feia necessària una estratègia d'immersió a les organitzacions, i resultava complicat poder desenvolupar un procés etnogràfic en més d'una organització, de manera que vàrem haver-ne d'escollir una.

4.2 Context d'exploració

Els motius que ens han fet decantar per una organització sanitària de nivell II, concretament el seu servei de ginecologia i obstetrícia, responen a criteris tant teòrics com pràctics. Per un costat, i des d'un primer moment, ens hem plantejat una investigació centrada en organitzacions que tenen com a actiu principal el coneixement (escoles, universitats, hospitals, centre tecnològics i d'innovació, etc.), amb una especial predilecció per universitats i hospitals, degut a l'experiència i coneixements de la investigadora principal en organitzacions de tots dos àmbits. Per un altre, tenint en compte la importància central que la igualtat pren en aquesta investigació, ens semblava atractiu buscar una organització amb perfils professionals diversos i variats. D'altra banda, ens semblava que un hospital podia respondre a un perfil d'organització orientada al coneixement, amb sistemes d'aprenentatge i gestió de la informació amb una llarga trajectòria evolutiva, però amb una visió de la formació encara arrelada al concepte de cost, i no pas de la inversió, més propi d'organitzacions tecnològiques clarament orientades a la innovació. També ens semblava propici l'element cultural del desenvolupament autodirigit present en

el desenvolupament de les professions sanitàries, amb un clar foment de la responsabilitat individual implícit en la seva filosofia de gestió, amb accés lliure a biblioteques i congressos, per exemple. Tot plegat, semblava propici per l'observació de pràctiques col·laboratives i d'aprenentatge informal entre iguals.

A banda d'aquests elements més conceptuals, s'hi han sumat també altres facilitats pragmàtiques, com la mateixa possibilitat per accedir a un centre d'aquestes característiques, cosa que no sempre resulta senzilla. Vàrem escollir un hospital de segon nivell de Catalunya, bàsicament per les facilitats de què disposava la doctorand per accedir-hi, doncs disposava dels contactes necessaris per fer la petició de col·laboració directament a l'equip de direcció del mateix. Un cop establert el contacte amb la direcció de l'hospital, se'ls va exposar el projecte i es va sol·licitar la seva col·laboració, a la qual varen accedir amb facilitat. Una oportunitat que no volíem deixar escapar.

Va ser el mateix hospital qui va aconsellar realitzar l'estudi al servei de ginecologia i obstetrícia, argumentant el següent:

- a) Es tractava d'un servei que "funcionava bé".
- b) Tenia una grandària mitjana, en relació als altres serveis de l'hospital.
- c) La seva localització espacial i arquitectònica quedava clarament delimitada.
- d) Disposava de tots els nivells assistencials (atenció primària, atenció hospitalària i urgències).
- e) Tenia una gran varietat de perfils professionals (cap de servei, caps clínics, metges adjunts, metges residents, llevadores, residents de llevadores, infermers i una administrativa).
- f) Disposava de programa de metges residents.
- g) Era un servei molt participatiu en el procés d'establiment i millora del programa de residents (molt interessats per la formació).

Analitzant tots aquests elements i la resta de possibilitats que ens oferien (també podíem anar a traumatologia o a cirurgia), vàrem decidir contextualitzar el projecte al servei de ginecologia i obstetrícia.

Posteriorment vàrem presentar el projecte al cap del servei i al comitè d'ètica de l'hospital per tal que en validessin la seva idoneïtat. Finalment a principis d'octubre del 2011 fèiem la presentació del projecte a tots els membres del servei. Des d'aquella data, fins al mes de juny del 2012, s'ha recollit informació i dades, a partir de l'observació participada i de les converses (diari de camp), així com de la transcripció d'entrevistes a persones concretes. Aquests registres s'han realitzat prèvia selecció d'escenaris, moments i informats clau.

4.3 Fases del projecte

Les fases que s'han seguit per a l'abordatge de les preguntes d'investigació han estat les següents:

- Primera fase: Entrevistes exploratòries de pilotatge. Seguiment longitudinal d'una persona acabada d'incorporar en una organització amb l'objectiu de pilotar el guió de les entrevistes semi-estructurades en diferents moments, des del mateix dia de la seva incorporació, en una organització i lloc de treball (3 mesos)
- Segona fase: Estudi exploratori, pròpiament dit i, paral·lelament, anàlisi per a la construcció del model teòric. Estudi etnogràfic en una organització sanitària (9 mesos).
- Tercera fase: Elaboració del model del fenomen, conclusions i possibles propostes o nous productes de recerca (1 any).

4.4 Tècniques

La recollida de dades s'ha efectuat mitjançant l'observació participada i converses (diari de camp), entrevistes semi-estructurades i documentació de

context rellevant (documents de l'organització, organigrames, pla d'acollida i formació).

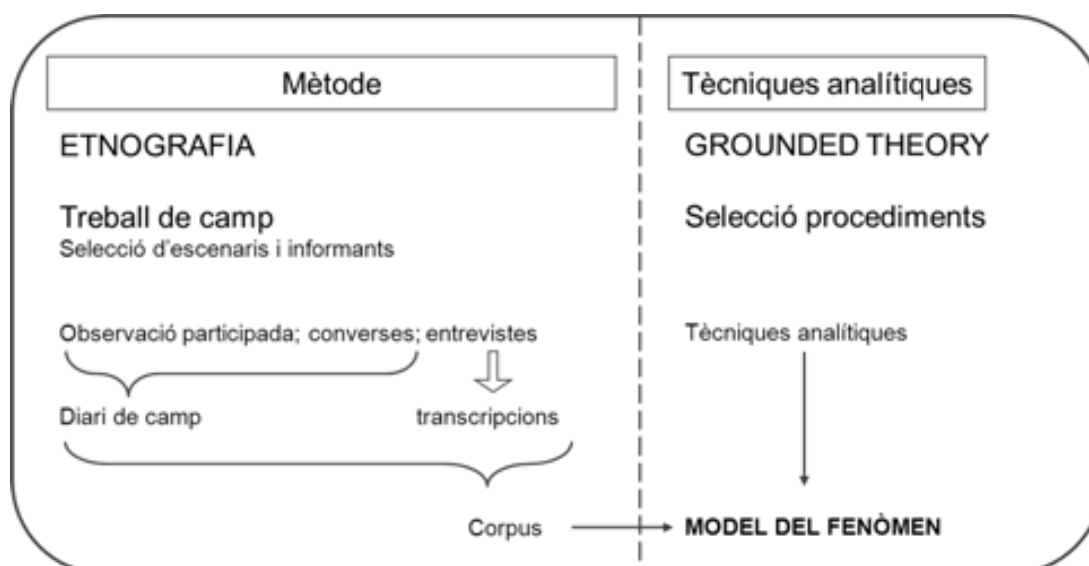


Figura 4: Seqüència metodològica del treball de camp

El mostreig dels moments, dels espais, dels temps així com la selecció dels informants clau, s'ha anat confeccionant de forma recurrent al llarg del treball de camp, sense buscar la saturació de dades, sinó el seu contrast i refinament mitjançant tècniques analítiques co-ocurrents al llarg del període de recollida de dades. En aquest sentit, hem recorregut a microanàlisis de registres puntuals, plantejament de preguntes noves, contrast i comprovació constants en funció de les preguntes d'investigació, i codificació per categories, la qual cosa expliquem de forma ampliada al punt 4.6 sobre procediment analític. S'han elaborat registres sobre l'arribada dels membres del servei al matí, les sessions clíniques, les guàrdies, els canvis de guàrdia, la consulta, reunions del comitè d'oncologia, els moments de descans a la cafeteria i la sala de descans de les llevadores. L'estudi s'ha centrat, especialment, en les dinàmiques establertes en l'equip mèdic, encara que s'ha complementat amb l'observació i les entrevistes a l'equip de llevadores i administratiu.

Al llarg d'aquests nou mesos, hem assistit de forma regular a l'hospital, i hem format part de la seva quotidianitat. La intensitat de la immersió oscil·la entre les 2 i 4 hores diàries. Hem de dir, però, que la presència al centre ha estat periòdica a l'inici de l'estudi i una mica menys regular, durant els darrers mesos del treball de camp.

De forma sistemàtica s'han anat recollint les observacions efectuades. Les idees, paisatges i algunes frases textuais (el màxim de textuais que ens permetia la memòria) s'anotaven en un bloc de notes, tot just en sortir del centre (normalment un cop al pàrquing del centre). Aquestes notes eren transcrites i ampliadades, de memòria, a partir de les notes immediates, en arribar cada dia a casa, normalment passats uns vint minuts des dels moments de l'observació.

De forma simultània a la immersió etnogràfica s'ha anat construint un model d'observació que, seguint alguns procediments analítics provinents del mètode sociològic de la *Grounded Theory* (Glaser i Strauss, 1967) amb reciprocitat i recurrència entre l'observació i la construcció teòrica i simultaneïtat entre els processos de recollida de dades i el seu anàlisi, ens ha permès acostar-nos als nostres objectius d'investigació d'una forma cada vegada més precisa i focalitzada. En aquest punt s'ha de fer notar el procés de "naturalització" del context que ha viscut l'etnògrafa. En finalitzar una jornada, ha estat freqüent la sensació d'estar despistada, de no recordar paratges especialment rellevants o d'estar prenent notes de coses absurdes, obvies i sense interès, ni per a la tesi, ni per a ningú. Tot això ha obligat a realitzar exercicis d'estranyament i allunyament sistemàtics, que ens permetessin recollir rutines, maneres de fer i interaccions espontànies, ja que, precisament, aquestes són les que posteriorment ens havien de permetre, mitjançant un anàlisi rigorós de les dades, donar resposta als objectius de la investigació.

La seqüència que es va seguir durant el treball de camp es resumeix a la figura següent:

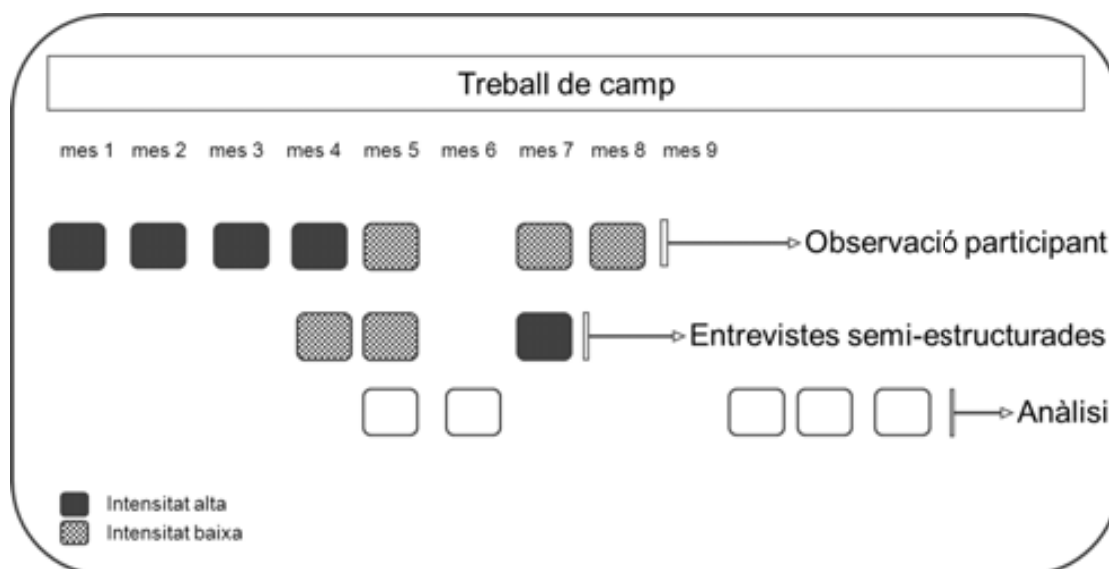


Figura 5: Seqüència temporal del treball de camp

L'observació participada s'ha acompanyat també d'entrevistes semi-estructurades amb alguns membres de l'equip. Els vuit candidats a ser entrevistats s'han seleccionat en funció de la potencial informació que podien proporcionar així com de les llacunes d'accés que s'anaven produint amb l'observació. El seu objectiu ha estat complementar les observacions i els relats i converses quotidianes recollides al diari de camp. A continuació, es detalla una taula amb la relació de registres del diari de camp així com entrevistes efectuades.

Taula 1: Freqüències de registres, segons el tipus d'esdeveniments observats.

TIPUS DE REGISTRE	Frec	%
CANVI GUÀRDIA	42	50,00%
ENTREVISTA	8	9,52%
ESMORZAR	7	8,33%
CONVERSA	5	5,95%
SESSIÓ ONCOLOGIA	4	4,76%
SESSIÓ CLINICA	3	3,57%

VISITADOR MÈDIC	3	3,57%
ACTE INSTITUCIONAL	2	2,38%
GUÀRDIA URGÈNCIES	2	2,38%
CLAUSURA CURS	1	1,19%
CONSULTA MÈDICA	1	1,19%
ESMORZAR COMIAT	1	1,19%
NOTES PRE-CAMP	1	1,19%
NOTES VARIES maig	1	1,19%
PRESENTACIO PROJECTE	1	1,19%
SOPAR	1	1,19%
VIATGE COTXE	1	1,19%
Total	84	100,00%

Els registres dels canvis de guàrdia es corresponen a les observacions recollides en les reunions que l'equip mèdic realitza diàriament a primera hora del matí i en què els professionals que han estat de guàrdia a urgències fan un resum de la situació. En aquesta sessió també es planifiquen les tasques diàries i es resolen els imprevistos a què s'hagi d'enfrontar l'equip (reorganització de tasques quan un company està malalt, assignació de prioritats en funció dels casos pendents a la guàrdia, etc). Hi assisteixen tot l'equip de metges adjunts i els metges residents (puntualment alguna llevadora i l'administrativa del servei). Les sessions d'oncologia són registres recollits en les reunions interdisciplinàries entre ginecòlegs-obstetres, patòlegs, oncòlegs i cirurgians, per tal de discutir i abordar els casos oncològics obstètrics. Hi assisteixen els adjunts a obstetrícia (cinc persones de l'equip), un dels metges residents, un patòleg, un cirurgià i un oncòleg. El registres de tipus conversa, fan referència a observacions i notes sobre trobades i intercanvis de l'etnògrafa amb algun membre de l'equip. Es tracta de trobades informals que no han seguit un guió d'entrevista pròpiament. Les entrevistes, per contra, fan referència a trobades seleccionades i pactades prèviament, amb uns objectius d'exploració concrets i un guió semiestructurat. En aquest cas es tracta de registres que s'han transcrit literalment de la gravació enregistrada del moment. Els esmorzars són situacions de descans de mig matí, ja sigui a la cafeteria o a la sala de descans de les llevadores. Normalment, hi ha diverses persones, tant

de l'equip mèdic com de l'equip de llevadores. La resta de registres fan referència a altres moments concrets a què s'ha tingut accés (presentacions de productes per part de visitadors mèdics, guàrdies, sopars, trajectes en cotxe, cursos i altres actes institucionals.

Les entrevistes s'han efectuat majoritàriament en horari laboral, i sempre a les instal·lacions de l'hospital, seguint estrictament les preferències de les persones entrevistades i ajustant-nos a les possibilitats que ens oferien en cada cas. Totes les entrevistes han estat conduïdes per la mateixa entrevistadora (investigadora principal del projecte), han partit del consentiment informat dels entrevistats (adjuntem model de document a l'annex). Totes elles han estat enregistrades i posteriorment transcrites per poder ser analitzades.

4.5 Ètica de la investigació

El disseny metodològic del projecte s'estructura entorn la idea d'observar d'interaccions socials, recollir i analitzar relats de persones sobre la seva experiència de socialització i aprenentatge en una organització i interpretar la narració que fan del propi aprenentatge, de l'aprenentatge institucional i del valor que atribueixen en aquest procés a la interacció no formal amb altres persones identificades com a iguals. Concretament, l'etnografia de cas. Atès el tipus de plantejament proposat, les preguntes d'investigació formulades i la possibilitat de col·laboració amb la seva institució, l'estudi s'ha efectuat en un hospital, el qual es caracteritza per tenir la seva activitat principal centrada en el servei a persones i amb el coneixement dels seus professionals, com a actiu institucional principal.

L'etnografia del cas s'ha realitzat, mitjançant la immersió parcial de la doctorand durant un període de 9 mesos en un dels serveis clínics de l'hospital, prèvia presentació del projecte i consentiment per part del mateix servei. Les tècniques centrals per a recollir informació i dades han estat l'observació participant i les entrevistes individuals. És rellevant remarcar en aquest punt el

fet que la immersió s'ha iniciat mitjançant un període previ de familiarització mútua, entre el servei de l'hospital i la doctoranda, així com amb l'escenari i les rutines de treball. Posteriorment, s'ha anat focalitzant els elements d'especial interès per als objectius de la present investigació.

L'equip d'investigació es va comprometre, i així ho ha aconseguit, a mantenir la normativa del centre de salut que acollia el treball de camp, la confidencialitat en qualsevol de les seves dades, el nom de l'hospital, l'anonimat de les persones que conformen el servei, així com qualsevol altra informació d'ús intern o privat. Així mateix, la participació de les persones entrevistades ha estat voluntària i la investigadora s'ha assegurat que, en cap cas, existís obligatorietat o pressió, per part de l'organització, a prendre'n part. S'ha garantit a tothom l'anonimat.

En tot moment s'ha explicat als participants i entrevistats la mediació no interessada de l'hospital i, de nou, el caràcter de voluntarietat de les entrevistes. En cap cas la seva participació ha estat (o s'ha mostrat) vinculada a la seva activitat professional a l'hospital i, encara que les entrevistes s'han efectuat en la seva majoria en horari laboral i a les instal·lacions de l'organització, aquest punt ha quedat sempre explicat. Per aquest motiu s'ha utilitzat un document de consentiment informat (que s'adjunta en forma d'annex) per assegurar que els professionals i treballadors del centre coneixen el propòsit i els objectius de l'estudi i el tipus de participació sol·licitada, així com la forma en què es tractaria tota la informació proporcionada.

Per altra banda, cal remarcar que, tot i que la investigació s'ha efectuat en un centre sanitari (dipositari de dades de caràcter personal), mai no s'han requerit dades o informació relativa als usuaris o pacients del centre. De fet, la doctoranda no ha tingut accés a les bases de dades, xarxes informàtiques, intranets o arxius físics que poguessin contenir informació mèdica dels seus usuaris o informació privada dels professionals que hi treballen.

L'observació participada s'ha efectuat als espais d'intercanvi d'informació i coneixement habitual entre els professionals (sessions clíniques, passadissos, cafeteria, despatxos, reunions, etc.). En el cas de l'observació, en escenaris amb presència d'usuàries, s'ha instat a l'equip mèdic, tal com es va determinar a la comissió ètica de l'hospital, a presentar la doctoranda com a estudiant, de la mateixa manera que s'efectua quan hi ha la presència de metges residents o estudiants de 4rt curs. En casos com aquests, sempre s'ha sol·licitat el consentiment exprés de la usuària i la investigadora s'havia compromès a abandonar l'espai, sempre que fos requerit, a petició de la mateixa usuària, o a criteri d'algun membre de l'equip professional, respectant, en tot moment, els espais d'especial sensibilitat.

Els resultats finals i les conclusions del projecte han estat presentats i compartits amb els participants (persones entrevistades, servei clínic d'acollida i, en general amb tota l'organització). En cap cas els resultats obtinguts s'utilitzaran en un altre sentit que no sigui l'estrictament acadèmic.

4.6 Procediment analític

S'ha realitzat en tres fases consecutives: una primera fase pre-analítica seguida d'un pilotatge analític i finalment l'anàlisi sistemàtic de tot el corpus.

4.6.1 Fase pre-analítica

Utilitzant el model teòric proposat, com a marc interpretatiu, es va realitzar una lectura seguida i oberta de tot el corpus, acompanyada per breus anotacions en forma d'etiquetes intuïtives i de la utilització de post-its de colors per a l'elaboració de famílies d'etiquetes. D'aquesta fase, en va sorgir un esquelet analític.

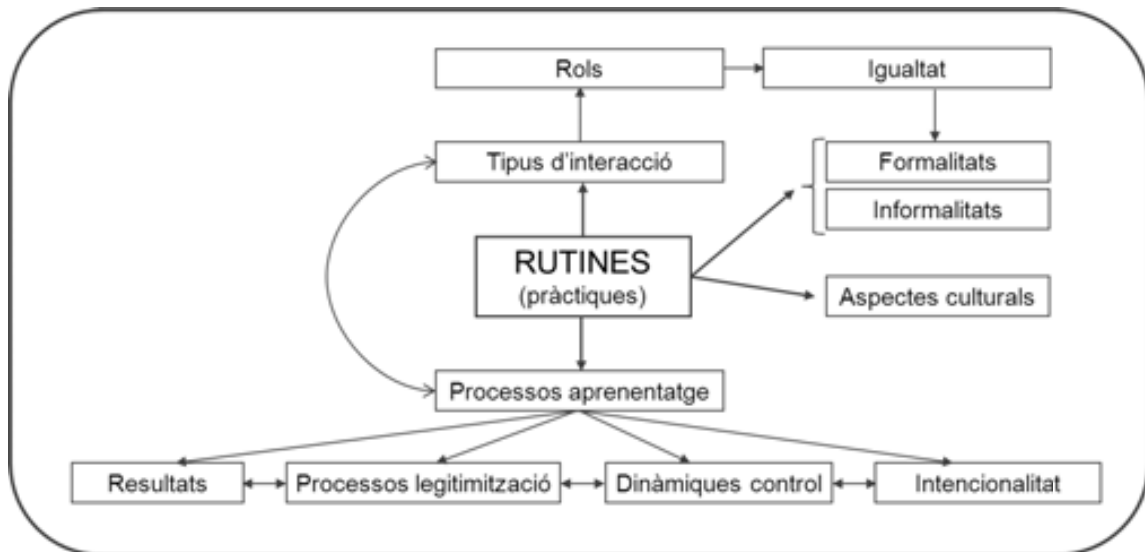


Figura 6: Primer esquema analític elaborat

L'eix central d'anàlisi que podia donar resposta a les preguntes d'investigació formulades remetia, essencialment, a rutines (i pràctiques). Aquestes, alhora, havien de remetre'ns a tipus d'interaccions, (també relacionades amb la diferenciació de rols i a una possible definició operativa d'igualtat), a processos d'aprenentatge (processos de legitimació, dinàmiques de control, intencionalitat, etc.) així com a graus de formalitat i altres aspectes culturals.

Amb aquest pre-esquema analític confeccionat, es va passar a la segona fase analítica, que detallarem tot seguit.

4.6.2 Pilotatge

Fase de contrastació de l'esquema emergent d'anàlisi. Es va realitzar sobre dos registres del diari de camp i sobre l'entrevista en grup, feta als metges residents, atès que són registres rellevants i representatius del corpus. Tant en aquesta fase, com en l'anàlisi sistemàtic, s'ha utilitzat el programa informàtic Atlas.ti (versió 6.1.1).

La Unitat Hermenèutica contenia 84 registres, que es van assignar a dues famílies de documents primaris diferents: per una banda, els documents

primaris corresponents al diari de camp (76 documents) i, per una altra, els documents primaris corresponents a entrevistes (8 documents).

Abans de començar amb el pilotatge analític, també es van confeccionar diverses anotacions: objectius del projecte, preguntes d'investigació, procés analític i descripció de categories. Aquestes dues darreres anotacions es van anar confeccionant, consultant i ampliant durant el pilotatge analític i l'anàlisi sistemàtic. Les dues primeres es van consultar, però no es van modificar al llarg del procés.

Per al pilotatge analític es van escollir dos registres del diari de camp (11_11_02_CGuàrdia i 11_12_02_CGuàrdia) i una entrevista (12_01_18_entrevista_residents) per la cobertura que donaven als diversos objectius del projecte i per considerar-se, per tant, rellevants per posar a prova l'esquema analític emergent. La relació dels diferents registres, així com els objectius del projecte es va extreure d'una taula de creuament entre cobertura d'objectius i registres, que es va efectuar en finalitzar la primera etapa del treball de camp (mes 5; finals de gener de 2012), amb l'observació participada intensiva finalitzada, l'inici de les primeres entrevistes semiestructurades i l'inici de l'etapa d'observació de baixa intensitat. L'objectiu d'aquesta taula era comprovar que el treball de camp s'estava orientant, de forma correcta, als objectius i preguntes d'investigació i, alhora, ajudar a focalitzar i dirigir la següent etapa de treball de camp (veure figura 4 "seqüència del treball de camp"). Aquesta taula també es va utilitzar per a la selecció de dos registres del diari en aquesta fase de pilotatge. A més a més, es va considerar que dos registres de canvi de guàrdia i una entrevista eren registres representatius del corpus de dades obtingudes amb el treball de camp.

Mitjançant un procés de codificació inicial obert, es van anar confeccionant les primeres categories emergents (procés inductiu) i les primeres definicions de conceptes. Aquest pilotatge va servir per refinar l'esquema d'etiquetes i les categories desenvolupades prèviament i orientat amb el marc teòric de

referència (procés deductiu). Tots els elements analítics partien, però, d'un element comú: la seva conformació mitjançant rutines i pràctiques. D'aquesta manera, el corpus de dades (registres de diari de camp i entrevistes) s'ha analitzat, precisament, identificant i categoritzant aquestes rutines (què són?, quines són?, com es posen en pràctica?...). Al llarg de tot el període de codificació (tant en la fase de pilotatge com en la següent fase d'anàlisi sistemàtic) es van anar prenent notes sobre el procés, sobre la pròpia definició de categories (que s'anava ajustant i refinant sobre la marxa) i sobre algunes cites concretes que suposaven un bon exemple per il·lustrar el refinament de les categories, per a l'establiment de les primeres conclusions o pels primers pensaments en l'establiment de relacions entre categories. També durant la fase de pilotatge es va crear una categoria "sense codi" per ressaltar aquells fragments de text, aquelles cites, que malgrat intuir-se que podien ser rellevants per a l'estudi, no es podien codificar amb cap de les etiquetes o categories existents. La idea de crear aquest codi era per fer-ne una anàlisi més acurada i detallada, un cop finalitzada la fase de pilotatge i prendre decisions al respecte per a la fase analítica sistemàtica.

Observant que, alguns dels fragments codificats es solapaven amb tres i quatre categories, que a més semblaven recurrents, es va decidir seleccionar els fragments codificats amb tres o més categories solapades per analitzar la sensibilitat de cada una d'elles i per acabar de fer-ne definicions i diferenciacions més acurades. Durant el pilotatge, efectuat amb els tres registres, es van detectar algunes mancances de categories que calia refinar. Concretament, es va detectar:

a) Manca d'especificitat en la utilització de categories.

Es va detectar que s'estava treballant directament amb etiquetes i conceptes que remetien més a "famílies de categories" enlloc de categories específiques que permetessin treballar amb un nivell de detall superior. Detectada la mancança, es va haver d'augmentar la quantitat i la precisió de les categories emprades. Vàrem augmentar, en definitiva, el tamany de la lupa utilitzada. Un

cop detectat l'error, es va repetir el pilotatge. Aquesta vegada, però, amb categories molt més precises, algunes d'elles ja agrupades per famílies.

b) També es va ampliar la unitat d'anàlisi en la repetició del pilotatge, que va passar de fragments i oracions, a paràgrafs. Una unitat més àmplia permetia contextualitzar millor les cites i interpretar més ràpidament els motius i criteris de codificació.

Finalment, la repetició del pilotatge va donar lloc a seixanta sis categories diferents, que es podien agrupar en les següents famílies:

Taula 2: Famílies de categories creades durant la fase pilot

Nom de família	Nº de categories
Accés i control de l'aprenentatge	4
Fonts d'aprenentatge	11
Elements de formalitat	3
Transicions de rol	1
Aspectes laborals i organitzatius	8
Model de praxi mèdica	9
Rols	9
Rutines i pràctiques	17
Tipus de coneixement	2
Tipus d'interacció	2

Aquestes categories inicials, i la seva organització en famílies, permetien donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades, de manera que es va donar el pilotatge per finalitzat i es va iniciar la fase d'anàlisi sistemàtic.

4.6.3 Anàlisi sistemàtica

Les dues fases anteriors varen permetre establir un procediment i un esquema analític aplicable al conjunt de registres del diari de camp i d'entrevistes de forma sistemàtica. La codificació dels relats i els registres del corpus va seguir

un procés inductiu focalitzat, en què el model teòric va marcar i delimitar la tipologia de preguntes a què es va sotmetre el corpus i les dades. Es va procedir a la codificació del conjunt del corpus, que va iniciar-se amb els documents corresponents a les entrevistes, seguit dels registres corresponents al diari de camp. Al llarg de tot el procés de codificació, es van seguir ampliant les categories, amb la intenció de disposar d'un sistema de codificació que tingués l'especificitat adequada per donar cobertura als objectius plantejats, ja que les preguntes d'investigació així ho requerien. De forma progressiva, es va anar codificant i etiquetant el corpus, passant del sistema de 67 categories de la fase de pilotatge, a un sistema de 115 categories agrupades en 8 famílies que es llisten a continuació (4 categories no s'inclouen en cap d'aquestes 8 famílies):

Taula 3: Famílies de categories per a l'anàlisi sistemàtica

Nom de família	Nº de categories
Accés i control de l'aprenentatge	7
Fonts d'aprenentatge	21
Elements de formalitat	9
Transicions de rol / Itineraris d'aprenentatge	3
Aspectes laborals i organitzatius	15
Praxi mèdica	13
Rols	15
Rutines i pràctiques	28

Es van codificar un total de 1.594 fragments. Durant aquest procés, es seguia afinant i detallant la definició de categories i de famílies. Un cop finalitzat el procés de codificació, es va procedir a l'establiment de relació entre categories, seguint dos punts de partida inicials: per un costat, les anotacions efectuades al llarg del procés de codificació, ja que algunes d'elles donaven compte, precisament, de relacions entre categories; per un altre, també mitjançant una taula creuada de fragments codificats (les co-ocurrències). Ja que la taula creuada era molt extensa (1.594 fragments distribuïts en una taula de 115 x 115), es va fer un primer filtre prenent en consideració només aquelles

categories que coincidien vint vegades o més i, posteriorment, afinant aquelles que ho havien fet entre deu i vint vegades. Apareixen les relacions que destaquem a les taules següents:

Taula 4: Pràctiques i elements de legitimació

Categoria principal	Categories relacionades
Legitimació	Coneixement tàcit Jerarquia Model científic i mèdic Reconeixement professional Rol_cap responsable Rol_metge adjunt

Taula 5: Pràctiques dependents de rol

Categoria principal	Categories relacionades
Rol_cap responsable	Supervisió Organització de tasques Visualització de compromís Interaccions formals Reunions
Rol_llevadora vs Rol_metge adjunt	Competir Delimitar competències Queixa Reconeixement professional Recolzament col·legiat

Taula 6: Categories relacionades amb la d'interaccions informals

Categoria principal	Categories relacionades
Interaccions informals	Rol_company i amic Coneixement tàcit

Taula 7: Categories relacionades amb la de coneixements tàcits

Categoria principal	Categories relacionades
Coneixement tàcit	Interaccions informals
	Reconeixement professional
	Rol_metge adjunt

S'annexa al final del document un glossari amb la definició de categories més rellevants emprades.

Partint d'aquestes relacions inicials, així com de la utilització de les notes analítiques i de *primeres conclusions* redactades al llarg de tot el procés de categorització, vàrem agrupar en nou temes diferents el focus d'anàlisi:

- a) La igualtat a l'organització
- b) Aprenentatges i coneixements tàcits
- c) Informalitat com a moderadora de marques de posició
- d) Relació entre pràctiques i rols
- e) Relació entre pràctiques i aprenentatges
- f) Processos i pràctiques de legitimació
- g) Tendència a formalitzar de l'organització
- h) Sobre els interessos de l'organització i els processos d'instrumentalització
- i) El missatge tàcit de les transicions de rol

Per a cada un d'aquests temes, vàrem elaborar un esquema analític, en consonància amb el model teòric proposat. Posteriorment, es va realitzar una lectura seguida de cada un dels fragments del corpus, prèviament categoritzats. Aquesta lectura va servir per establir relacions entre categories i per agrupar-les entorn un segon dispositiu analític, aquesta vegada més refinat. Aquest nou dispositiu feia referència a conceptes –establiment de definicions de categories clau incloses al model, com la mateixa igualtat o informalitat-, així

com a característiques relacionals, també referides a la proposta teòrica. Tots ells, es varen relacionar, en forma de taula creuada, amb els objectius d'investigació, atès que es feia necessari assegurar que s'hi donava resposta. En aquesta mateixa taula, amb una mirada orientada al refinament del model, es varen dibuixar esquemes *microanalítics* que varen permetre, tot rellegint fragments del corpus, establir els esquemes resultants.

Fruit d'aquesta tasca, de relacionar i refinar, modelar i esquematitzar, varen aparèixer, definitivament, set línies temàtiques agrupades, que detallem a continuació, en forma de resultats.

CAPÍTOL 5: RESULTATS

CAPÍTOL 5: RESULTATS

Resum de continguts del capítol:

- 5.1. Formalitat i parametrització
- 5.2. Cientificitat
- 5.3. *Contextualitat* de la informalitat
- 5.4. Dinamisme en la igualtat
- 5.5. Transicions de rol
- 5.6. Formes de legitimació
- 5.7. En primera persona

5 Resultats

A continuació presentem diferents línies de resultats que, agrupades per temàtiques, donen resposta a les preguntes d'investigació que ens havíem plantejat.

Es desenvolupen set línies de resultats, fonamentades a partir del treball de camp i del procés analític dels diferents registres de què disposem -registres d'observació, converses informals i entrevistes transcrites. Tots ells fan referència a dinàmiques, pràctiques i rutines que conformen, el dia a dia, en una unitat de ginecologia i obstetrícia d'un hospital de segon nivell de Catalunya.

En la introducció de cites que exemplifiquen l'argumentació dels resultats, cal especificar que quan no es tracta de cites textuais (pròpies de les entrevistes enregistrades i transcrites, però no de les observacions de camp) es presenten els fragments en cursiva. En aquets casos es tracta de fragments, com ja hem comentat al capítol de metodologia, anotats de memòria per l'etnògraf amb posterioritat a l'observació. Finalment també s'inclou un epíleg als resultats, que correspon a la vivència i als aprenentatges de l'etnògrafa al llarg d'aquest projecte. El seu objectiu és aportar una darrera visió personal de conjunt als resultats d'aquesta investigació.

A partir d'aquest moment, i amb el compromís de respectar l'anonimat tant del centre com dels seus professionals, utilitzarem el pseudònim "Olimp" i noms de deïtats gregues per referir-nos-hi. Lluny de voler establir cap mena de paral·lelisme entre les persones reals i els atributs propis de cada un dels déus de l'Olimp, aquesta nomenclatura sí que es vol presentar com a tribut i agraïment sincer a tots ells.

5.1 Formalitat i parametrització

5.1.1. Resum de resultat

S'observa preferència, per part de la direcció de l'organització, en fomentar aprenentatges formals, que es poden especificar i delimitar, ja que són els més senzills de gestionar. Els esforços que es fan, des del departament de recursos humans, per reconèixer i fomentar altres situacions d'aprenentatge, menys formals, tenen tendència a ajustar-se als mateixos paràmetres de centralització i quantificació que els utilitzats en aprenentatges formals. Per contra, els professionals prefereixen situacions d'aprenentatge menys estructurades, tàcites i difícils d'emmagatzemar i distribuir (reptes mèdics), per la seva vinculació a la professió i al reconeixement professional.

Tal i com mostrem a la figura següent, l'organització prioritza les situacions d'aprenentatge formal, mentre que els professionals ho fan amb les informals. En tots dos casos, però, l'aprenentatge contribueix al reconeixement professional. D'aquesta manera, aquest reconeixement, pot provenir de la institució, o bé dels companys –els iguals.

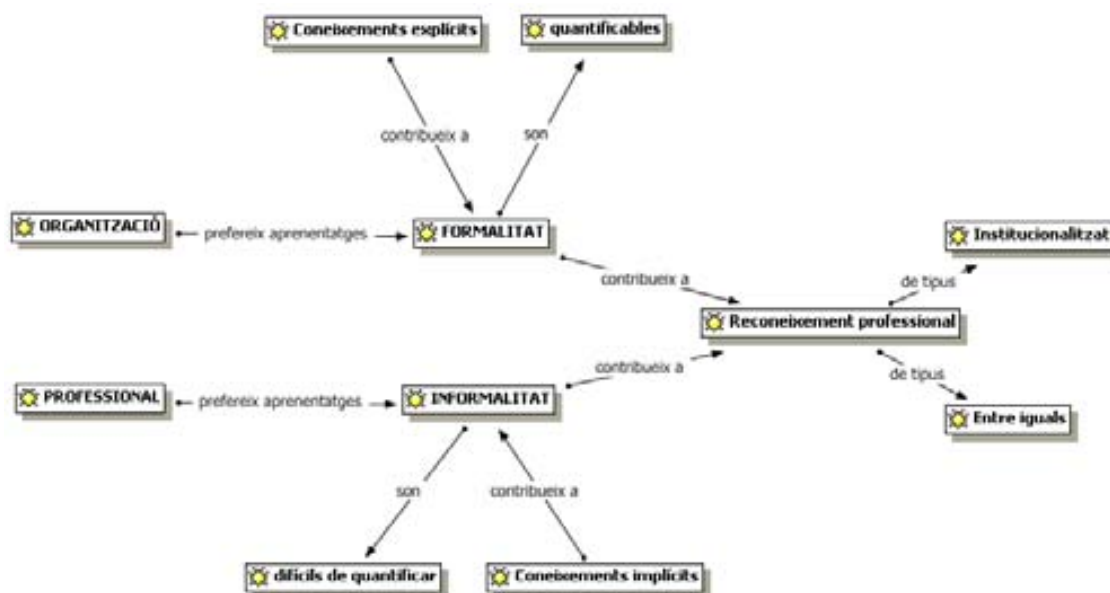


Figura 7: Confluència d'aprenentatges formals i informals

5.1.2. Descripció

La direcció de l'organització fomenta de forma clara tots aquells aprenentatges que són fàcilment quantificables i identificables. Aquests aprenentatges tenen, a més, tendència a identificar-se i gestionar-se mitjançant sistemes formals. En certa manera, la direcció de l'organització tendeix a fomentar i impulsar accions que puguin ser quantificables i mesurables en termes d'efectivitat i eficiència. En aquest sentit resulta més senzill donar comptes sobre el número d'accions formatives realitzades (cursos), el número de participants, la comptabilització d'assistència a congressos, etcètera, que no altres indicadors d'aprenentatge per als quals disposem de menys eines per a mesurar-los.

Hi ha dues formes clares, i que hem identificat, mitjançant les quals la direcció de l'organització fomenta aquests aprenentatges formals i clarament delimitats: Per un costat s'utilitza el reconeixement acadèmic i formal (en termes de certificacions), i que alhora es relaciona amb l'establiment de categories professionals i que es vincula a les DPOs (direcció per objectius) i, per tant, a incentius econòmics. Per altra banda, s'utilitza l'obligatorietat en la seva assistència, una obligació que pot respondre a l'acompliment d'objectius específics i estratègics de l'hospital o bé a directrius i lleis d'acompliment generalitzat. El responsable de formació de l'Hospital, parlant de la plataforma d'aprenentatge i de les seves possibilitats, ho explicita d'aquesta manera referint-se als avisos que el sistema genera per a la renovació obligatòria de determinades accions formatives:

Hades: Pot ser que vingui determinat pel crèdits i... això, perquè s'ha de renovar!
Normalment fem una i pensem que el curs de l'*errecepe* una vegada ja el fem ja està.
No! S'ha de renovar. Sigui que ho digui la normativa, o sigui que ho diguem nosaltres..
(63:7)

Hades: O per exemple, nosaltres en la plataforma d'aprenentatge, quan les accions formatives es van acabant, t'envia com, que ja ha finalitzat.

Jo: Mhm

Hades: Et va avisant, et va renovant. Inclús, vull dir, quan està a punt de caducar les accions formatives que, les hem de revisar...si no les revisem abans...

Jo: Mhm

Hades: Pues també t'avisa, vale?... S'han d'engegar. Per què? Perquè... Per exemple..., sobretot en temes deeee, prevenció de riscos laborals, mmm, Bueno, se li caduca, que son cada tres anys, pues escolta , "ho has de tornar a fer".

(63:24)

Aquest compromís per aconseguir amb accions formatives que són obligatòries, també es trasllada als responsables de departaments i d'equips de treball. Fixem-nos, per exemple, en les directrius que transmet la cap del servei en finalitzar un canvi de guàrdia dels metges adjunts:

Acaben la sessió i Atena recorda en veu alta que s'ha de fer un curs.

Atena: *Ei, recordad todos que hay que hacer el curso virtual de confidencialidad... Si es un momento, dura unos 15 minutos... pero es obligatorio. Está en el campus ese, el virtual... creo que se accede desde la intranet...*

(24:14)

D'aquesta manera els professionals reben per diferents canals (el seu cap, la plataforma tecnològica, els incentius econòmics de les DPOs) el missatge que han de realitzar determinats cursos. Aquesta multiplicitat de vies accentua la importància que s'acaba donant a les situacions d'aprenentatge delimitades formalment (amb un calendari, un temari concret, una avaluació i una certificació final).

Com a eines de gestió addicionals, s'afegeix la possibilitat de sanció, de què pot fer ús la direcció de l'organització, així com sistemes de control d'assistència.

Jo: Poden triar ells de tot aquest pla?

Hades: No, hi ha coses que són obli...

Jo. Hi ha coses que son obligatòries.

Hades: Hi ha coses que són obligatòries i hi ha coses que són opcionals. Les opcionals les poden fer quan vulguin, i les obligatòries les han de fer amb el termini que se'ls digui.

Jo. I si algú no ho fa què passa?

Hades: Ahh.. pues pot tenir una sanció

(63:78)

Mentre la sessió ja ha començat, comença a circular un full de signatures dels assistents (segurament els deu comptabilitzar com a hores de formació), tots metges o residents de ginecologia i de nounats (crec que comparteixen les sessions clíniques i que cada setmana un d'ells presenta alguna cosa). A mi em sembla que és una forma de burocratitzar la formació (¿perquè no comptabilitzen com a formació els canvis de guàrdia també?)

(56:6)

Aquesta preferència per fomentar situacions d'aprenentatge fàcilment parametrizables, és transmesa, encara que involuntàriament, des del primer dia d'arribada dels residents, en què se'ls convida a participar activament en congressos i recerca i en què se'ls recorda que han de fer cursos i superar les avaluacions. Encara que els residents es trobin en una etapa formativa en la seva especialització, i per tant no ens sorprengui la presència d'una estructura pedagògica formal, el cert és que no deixen de ser professionals que van interioritzant les demandes que els fa el sistema per a acreditar-los formalment com a metges especialistes. El següent fragment correspon a un registre d'observació de l'acollida dels nous metges residents:

Eos posa èmfasi en que volen que els residents vagin a congressos (i que per això ho financen) i que facin recerca, i els explica que hi ha una unitat docent de suport a la recerca.

Explica que la Comissió de recerca és qui decidirà com s'avalua als residents i "si fem exàmens o no", diu mig rient de nou. Novament ningú riu i ella afegeix "no, no, no és això, eh?". (Ja és la enèsima vegada que ha dit la paraula examen, en broma o seriosament, i això contextualitza una situació més d'estudiants que de professionals).

(79:14)

Fins i tot quan des del departament de formació es busca allunyar-se del sistema clàssic basat en cursos i jornades, mostrant interès en la cerca de nous paradigmes, l'èmfasi acaba recaient en la parametrització. En la decisió de l'Hospital d'atorgar el mateix reconeixement a un curs que a una sessió clínica, s'acaba observant un cert afany de formalització que es tradueix en el seu registre, acreditació i quantificació.

Hades: Clar.... Hem registrat en totes les sessions, que es quan s'ho curren, i les hem acreditades

Jo: Les sessions, les sessions clíniques?

Hades: Cada setmana

Jo: Aha

Hades: Que és on s'ho curren allò! On fan la formació és preparant-se la sessió. Això, que el meu objectiu amb els facultatius, més que anar de cursos, jornades congressos , tot això és extra.

(63:37)

Lògicament aquesta és una preocupació evident per al departament de recursos humans i, concretament, la seva unitat de formació, ja que, tant els professionals com la direcció de l'organització, els acabaran demanat els comptes de resultat. I, en el cas de les organitzacions sanitàries, la societat acabarà demanant resultats. Fixem-nos com el responsable de formació en fa al·lusió:

Hades: Un dels grans errors que jo penso, però en positiu, és que tots som iguals, no? No tots som iguals! No? I, i, i s'ha de saber. I aquell que vulgui fer coses, pues aquell se l'ha de reconèixer aquestes coses. Ja no dic, econòmicament... , hi ha moltes formes i maneres de fer-ho, eh? Però clar, per saber-ho has de tenir un sistema, que mesuri, que t'avaluï i que t'ho faciliti. Clar, si tu t'ho agafes això, "ostia aquell fill de puta mira, clac, clatellada". O al revés. "Osti mira tot lu que han fet". I clar, amb els resident hem vist que de revisions bibliogràfiques de i tot, el que han fet, ostres els treballs!. Ara podem demostrar, quan vingui una inspecció, una avaluació del ministeri que jutgen, pots dir "mira es que han fet totes aquetes sessions, han mirat tots aquests treballs, han fet tota aquesta revisió bibliogràfica, tal dia tal data, i ho han presentant de manera oral o puc ensenyar-te la presentació". No? O pam.

(63:16)

Així doncs, tot i que s'observa una clara sensibilitat dels responsables de formació per englobar i reconèixer formalment la rellevància de diferents situacions d'aprenentatge, el cert és que finalment hi ha una certa tendència a utilitzar els mateixos paràmetres de mesura que s'utilitzen per a la formació estructurada i formal (l'existència d'un temari, signatures dels assistents,...),

atès que es tracta d'un llenguatge compartit per tots i que resulta entenedor a tots els nivells i perquè resulta complicat trobar sistemes i indicadors alternatius.

Jo: Vale. Ah.. tinc la sensació, no se que opines eh..? Però la sensació que em dona una miqueta, amm.. amb la plataforma aquesta de gestió del coneixement, eh? És que en realitat, el que, el que.. ajuda és com a formalitzar, o a.. o a institucionalitzar una sèrie d'aprenentatges que a vegades son informals, o....que...

Hades: El coneixements intangible.

Jo: Exacte, és una forma de...

Hades: De recollir... i saber, el coneixement intangible que tens, i què has fet amb ell. Que és la gran panacea de.. de la *gestión del conocimiento*.

Jo: Correcte, correcte.

Hades: I ningú sap com mesurar-ho. I son tot de formules, i tal. És que no fa falta formules (3). El problema és que no decidim mai què és el que necessites tu. I ho fem per blocs. I per blocs es pot fer, però és un error. Jo sempre he insistit, és que sempre hem d'anar al professional. I cada professional és un món, el que passa es que està dintre d'una altre mon, que hi ha coses que son comunes i d'altres que no seran comunes

(63:9)

Lògicament en aquest procés renovador, impulsat sobretot des del departament de recursos humans (formació), existeix una certa necessitat de reinventar-se i de buscar alternatives per suplir la manca de pressupost assignat per a formació més estandarditzada i formal.

Hades: Clar nosaltres portem una mitja que fèiem gairebé de 40 cada any que pagàvem, ara pues 3, 4.

Jo: Màsters i Postgraus...?

Hades: Si, postgraus ja no. Ara...

Jo. Màsters tot. Només 3, 4 m'imaginava molts més Hades...

B: Ara aquest any, de moment, de moment..., poca cosa. Hem reduït...

(63:95)

La direcció de recursos humans reconeix, com ja hem vist, aprenentatges situats i contextualitzats, més enllà dels que es produeixen en situacions

estrictament formals. A través del seu departament de formació, posen en marxa una plataforma tecnològica orientada, primordialment, a la captura i registre de totes elles. El seu plantejament, però, respon també a un interès de gestió i a una reducció de despeses assignades a formació: reducció de permisos laborals per a formació, reducció de costos de matrícula per a activitats externes i inclusió d'activitats internes mitjançant el seu reconeixement en forma de crèdits i certificats.

Hades: Sí, lo que et deia, ara hi ha un petit, bueno, pam, pam, pam ((passa pantalles)), i t'explica el perquè del 100 per 100, el fico aquí i finalitzo, clar això m'ho munto. I et diu, "bueno dues correctes".

Jo: De 10, no anem gaire bé no?

Hades: Si. I aquí, quan vegi. Ara m'està sortint quina és la bona. ... I em dirà de quina diapositiva estem parlant que has fallat.

Jo: Clar

Hades: I podràs tornar a realitzar el test.

Jo: Vale

Hades: I així dues o tres vegades. I sinó..., pues has de tornar a fer l'acció formativa..., fins que tinguis el coneixement d'allò, vale?

Jo. Molt bé

Hades: I això és el de..., de realitzar el test, no?

(63:55)

L'entrevista amb el cap de formació, i la forma com explica la nova plataforma, posa de manifest l'interès de l'hospital en crear una eina que permeti emmagatzemar coneixement i avaluacions i que tot plegat pugui consultar-se i extreure's informació en forma de quadre de comandament. Com ja tindrem ocasió de comentar més endavant, l'organització promou un espai de gestió i magatzem de continguts (la plataforma està pensada per consultar-hi continguts), però els professionals manifesten falta d'espais o de temps per a llegir i repassar continguts (d'elaboració pròpia o aliens). Prova d'aquesta tendència a parametritzar els aprenentatges per part de l'organització, és el fet que s'observa certa participació dels rols directius (mitjançant practiques diverses de promoció, divulgació, etc.) en situacions d'aprenentatge, com poden ser cursos i conferències, activitats de recerca o de docència. Per

contra, no sembla exercir cap paper rellevant en situacions d'aprenentatge com el quiròfan o aquelles que suposen reptes mèdics (que són, alhora, les situacions d'aprenentatge més valorades pels metges adjunts). En contrast a aquesta tendència a la quantificació per part de la direcció de l'organització, els professionals (concretament els metges adjunts) destaquen els reptes i les situacions mèdicament complexes com a fonts d'aprenentatge rellevants i amb un impacte important sobre l'adquisició de determinades competències professionals que els són atribuïdes. Prova d'això és la clara preferència dels metges adjunts pel quiròfan, preferència que queda clarament representada en la lluita que s'estableix entre professionals per accedir-hi, que ells mateixos descriuen com a tal, o en el gest generós que els més veterans tenen deixant que siguin els més joves i novells els que realitzin l'acte quirúrgic. Així ho descriu un dels caps d'unitat parlant del treball en equip al quiròfan amb altres metges adjunts. Amb Apol·lo, també cap d'unitat, igual que Hera, s'ho reparteixen de forma equitativa:

Hera: No sé, jo lo que si que faig, és... Però clar ells són adjunts, no són residents, eh?

Jo: Clar

Hera: Sí que els deixo sempre operar a ells.

Jo: Aha

Hera: Això sí, perquè bueno, és diferent.

Jo: Perquè quan estàs amb ells, tu ets una mica la seva referent?

Hera: Exacte

Jo: En aquella operació...

Hera: Representa, que ets amb ells

Jo: I igual amb Apol·lo. I Apol·lo també deu fer de referent de..

Hera: Exacte. Llavors, jo si baixo amb Hefest o baixo amb Orfeu, o baixo amb Hèstia, en principi... Per exemple amb Apol·lo el que fèiem era, tu en fas una i jo en faig una altre.

(74:46)

Hera: I a ells, normalment els hi deixo fer totes, a no ser, que hi hagi alguna cosa que digui, "mira ho prova i no se'n surt, o no d'allò...", doncs llavors ja t'hi poses tu. Però d'entrada.. i això em costa, però menos. Perquè no deixa de ser un adjunt

(74:48)

Un accés (a situacions amb un alt potencial per a l'aprenentatge) que és administrat i gestionat pel responsable de l'equip, que coneix, a més, la importància que els metges atribueixen a poder treballar al quiròfan. Així ho relata la cap de servei:

Atena: Todo el mundo quiere ir al quirófano, porqué es dónde más se aprende, dónde ves más cosas y dónde te vas actualizando pero claro... yo tengo que repartir entre todos...

Jo: Ah, entonces el quirófano es como un premio, ¿digamos?

Atena: Sí... más o menos. Todos quieren ir, pero claro, hay que ir repartiendo pero no de forma igual. No hay mayor injusticia que el reparto equitativo... Entonces yo voy viendo... Algunos van más porque, bueno, esto sí que es decisión mía... porqué yo considero que son los más... Bueno, en eso voy equilibrando.

(30:16)

Aquesta preferència per accedir al quiròfan s'ha d'entendre des de dos vessants: Per un costat per l'oportunitat que suposa per als metges, en termes d'aprenentatges tàcits íntimament lligats a la professió. El fet que es tracti d'aprenentatges difícilment delimitables dificulta que es puguin distribuir i difondre mitjançant canals alternatius a la pràctica o el "*learn by doing*". En paraules d'un resident:

Tal·lo: De fet lo estressant de ser resident, és que es el 100% del temps que estàs aprenent. ((riu)). Perquè quan no és que estàs mirant com ho fan els altres, llavors et toca fer-ho a tu i llavors et diuen què has fet bé i que has fet malament, o.. ho estàs fent i sobre la marxa ja has de fixar-te que l'adjunt t'està mirant allò que no fas bé... O quan estàs a quiròfan operant que... si que t'ho has d'haver d'estudiar abans, però de fet, per molt que estudis, si no ho fas no ho saps fer. O..., fent "ecos" també. És... és el cent per cent del temps.

(66:9)

Els coneixements tàcits, no només tenen a veure amb aspectes organitzatius, especialment propis durant el procés de socialització, sinó que també són tècnics i mèdics (interpretar un TAC o una radiografia, resoldre un problema no previst al quiròfan, fer correctament una ecografia...). D'aquesta manera,

l'accés al quiròfan possibilita l'accés a aprenentatges amb una càrrega tècnica i *situacional* important. Anar sovint al quiròfan significa disposar d'oportunitats per veure casos, per afrontar reptes professionals situats i, en definitiva, per ser un bon metge. Uns aprenentatges menys formals que els anteriors, però identificats pels propis professionals com a aprenentatges clau. És precisament això el que ens porta al segon vessant, des de la qual cal entendre la preferència dels metges (adjunts i residents) pel quiròfan. El reconeixement professional està vinculat, en part, a la destresa atribuïda al quiròfan. Ser un bon metge significa saber resoldre situacions no previstes i complicacions al quiròfan, una destresa difícilment assimilable mitjançant manuals, cursos o protocols. I es relaciona també amb un bagatge professional i una experiència dilatada en casos diversos. Prova d'aquest reconeixement és que l'organització en el seu conjunt (direcció, metges adjunts, residents...) consideren al responsable de l'equip, la cap del servei, com la millor metge (en termes de praxi mèdica, destresa al quiròfan i experiència en la resolució de casos complexes); de fet, assumeixen que és cap d'equip precisament per aquesta destresa professional.

Tal·lo: Però els caps de servei, en teoria estan escollits perquè en saben més.

Auxo: Després fan màsters ehh..? Atena va fer una màster en.. en direcció i..

(63:60)

Un reconeixement que es desvincula de l'edat o de l'antiguitat, i que es fonamenta en la pràctica mèdica en sí, tal i com comenten els residents:

Carpo: O..., perquè l'experiència a vegades no és... Pots ser més gran i no marca el que saps..

Jo: No es clar..

Tal·lo: No..

Carpo: Marca el que és més "habilitós", el que... Bueno.. el sap coordinar tot més, Bueno, no ho sé..

Tal·lo: Bueno, jo crec que els cap de servei son escollits més per coneixements que per habilitats administratives, eh? Perquè això també és una cosa que a altres lloc conec que han escollit un cap de servei que era una eminència per no sé què i ha convertit el

servei en un caos. Perquè a ell lo d'organitzar no li anava! I no, i no en sap i li és igual, i llavors pues...

(66:58)

Així ho descriu un metge adjunt:

Hera: Però si que així, amb altres camps et notes... sobrat. Bueno no, sobrats no és la paraula, però amb experiència suficient com per prendre decisions i actuar segons els estàndards. Amb el quiròfan, menos. I crec que és un problema d'hores, eh? Vull dir que si, només que baixés un cop a la setmana..., ja seria diferent. Perquè ho veus, eh? Períodes de temps, que per lo que sigui, Apol-lo ha faltat, i he baixat regularment així, pam, pam, pam, quan baixes seguit, és com quan fas guàrdies seguit, emm.. quan deixes de fer guàrdies, ostres una guàrdia! Sempre se't fa més..

(74:51)

Una altra font d'aprenentatge mèdic són els reptes mèdics, entesos com a noves situacions d'aprenentatge, i límit, en què cal prendre decisions. Es tracta d'un coneixement molt personal i difícilment explicitable, fet que posa de relleu la importància que es dona, ara sí, a les persones més veteranes, a qui s'atribueix més coneixement i històric acumulat. Si aquest coneixement fos delimitable i es pogués explicitar, es podria resoldre amb manuals, cursos i procediments o, fins i tot, amb una consulta telefònica. Però el fet que els més novells necessitin algú (al quiròfan, per exemple) és un signe clar de la gran dificultat de transmetre aquest coneixement, tal i com relata la cap del servei:

Atena: Al principio, fíjate que somos un equipo muy joven... bueno yo soy la cap desde hace siete años, cuando tenía 36 años... y muchos acababan justo la residencia, piensa que al principio en la guardias me llamaban cada momento... por inseguridad, para ver qué opinaba... sobretodo en casos muy así.., no sé una violación, y no saber a quién llamar, que papel rellenar, y cosas más así... claro, yo muchas veces no podía venir porque vivo en (diu una ciutat a 50 quilòmetres de l'Olimp), pero Posidón sí... Y lo habían llamado muchas veces, "oye, que estamos en una cesárea y no podemos sacar al niño".. o lo que sea, y piensa que él siempre venía y ayudaba y siempre con una sonrisa, nunca ha dicho ni...bueno, es muy buena persona y es muy importante y creo que todos le deben mucho.

(30:21)

I també en paraules d'un metge adjunt:

Hera: Jo també t'haig de dir que jo una gran seguretat a quiròfan no tinc, mm.. perquè depèn molt també de les hores. És molt diferent, la gent que fa per exemple onco-gine, que baixen sovint a quiròfan, i que es posa en cirurgies molt complexes, que els que fem més la part obstètrica. Que sí que saps fer una mica de tot..., però que portes menys, menys hores de vuelo. Has baixat menys hores a quiròfan. Llavors en aquest sentit, sí que et sents, jo personalment, parlo per mi, evidentment no és el cas de tothom. Em sento més insegura. I així per transmetre els meus coneixements doncs a sala de parts o a consulta, doncs sí que em noto, bueno... Que bé, que estic segura de lo que dic i de lo que faig! Al quiròfan sempre em fa una miqueta de por cedir, perquè com que jo mateixa no em sento 100% segura, és molt difícil, eh?. Quan tu no estàs.., allò de dir 100% segura, cedir-ho perquè ho faci un altre.

(74:40)

Hi ha, per tant, un coneixement que té a veure amb la praxi clínica que és tàcit, i que per tant requereix de mestratge i de molta pràctica. Hem pogut veure que és aquest (i no els cursos, les jornades o els Màsters) el preferit pels professionals que, a més, es troben còmodes amb la forma en què s'interioritza.

Finalment, l'accés a multitud de fonts d'informació, sobre protocols i pràctica clínica, facilita que en la praxi diària s'utilitzin coneixements i fonts d'aprenentatge poc estructurats, de tipus més implícit, i que cada vegada es registrin formalment menys coses. Els protocols mèdics, una eina fonamental de la pràctica clínica, no estan actualitzats però, malgrat això, els professionals saben com actuar en cada cas, perquè ho han après de forma implícita, "*por ciencia infusa*". L'organització, en aquest cas, no té cap paper actiu sobre com vol emmagatzemar i gestionar la informació, i tampoc fa explícites les fonts que recomana consultar a la xarxa. No obstant això, els metges adjunts coneixen perfectament quines són aquestes fonts d'informació i com i quan s'hi ha de recórrer.

Hera: Mm.. dels que tenim nosaltres escrits, crec que igual ni cap, eh? Ara què passa també, que tens molta facilitat amb l'internet

Jo: Clar

Hera: I si alguna vegada tens un dubte, entro. Protocols del clínic, saps? Tu mateix allà pots

Jo: Veure com..

Hera: Exacte

Jo: D'acord

Hera: Si, si, jo penso que amb això també ha canviat molt això, eh? De dir, bueno ara no sé què s'ha de fer amb els síndrome d'hiperestimulació ovàrica perquè igual en veiem un a l'any i això no ho tenim escrit nosaltres

Jo: Clar

Hera: Llavors, vas a la pàgina de la sego, "síndrome de hiperestimulació ovàrica" i..., llavors faig lo que diu la sego ((societat espanyola de ginecologia i obstetrícia)).

(74:23)

En síntesi: es detecta una situació paradoxal entre el que la direcció de l'organització promou, en termes d'aprenentatge, i la preferència d'alguns professionals (els metges adjunts i els metges residents) per altres situacions i espais d'aprenentatge. I això no és degut al fet que l'organització no busqui disposar de metges formats, altament qualificats i aptes per a resoldre problemes i imprevistos durant les diferents intervencions quirúrgiques. Això és degut al fet que disposem d'eines de mesura i quantificació dels aprenentatges encara molt bàsics i rudimentaris, i amb poca capacitat sobre els aprenentatges tàcits, implícits i molt contextualitzats.

5.2 Cientificitat

5.2.1. Resum de resultat

Hi ha un clar predomini de sabers científics i tècnics, associats a un model biomèdic idealitzat i que té tendència a la superespecialització. En conseqüència, les fonts de coneixement considerades vàlides són aquelles que utilitzen i promouen el llenguatge científic hegemònic (articles a revistes acadèmiques, llibres, etc.), la disseminació de la qual és clarament explícita. La bona praxi mèdica i el prestigi professional s'associen als atributs de veritat que acompanyen aquests sabers, referits gairebé sempre a aspectes tècnics. Per contra s'ha detectat un altre discurs, provinent de la infermeria i llevadores, de tipus humanístic i que emfatitza els aspectes psicosocials i de relacions interpersonals. Aquest discurs lluita per ocupar el seu espai, encara que en fer-ho es fonamenta amb arguments propis de la ciència.

Finalment, els valors que s'associen a cada professió van en consonància al discurs des del qual es defensen i queden reflectits en diferents models de gestió i organització.

La següent figura mostra, esquemàticament, la forma en què el model biomèdic es legitima des d'un discurs de científicitat, que és, a més a més, explícit en les diferents pràctiques i situacions d'aprenentatge. Per contra, el model humanista es legitima des de la llei, atès que només així pot competir amb el model hegemònic, el científic. Aquest, des del seu posicionament de domini, determina pràctiques i legitima fonts d'aprenentatge –d'aquestes pràctiques–, com a fiables.

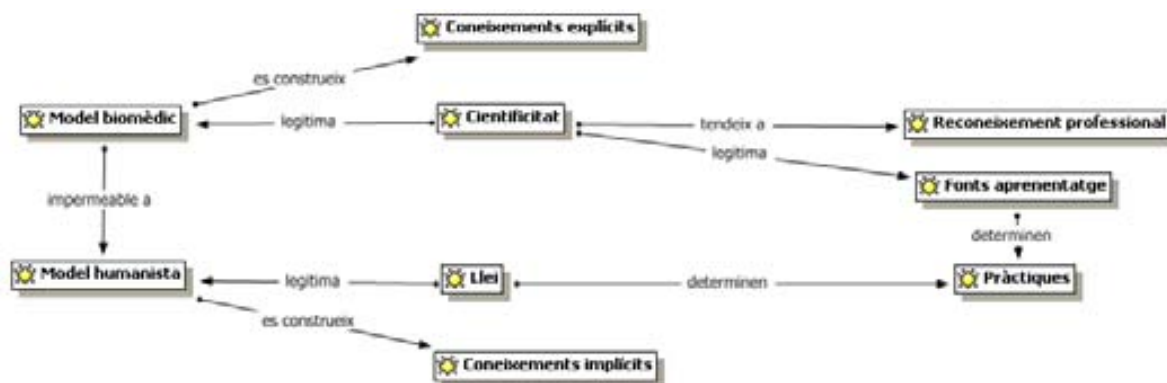


Figura 8: Predomini de la científicitat

5.2.2. Descripció

Hem constatat un clar predomini dels coneixements que es sustenten en el que podríem anomenar model científicotècnic, com era d'esperar en una organització sanitària i occidental. El model científic és el llenguatge dominant.

Aquests coneixements es caracteritzen per allunyar-se dels sabers comuns i populars, i tendeixen a formar part del domini (i producció) d'una elit, tot i que són acceptats, i encara més, respectats, per a tots els actors: direcció de l'organització, professionals, usuaris i ciutadans. Això és així perquè se'ls pressuposa rigor i atributs de veritat.

De fet la ciència, i els seus principals mecanismes de comunicació (bibliografia, llibres, etc.), es consideren les principals fonts de coneixement. Tant és així, que determinades pràctiques i decisions mèdiques es prenen en funció del que es recomana des d'aquestes fonts, especialment la bibliografia. El següent fragment, recollit al diari de camp, n'és un exemple. El context s'ha de situar en la posada en comú d'una revisió bibliogràfica que la cap del servei va demanar de fer a una de les residents, i que es presenta en finalitzar un canvi de guàrdia:

Es tracta d'una revisió bibliogràfica que Atena li va demanar per veure què era més indicat en una patologia concreta (si drenar o bé extirpar).

Tal·lo explica que la bibliografia recomana no extirpar, fer-ho només com a últim recurs, i que el més recomanable és drenar.

Atena: *Ves, es que ya me lo pensaba. No debemos extirpar.*

(5:13)

I la decisió final, sobre la pràctica mèdica concreta, es decideix a partir d'això. De fet, anant una mica més enllà, sembla com si la decisió ja hagués estat presa prèviament per la responsable i que la seva constatació en articles de revistes especialitzades fos l'argument definitiu per tancar el debat i la discussió. Podem observar, per tant, com les recomanacions acadèmiques sobre un determinat protocol (recomanacions que es recolzen en la utilització del model científic del coneixement), poden implicar canvis importants en la forma en què es considera que les coses estan mèdicament ben fetes.

El següent fragment correspon a les indicacions i comentaris finals d'un canvi de guàrdia:

Finalment (Atena) comenta que ha sortit una nova guia de la *neo de mama* que desaconsella el *cribatge* general, abans dels 50 anys, perquè no sembla que tingui un impacte gran sobre la supervivència, a diferència de la que es fa entre els 50 i els 65 anys (curios que aparegui ara, en plena crisi econòmica...). Diu que els ho deixarà penjat a la intranet.

(81:5)

Però aquestes recomanacions no sempre són viscudes positivament, per les implicacions professionals o organitzatives que poden comportar. I quan això succeeix, la rellevància i la urgència que es dóna a la recomanació acadèmica pot trobar arguments provinents d'altres llenguatges (diferents del científic) per esmorteir-ne l'impacte. Fixem-nos, per exemple, en la manera en què un metge adjunt, parlant de com les revisions de bibliografia influencien en la seva feina i el dia a dia, descriu com un avenç científic es converteix en un maldecap organitzatiu i laboral:

Hera: I probablement, de la revisió aquesta sortiran coses que després aplicaràs a la clínica. Per exemple ara una cosa molt nova, no sé si ho hauràs sentit, el famós *pasari* de la Vall d'Hebrón

Jo: Si, si fa tres setmanes..

Hera: Va sortir com el gran *bombazo* mundial, i ara el nostre problema és a veure de quina manera tu ho pots integrar això a la teva pràctica clínica. Perquè clar, implica una sèrie de canvis, que ells per exemple... És una cosa que has d'oferir a gestants de baix risc de parts prematurs, que són els que no vigilaves, no? Perquè tu et focalitzaves amb les dones que tu sabies que tenien un part prematur, les altres no. Però aparentment, a partir d'aquest estudi, representa que totes les dones de baix risc els hi has de fer una ecografia de longitud cervical, entre les 20 i 24 setmanes d'embaràs, i aquella que tingui una longitud per sota de 25 mil·límetres, oferir-li aquesta possibilitat. Però clar, això vol dir que, has d'allargar les ecografies a cada senyora 5 minuts! Perquè clar, les has de fer canviar, has de posar les parneres, no? Primer fer l'ecografia i després fer-les despullar posar les parneres, valorar el coll... I dius "a veure, això com ho podem fer nosaltres, si ja anem prou apretats amb les agendes?"

(74:31)

Resulta interessant veure com determinats avenços científics són ràpidament incorporats a la pràctica, sobretot quan es vinculen a mesures immediatament avantatjoses (n'hem vist un exemple amb anterioritat) però, en canvi, s'incorporen més lentament en altres casos, com podríem esperar de l'exemple que acabem de veure. També és cert que algunes de les pràctiques recomanades, des del model biomèdic i científic, poden afectar de forma focalitzada la praxi mèdica en sí (aleshores poden ser els mateixos adjunts els que trobin la manera d'implementar-los, i pot ser més ràpid), o bé poden afectar al conjunt de l'organització de forma més difusa, de manera que la seva implementació pot resultar més lenta o costosa. Però el que resulta evident és el predomini d'aquest tipus de coneixement, per damunt del coneixement intuïtiu o popular. Aquest domini és especialment notori en la relació que estableix amb el concepte de bona praxi mèdica i al prestigi professional, tots dos referits a aspectes tècnics principalment. Ho exemplifica bé la forma com la cap del servei es refereix a un facultatiu per emfasitzar-ne la seva qualitat i prestigi professional:

Clarament Atena confia i es basa en els resultats dels estudis publicats per prendre decisions mèdiques i per canviar fins i tot de manera de fer. També n'és exemple la revisió que va encomanar a Tal-les el dia 14 d'octubre.

També comenta a Posidó el nom d'un autor concret.

Atena: Pon su nombre en Google y verás lo que publica. Cada semana tiene alguna cosa publicada en el Lacnet o el New England. Al final, si la intervención no demuestra que sea más efectiva será mejor dejar de hacerla.

(9:15)

Determinades fonts són considerades de prestigi, precisament perquè són agents actius en la generació d'aquest coneixement. Les societats científiques i acadèmiques en són un clar exponent. Prova d'això és la forma com es menciona la *Sociedad Española de Obstetricia y Ginecología*, amb l'objectiu de donar per finalitzada una discussió. Aquell dia es revisava un protocol i hi havia diferències d'opinió sobre els continguts que el document hauria de recollir:

Torno a connectar-me amb la conversa general. Sembla que Hera i Àrtemis no tenen ganes de tornar a revisar el document i comparar-lo amb l'original, però Atena insisteix.

Atena: A ver, Hera, no seas cabezona, que esto está hecho por la SEOG!

(23:22)

Participar d'aquest model de coneixement, que fomenta l'especialització i la contribució científica, s'associa a un bon reconeixement i a prestigi professional, que s'evidencia en la predisposició dels adjunts en col·laborar en estudis científics. De la mateixa manera com succeïa amb el quiròfan, que hem desglossat en els resultats sobre informalitat i parametrització, la participació en estudis sembla també una oportunitat professional. Durant el treball de camp vàrem tenir ocasió d'observar l'assignació, per part de la cap de servei, dels participants a un estudi i, el més interessant, la forma com un dels adjunts va resistir-se a l'assignació (mitjançant una argumentació metodològica) amb el resultat final de la seva incorporació a l'equip adjudicatari:

Atena surt del despatx amb un dossier i comenta que l'ICS ha aprovat el protocol d'un estudi que havien presentat ja fa molts mesos sobre anticonceptius i demana qui de l'equip el voldria portar.

Molt ràpidament Selene es posiciona dient que ella el voldria fer. A Atena li sembla bé i argumenta que Selene era la única que havia dit que prescrivia anticonceptius.

Hera en aquest punt comenta que el tipus d'anticonceptius que prescriu Selene és el mateix que prescriu ella, *però que no es tracta de visites per anticoncepció o de consell anticonceptiu, això ho estan fent les llevadores al CAP, sinó que elles els utilitzen per corregir altres patologies*, i que creu que en l'estudi seria un biaix.

Atena es posa a llegir l'estudi i llegeix en veu alta que efectivament s'exclouen de l'estudi les dones que prenen anticoncepció per regular cicles o per altres motius de tipus mèdic.

Hera es mostra contenta amb el fet d'haver "guanyat" amb la seva argumentació i haver-la encertat amb la metodologia de l'estudi.

(61:15).

Atena comenta, aleshores, que poden fer l'estudi totes dues, Hera i Selene i també mira a Tal-lo.

(61:16)

Finalment, és interessant remarcar que aquest predomini de sabers basats en el model científic, i la seva vinculació al concepte de bona pràctica clínica i de prestigi professional, és el camp de cultiu per a una clara tendència a la *superespecialització tècnica*, que és reconeguda com a garantia de bona pràctica fins i tot per les professions de tipus més social. El fragment que presentem a continuació correspon a una sessió que la treballadora social va fer per a l'equip de ginecologia i obstetrícia amb l'objectiu de coordinar-se millor per a la detecció i resolució de casos de tipus "social". Comença el seu discurs comparant la tasca de treball social en un Hospital de grans dimensions (amb professionals especialitzats) i la seva tasca (un treballador social per a tot l'hospital):

Hebe: *Clar, allà estan superespecialitzats. El que només veu els casos de la UCI, el que només està a neonats,... Clar, aquí per a nosaltres neonats és una cosa més de moltes, i clar... tampoc ho pots fer igual... I aquí, a veure, l'Olimp tampoc està per la feina social... Amb això del pis no n'han volgut saber res en cap moment, fins que ha estat fet i llavors sortir a la foto sí que va bé... però... Tampoc és que a partir d'ara vulguin implicar-s'hi, eh? Està bé per la foto, un dia, i apa... La nostra realitat és molt diferent...*

(57:12)

Aquesta *superespecialització* a la que fa referència és un valor compartit des de les diferents professions. Vinculat al llenguatge científic i tècnic, de què estem parlant, el domini de subcamp d'especialització s'associa a una millor praxi mèdica. En aquest context, no és sorprenent observar com els professionals de la salut, especialment els metges, tracten a les usuàries des del vessant mèdic, sense prendre en consideració altres elements més psicosocials. De fet, en la seva quotidianitat i en el seu llenguatge utilitzen adjectius que fan referència a característiques *bio-antropomètriques* per referir-se als seus *usuaris-pacients*, com, per exemple, "*la secundigesta diabètica*". Segurament, això succeeix per diversos motius: en primer lloc perquè, probablement, són els adjectius i etiquetes que millor evocuen els casos, més que no pas els noms i cognoms de les persones; en segon lloc, perquè es tracta d'informació rellevant en el context d'una conversa mèdica; finalment, perquè aquest és el llenguatge amb el qual els metges es senten més segurs, ja que és el llenguatge que dominen. Però, també, perquè aquest saber i el domini del llenguatge imperant és el que els dóna autoritat sobre altres professionals de la salut i els propis usuaris. Aquells coneixements de tipus més social, emocionals i de relacions interpersonals es releguen a sabers més populars i, en conseqüència, menys rellevants per a la bona praxi mèdica. En coherència a això, observem com els aprenentatges tècnics es fan molt explícits, especialment notori en el mestratge dels metges cap als residents, mentre que els aprenentatges de tipus més relacional, com pot ser el tractament a un usuari, és un coneixement que es transmet implícitament. Tots dos són molt importants, però està clar que els primers, més relacionats amb el model científic i amb una visió de la professió de prestigi, són explícitament transmesos i, per tant, es comunica de forma expressa als residents que han de saber fer determinades coses. No succeeix amb la mateixa força en el cas dels aprenentatges més actitudinals, ètics i relacionals. En aquest segon cas, hem pogut observar la persistència i preocupació de la cap del servei per visibilitzar la importància dels aspectes psicosocials que acompanyen les dones que visiten, ja sigui presentant casos concrets als canvis de guàrdia o bé

emfasitzant la importància de coordinar-se amb la treballadora social de l'hospital. Però es tracta, en la majoria dels casos, d'una preocupació clarament focalitzada per la responsable i poc compartida, per part de la resta de l'equip, en l'àmbit de visualització de compromís.

El fragment que presentem a continuació, es tracta d'una part del diari de camp. Concretament, de l'observació del procés d'aprenentatge dels residents a la consulta. Després d'una extensa explicació sobre aspectes tècnics, que precedeixen l'ecografia que la resident ha de fer per primer cop, succeeix el següent:

Torna Apol·lo. Tal·lo ja està, però en Apol·lo prefereix acabar ell l'ecografia.

Li diu a Tal·lo si li ha ensenyat (la pantalla de l'ecògraf està fora de l'abast visual de la pacient) i Tal·lo fa que no amb el cap. Apol·lo gira la pantalla i deixa que la senyora vegi el nen i li deixa sentir el cor.

(51:30)

En les explicacions prèvies, no s'havia fet esment a la importància de deixar participar a la dona del moment ecogràfic: deixar-li veure el monitor i escoltar el batec del cor. Però del fragment se'n desprèn la importància, encara que ho copsem implícitament, exactament igual que ho fa el resident, per la forma com intervé l'adjunt.

Però a banda de consideració professional, el domini d'aquest llenguatge tècnic predominant també confereix una certa autoritat associada a l'exclusivitat i elitisme dels seus coneixedors, tal i com apuntàvem al principi. El metge té un poder que sap que té, i que aprèn a utilitzar-lo: el coneixement mèdic i el coneixement del funcionament del sistema. Tenen un poder enorme davant els pacients, ja que són els metges qui decideixen què es fa, quan i on. Davant aquest domini, l'usuari es pot trobar en situacions d'indefensió. Veiem, encara que sigui en to de broma, la manera en què suggereix actuar un dels metges adjunts de l'equip, davant les dificultats diagnòstiques que els presenta una pacient:

Ares: *Bueno, se li diu que té un (diu un nom) i ja està.*

Hera: *Ja, però i si després resulta que té fissura. Es pensaran que som.. diran, però aquests no s'enteren....?*

Ares: *Buneno, si després algú li diu que té algo, llavors li dius que ho va entendre malament i que li vas dir que era una fissura (somriu.., i ningú es sorprèn de la seva expressió, excepte Hera).*

Atena (*veient la reacció d'Hera*): *No, es broma, que no sabéis distingir cuando hacemos broma.*

(13:17)

Hera: *Jo baixaria a trauma i obriria allà la fitxa de la pacient perquè algú que hi entén digui si hi veu alguna cosa.*

Atena: *Vale. Fem això.*

(13:18)

És precisament aquesta autoritat que, de fet, senten que perden quan la usuària és una persona del propi sector (o un familiar d'un professional de la salut, la qual coneix, per tant, el funcionament intern del sistema. El *com* "funciona la màquina".

[A mi em dóna la sensació que per ser un cas tan important- ja l'han comentat 4 o 5 vegades davant meu- no tenen la informació prou contrastada i sembla una mica un "joc dels disbarats". En general els fa més gràcia que altra cosa.

Atena diu al final una frase que m'esvaeix alguns dubtes]:

Atena. *Es que esta mujer es la madre de alguien de la casa...*

(21:15)

Es desprèn d'aquest fragment (en què els metges discutien sobre el cas d'una usuària que ja havia aparegut en diverses reunions) la importància de no equivocar-se i la responsabilitat d'encert. No tant per la persona en sí, encara que no ho dubtem, sinó per la seva qualitat de persona de proximitat.

Finalment, en relació a aquest clar predomini de sabers científicotècnics i de la seva correlació (a nivell d'ideari col·lectiu) a bones pràctiques i a la veritat, no és sorprenent veure com la mateixa indústria farmacèutica s'apropia del

llenguatge per dotar de més credibilitat els seus productes. Presentem, a continuació diferents fragments de diversos moments i situacions que, al llarg del treball de camp, ens han permès visualitzar-ho. El primer fragment correspon a part del discurs del ponent convidat, un metge d'un altre hospital, en l'acte de clausura d'un curs que el servei de ginecologia i obstetrícia va organitzar per professionals d'atenció primària.

Cronos: Pensa que és d'Italopharm, i tots els articles que podràs trobar són d'italians... (riu). A mi fa temps que em persegueixen per fer la presentació del producte al servei i jo els dic que no, que el que hauríem de fer és un estudi prospectiu randomitzat... I no el volen fer... No sé perquè serà?... [Dóna a entendre que els resultats no seran bons per als interessos de la farmacèutica].

De nou apareix el paper de l'evidència científica i el poder de les farmacèutiques per evidenciar el que els pugui interessar.

(37:5)

Aquest altre fragment correspon a una visitació mèdica, visita d'un professional, normalment, un comercial, a un equip mèdic per presentar serveis o productes. En aquest cas, la visitadora s'acompanya d'una metgessa d'un altre hospital per explicar els resultats d'un estudi realitzat, per reforçar la idea de científicitat associada a l'estudi:

A continuació cedeix la paraula a la Dra que l'acompanya, que presenta l'estudi en el que ha participat: un estudi sobre les creences i les actituds de 198 ginecòlegs i 1980 usuàries, respecte els anticonceptius hormonals.

A mi l'estudi em sembla un pretext per donar valor al producte, i em sembla flux de rigor. De tota manera és com si el col·lectiu mèdic acceptés esportivament aquest tipus de presentacions de la indústria farmacèutica.

És com si fos una mena d'acord tàcit d'acceptació dels visitadors mèdics i els seus productes. En aquest cas és com si la presència d'un facultatiu amb opinió mèdica i la realització d'un estudi fossin l'aval per presentar un nou producte.

(41:4)

Finalment, el següent exemple, correspon a anotacions que vàrem fer sobre les característiques de la presentació d'un producte, *anticonceptius hormonals*, per a l'equip. La presentació no es va fer a l'hospital, com és de costum, sinó que

es va realitzar en un hotel de Barcelona. Al diari de camp, vàrem recollir-ne les següents impressions:

És una presentació comercial de producte amb una clara intenció de ser acadèmica (presència de molts gràfics, presència d'estadístiques, dades quantitatives i de força notes al peu). De nou, l'evidència científica i les dades quantitatives s'utilitzen com a font segura de coneixement.

(48:4)

Fins ara, hem pogut veure el predomini d'un discurs científic i de tecnificació, i la forma en què aquest s'ha anat associant a la concepció de bona praxi mèdica, a cert reconeixement professional i una clara tendència a la *superespecialització*. Ara bé, és rellevant destacar que aquest no és en cap cas l'únic discurs existent. Existeix un altre discurs, més marginal però que s'esforça per ocupar el seu espai, i que s'origina des del vessant de les relacions interpersonals, les emocions i el benestar, i que des de la pràctica clínica es correspon, en certa manera, al corrent naturista que ha anat guanyant força en l'àmbit ginecològic.

Entre tots dos llenguatges, es produeix una col·lisió que, alhora, pot identificar-se en el xoc entre dos col·lectius professionals. Si el llenguatge dominant és aquell que assumeix la medicina, el llenguatge naturista s'ha convertit en la bandera de les llevadores. En aquesta col·lisió, però, hi ha un clar vencedor, que s'escenifica en el to burlesc amb què, des de la medicina, es dialoga amb aquest altre corrent de pensament. Els següents fragments corresponen al registre de diferents reunions de canvi de guàrdia:

La Dra X (encara no sé com es diu) explica que són una parella *naturista* que són molt *perapunyetes*. Explica el cas.

Em sembla entendre que varen venir a les 39 setmanes i els haurien d'haver induït el part. Ells no estaven disposats a que els fessin cap prova, més enllà de monitoratge. Són pares ja de dos fills, i el segon el varen tenir a casa.

(4:15)

Atena: *No podemos hacer nada pues. Ya volverán a la semana cuarenta, o 41, 42 o a la 43 (riuen). Bueno, cuando vengan que firmen al menos el papel de la renuncia*

(suposo que és la renúncia a les proves i protocols interns) *y no podemos hacer nada más. Es cosa suya.*

(4:23)

Hera, canviant de tema (i com per omplir el temps de la sessió, avui han anat ràpid) diu a Hèstia.

Hera: *Escolta, Hèstia, i aquella amiga teva que havia de parir...?*

Hèstia fa cara de sorpresa i Hècate contesta.

Hècate: *A parit a casa.*

Atena: *I com ho sabeu?*

Hècate: *Perquè ho va fer amb una molt bona llevadora* [Hècate té com una relació especial, crec, amb les llevadores; començo a pensar que tenen certes especialitzacions dins l'equip].

Dionís. *A estas nunca les pasa nada* (referint-se, crec, a les dones que pareixen a casa) .

En general l'actitud és de desaprovació.

(13:23)

Però allò que més sorprèn en aquest xoc, és la forma en què les pròpies llevadores fan ús del llenguatge predominant i científic per justificar l'existència i la veritat del seu discurs. Hi ha uns sabers que es troben legitimats per damunt dels altres. De manera que, en la col·lisió de models, hi ha un clar domini del mèdic i una avantatge clara dels metges per sobre dels professionals d'infermeria i llevadores. Només cal fixar-se en l'autoritat amb què, des de la professió mèdica, es defensa una posició jeràrquicament superior:

Atena. Es que antes buscabas una comadrona y no había... y claro en todos lados las cuidaban mucho y han conseguido muchos derechos y privilegios... y claro con los médicos, a veces hay roces por la línea que separa el trabajo, y los médicos se cabrean y ellas también... pero vamos, que los médicos son médicos, ¡hombre!, y que si te descuidas incluso cobrando más ellas...

(30:50)

O com, des de la professió d'infermeria, es reconeix l'autoritat de la cap del servei (metge), en la delimitació del que es pot fer i el que no es pot fer:

Il·lítia: Que fos Atena bueno ja.. que és un servei que penso que va una mica endavant d'altres llocs pels caps de servei, perquè jo per molt que volgués potenciar lu del part natural, i el cap de servei em digués...

Jo: Nanai

Il·lítia: Nanai, pues nanai

Jo: Aha

Il·lítia: Perquè, és lu que diem que el pes del ginecòleg és important..

(71:82)

Malgrat tot això, el model naturista s'ha anat reforçant, i legitimant, amb el recolzament d'una part de la població i amb l'aparició de lleis que han anat regulant l'espai professional de les llevadores i que, en certa manera, han anat dotant de credibilitat el seu discurs, inicialment, marginal. És en aquest escenari que observem la resistència del col·lectiu mèdic a canviar determinades maneres de fer. A vegades, no tant per les tasques en sí, sinó com a exercici de visualització del propi estatus respecte la resta de professionals de la salut. La frase "*si te descuidas*" de l'exemple anterior és un clar exponent de l'estat d'alerta que ha generat entre els facultatius. En aquesta mateixa línia, presentem els dos fragments següents. Es varen recollir en una sessió de treball conjunta, entre metges i llevadores, per establir la forma de treballar en un nou protocol d'interrupció de l'embaràs:

Els ginecòlegs no semblen contents i fan comentaris de tipus operatiu sobre la paperassa que caldrà omplir, etc. No estan d'acord amb algunes de les coses que teòricament haurien d'omplir i les llevadores els diuen que les pacients ja els arribaran amb els papers omplerts, perquè ho faran amb la seva ajuda.

Parlen d'altres aspectes logístics sobre el lloc concret on hi haurà els fàrmacs (uns armaris tancats amb clau) i també sobre les instruccions d'administració dels fàrmacs del mateix protocol.

(6:11)

Apol·lo: *Però a la fitxa haurem de fer una alta per embaràs, no?*

La llevadora insinua que no, i Àrtemis fa que no amb el cap.

Àrtemis: *Home, és com si no poséssim que una dona és VIH per privacitat... S'ha de posar, perquè és el seu historial. És que al final sembla que fem avortaments clandestins.*

La resistència és el pretext per remarcar la diferència entre professional (i deixar clar que la del metge és la més important).

(6:12)

Ares: *A la sala del costat posem dues xines fent massatges i ja ho tenim tot.*

(Riuen.)

(6:13)

Atena: *Esto (assenyala una cara del full) no lo podemos rellenar nosotros. Ya quedamos en que los médicos no estamos para rellenar papeles. Poco tiempo que tenemos... Además, los médicos no tenemos porque saber si una mujer es analfabeta.*

(6:15)

Enfrontament entre equips professionals, entre llenguatges, entre maneres de fer, que es resol entre els responsables d'equip, que són els que "pacten" els mínims i la forma com totes dues pràctiques han de conviure. Cal explicar, arribats a aquest punt, que ja hi ha una divisió de tasques formals entre metges i llevadores: els primers s'ocupen de l'embaràs de risc els segons, de l'embaràs sense risc. Les caps de tots dos equips coincideixen en explicar-ho així:

Cap de llevadores:

Em comenta la dificultat de treballar metges i llevadors i alguns dels conflictes entre equips que ella i Atena han de gestionar. Em comenta que la sort és que ella i Atena s'entenen bé perquè a més tenen el mateix problema. Ara tot el tema del part natural està canviant el servei i això genera conflictes entre els seus equips. Em comenta que quan hi ha una discrepància els metges comenten que "*els últims responsables de la guàrdia són ells*" per fer valer la seva opinió, però que ella creu que tots tenen responsabilitats, diferents. Em comenta que els responsables del part natural, sense risc i no patològic, és de llevadores i que els metges s'ocupen dels que tenen alguna complicació o patologia.

(68:7)

Cap del servei:

Atena. *No, no. Todos estamos en todas partes.... Aquí hacemos de todo, sobretodo llevamos los embarazos de riesgo, las pruebas ecográficas más... bueno, cómo más*

complejas y de mayor definición; también la parte de oncología, el seguimiento y también tenemos quirófano. Bueno, una sala de partos y el quirófano y luego aquí mismo tenemos un quirófano de batalla; un quirófano sucio... bueno, para hacer cirugía no invasiva y eso, cosas menores como lagrados... Aquí también hacemos las ecos, todas las ecos de segundo trimestre. ... pero el resto se hace todo desde primaria; las comadronas son la que hacen el seguimiento de todo y muchas veces cuando llegan aquí casi ni las hemos visto, porque lo hacen todo ellas; bueno, que además es otra empresa, es del ICS; y nosotros no accedemos a su sistema. Suerte que Il·lítia luego canaliza todo (Il·lítia és la cap de les llevadores).

(30:6)

Precisament, és aquest paper que la llevadora ha guanyat en el terreny de la pràctica pública, la que fa que es decantin, clarament, per aquest sector, atès que la delimitació de competències exclusives, per la via de la llei, només ha transcendit en l'àmbit de la sanitat pública. A la medicina privada, és el metge ginecòleg qui fa el seguiment de l'embaràs, sigui de risc o no. De fet, si és de risc, la tendència és a derivar-lo a la pública. Per tant, podríem dir que la preferència de les llevadores per la pública té a veure amb un assoliment professional que no s'ha donat a la privada, en la qual és el metge qui porta el cas, tant si és de risc com si no ho és. A la privada, el metge no només és qui supervisa tot el procés, sinó que, el fet de fer-ho sempre el mateix, genera en l'usuari una demanda més explícita de preferència cap al professional metge, de manera que deixa la llevadora en un segon pla.

Il·lítia: Si si. Parts, generalment si.. el que seria ideal seria combinar-ho. Que tots féssim primària i hospital. Hi ha gent d'aquí que ho fa, però, hi ha molt gent que no, i generalment als hospitals és un equip i... Però el rol és diferent, no? Perquè el rol aquí, és: la llevadora té protagonisme agafa la dona des de l'inici, si hi ha alguna cosa que va malament avisa el ginecòleg, però sinó ja acaba el part.. i en canvi a allà...

Jo: El metge agafa el part

Il·lítia: Si. Tu agafes la dona, li fas l'acompanyament, que jo sempre ho dic, tenim una feina important, acompanyar a la dona però al final quan veuen el metge, ja està. La llevadora ja.. "senyor doctor!" ja ha vingut el.. és un rol completament diferent.

(71:95)

Jo: El metge privat és el qui els hi està fent totes les ecografies, el que no sé que..

Il·lítia: I a aquí, aquí també el metge, d'alguna manera, tant els hi fa, perquè sempre n'han vist algun de diferent, no en tenen cap de referent i això també tant el hi fa. I en canvi allà, només fan que demanar, "i el metge quan vindrà?! I el metge, i el metge?"..

(71:97)

De la següent manera descriu la cap de llevadores les competències que volen assumir i de les responsabilitats que els corresponen:

Il·lítia: Clar, llavorens, clar, cada vegada més s'imputen a les llevadores, i tot això, però vull dir, és tota la societat que han de tenir clar les competències de tots els, de tots els equips. Si no una professió no progressarà, nosaltres som una professió independent.

(71:65)

Finalment, com ja havíem apuntat inicialment, en la col·lisió entre llenguatges, discursos i col·lectius, no es produeix permeabilitat entre els sabers dels models confrontats, sinó que s'observa una clara hegemonia i supremacia del model biomèdic, el qual podríem associar a un model masculí. Per tant, podríem parlar d'una certa impermeabilitat al model humanista per part del model científicotècnic, però no a la inversa. Fins i tot en el llenguatge humanista, més propi de les llevadores i infermeres, es recorre al valor científic del llenguatge mèdic per a justificar-se.

Il·lítia: I està vist també, que tot lu del dolor, el control del dolor, l'acompanyament, és un mètode no farmacològic que funciona molt bé perquè la dona se senti, no?, més protegida i inclús pot ajudar amb l'alleugeriment del dolor! ((somriu)). Per molt que tinguis.. que li fagis després massatges o acompanyament, ai.. oooo, o li fiquis algun mètode farmacològic, o això. Però el que valoren més la dona, de tot, és que s'hagin sentit acompanyada. És lu que.. Bueno, és una cosa que l'evidència científica ho diu. I és tan rellevant.. I és una de les tasques que nosaltres no hem de perdre. O sigui... davant de les tecnologies, que un no pot anar endarrere, no pot ficar-se d'esquenes a la tecnologia, i gràcies a que hi siguin, no? Però sí que a vegades fa una mica de por, perquè ara la tecnologia, està tant avançada que et fan tenir tot centralitzat. Que tu pots tenir una dona que està dilatant, i tu estar amb un monitor, assentat en un control i ah.. tot està bé. Però no estàs al costat de la dona.

(71:10)

Observem, per tant, que els valors professionals que destaquen metges i llevadores són contraposats. Els primers defensen un model mèdic i tècnic, amb la legitimitat final de salvar vides. Per la seva banda, els segons es legitimen en un model més humanista, orientat a l'ètica de tractar les persones com a persones. Resulta interessant, però, veure com tots dos models es legitimen des de l'anomenada "evidència científica".

Il·lítia: Llavors, es clar. A veure, la medecina, amb els parts, o sigui, no, o sigui.. ehm.. no pot.. ehm.. o sigui. Ni que tu tinguis una dona amb..., de baix risc, que va evolucionant normal... No et pots refiar mai, perquè, o sigui, lu que més falla és la naturalesa, no? Llavors, és molt important en l'èxit de l'obstetrícia i dels bons professional mhm.. és.. o sigui.. està.. és en detectar les coes precoçment. O sigui, a nosaltres ens van formar per, per.. per també detectar quan la cosa va malament. I enara que tot ens sembli que tot va bé, que el part va tot bé, que és de baix risc, que tot anirà com diu la naturalesa... No podem mai baixar la guàrdia, perquè el dia que baixem la guàrdia, és el dia que tenim la complicació greu. I és aquí on es distingeixen els equips de qualitat o no.

(71:13)

No són models contraposats, però hi ha tensió entre ells. Per un costat, trobem el model tècnic i mèdic dominant; per un altre, un model d'acompanyament i naturista, associat a les llevadores i a atributs femenins. Les discussions entre tots dos discursos porten, sovint, associada una forta càrrega ètica orientada a delimitar una bona o mala praxi. La càrrega ètica és l'argument que el metge utilitza per legitimar un tipus d'intervenció tècnica, recolzada en el seu èxit estadístic, i és el mateix que utilitza la llevadora per referir-se a l'ordre natural de les coses i a la importància de la vivència emocional. En tots dos casos, es basa i s'argumenta, pensant en el benestar del pacient, qui es converteix en el pretext per guanyar terreny en aquesta lluita per a l'espai professional.

Són diversos els exemples que hem trobat, des de la vessant del professional de la medicina, en què es posa èmfasi en la part tècnica, atesa la

responsabilitat de salvar vides; per contra, trobem omissió de la part més emocional:

Atena (mirant-me a mi): *Ellos priorizan un parto bonito y yo priorizo uno de seguro.*

(4:20)

Es tracta d'una nena amb desenvolupament hormonal precoç que els ha derivat el pediatre.

Apol·lo: *Els pares tindran molts dubtes i ens demanaran molt, però nosaltres hem d'evitar contestar-les i donar-los només el resultat; ja serà el pediatre el que els ho comuniqui, ok?*

(51:9)

Hermes: El último fin de semana fue horroroso. Todos los niños con bradicardia, con cosas y cosas. Claro, y también tú tienes que entregar un niño en óptimas condiciones y una madre que sea capaz que cuidar a esa criatura. Claro porque tú tienes que garantizar la calidad de vida del producto que tu entregas.

(75:51)

Hermes: Y esta misión es tuya. Y esto no está escrito, no está puesto en ningún papel. Pero eso es consciencia tuya, eso lo tienes que hacer tu.

(75:52)

Per contra, també són nombrosos els exemples que, des del vessant del professional llevadora, posen èmfasi en l'acompanyament i el vessant emocional:

Il·lítia: No? Llavors, per una cantó, que finalment s'haurà de ficar no? la motorització central, que en diem, com una UCI. Però el que passa és que la UCI és diferent, perquè el malalt està inconscient! I és molt diferent, tens tots els seus paràmetres allà, que pot anar valorant, però que està inconscient i sí, també és important el tacte amb el malalt intubat, eh? No? Perquè segur, el fet de que el toquis, per ell... a l'inconscient també t'ho agraeix, no? De fet hi han estudis demostrats que, que has de tocar una malalt, no? Un malalt que estigui intubat, que a tu et sembla que està en un altre lloc, però està allà. Doncs amb lo nostre és una mica això, no? Això..., el què ens fa por de les noves tecnologies..., no? I que les haurem de ficar i... perquè... És això, no? Que tinguem la dona controlada, assegurarem, el seu control físic...

(71:11)

Il·lítia. *Normalment les dones aprecien més un bon tracte que res més... Que les escoltin i que les tractin bé. Mira, un de l'equip, un dels morenos (és cubà), Hermes... que ara porta aquí... 7 o 8 anys... sí. Doncs al principi, que no coneixia els protocols d'aquí i a les senyores els començava "Ai mi amor, dígame..." i.. fixa't que marxaven ben contentes i a vegades li deies "però no l'has explorat, oi?", bé, quan era una cosa així, que ja veus que no és important... I ell deia que no... Fixa't sense fer-los res més que escoltar-les quedaven encantades.*

(68:9)

A continuació comenta el cas d'un metge,

Il·lítia: (...) *molt format, doctor, amb estudis a l'estranger [sé que es refereix a Apol·lo], (clarifica però que és d'aquí). Jo fa molts any que el conec i, a més, hi tinc una relació personal.. bé, som amics. Pensa que tècnicament és molt bo, molt, però és el que rep més queixes i el que... és brusc i sec amb la dona.*

(68:11)

Il·lítia: (...) Que, bàsicament la nostra competència, a part doncs de vigilar i acompanyar en el procés del part, jo crec que la seva funció és molt principal en una llevadora, és l'acompanyament a la dona. O sigui, l'acompanyament, és un acompanyament que la dona et valora molt i és una acompanyament..., per la dona visible, i és invisible que a part de l'acompanyament fem un control (somriu)). No és que només acompanyem a la dona, estàs acompanyant a la dona al costat, però tu estàs controlant a la vegada que tot vagi dintre de la normalitat. I és aquí, on la llevadora té molta importància la seva..., la seva tasca, no?

(71:9)

Així mateix, l'organització reforça i legitima aquests dos paradigmes, mitjançant organitzacions d'equips i torns diferents per a cada col·lectiu professional.

Jo: Feu torns de 8 a 8, vosaltres no deveu tenir guàrdies...

Il·lítia: Si, si, es fan dotze hores

Jo: És a dir, el que entra a les 8 del matí marxa a les 8 de vespre.

Il·lítia: Si

Jo: I llavors arriba un altre torn que fa de 8 del vespre a 8

Il·lítia: A 8.. si! Sempre a la llevadora, com que es va considerar que és molt important, clar és l'atenció a la dona contínua. Eee, es va considerar que era millor torns llargs...

Jo: Mhm

Il·lítia: Que torns curts, perquè, la dona quan comença a estar bé amb una, amb una, amb un professional, llavors “apa!”, clar, amb tres torns.

Jo: Canvies..

Il·lítia: I vulguis o no amb 8 hores hi ha diferència amb 12. Bàsicament, això li genera a ella, no tants canvis de torn

(71:44)

La forma en què l'organització assigna tasques i torns de treball, aporta també informació sobre allò que s'espera de cada col·lectiu professional. Els torns de les llevadores, per exemple, no facilita que trobin un espai per discutir conjuntament els casos clínics, però sí que és propici per a una atenció continuada a la dona que està de part. Per contra, l'equip de metges ha trobat aquest espai. Segurament, perquè l'organització ho ha prioritzat i ha facilitat que així sigui, però els seus torns fragmenten més l'assistència i dificulta que sigui personalitzada. El fet que l'equip mèdic disposi d'un espai per a les reunions i els canvis de guàrdia, i les llevadores no, és significatiu de la diferenciació de rols i de la seva legitimitat (o poder), atribuïda des de la mateixa organització.

Il·lítia: És a dir, llavors per això, és va decidir fer torns llargs de dotze hores i que, bueno que, va bé per la dona, i també pel professional perquè clar, té les hores més concentrades, i això li permet també, fer altres coses que..

(71:45)

En síntesi, l'enfrontament que es detecta entre col·lectius professionals (metges i llevadores) pot fer-se extensiu a una confrontació entre llenguatges i entre dues concepcions diferents de l'atenció sanitària. Malgrat totes dues són imprescindibles, i que podrien ser complementàries, el llenguatge científic, provinent del positivisme, manté una posició de supremacia -prestigi professional, atributs de veritat, organització de tasques- que li dificulta ser permeable al discurs més humanista de la professió.

5.3 Contextualitat de la informalitat

5.3.1. Resum de resultat

Delimitar què és formal i què és informal, en un context laboral, resulta un exercici complex. A banda de la caracterització de les interaccions en sí mateixes, cal prendre en consideració els rols des dels quals s'interactua, les pràctiques sobre les que es fan i els tipus de coneixements que entren en joc. Tot i així, sovint una mateixa situació conté, alhora, elements formals i informals.

Els diferents elements rellevants, en l'establiment del grau de formalitat o informalitat d'una situació en un context organitzatiu, podria compararse a una representació teatral, en què l'escenari, els actors, el guió i la interpretació són imprescindibles per a valorar l'obra resultant. Així ho reflectim a la següent figura, la qual posa de manifest la importància dels elements contextuals en la caracterització de la informalitat.

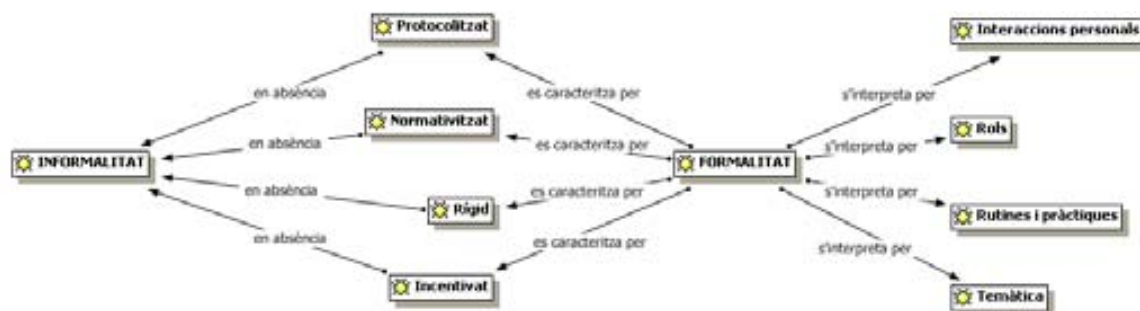


Figura 9: Caracterització contextual de la informalitat

5.3.2. Descripció

Un dels elements que ens interessava estudiar, és la interacció informal entre professionals i la seva relació amb l'aprenentatge al lloc de treball.

El cert és que, un dels primers obstacles per donar-hi resposta, ha estat la mateixa definició de formalitat o informalitat. Per afrontar-la, hem utilitzat, durant el nostre procés analític, diferents conceptes per ajudar-nos a entendre la delimitació entre allò que és considerat formal i allò que es pot considerar informal. Hem identificat, per exemple, situacions socials formals i situacions socials informals referides a intercanvis (verbals, no verbals i escrits) entre dues o més persones. Hem considerat que eren informals quan s'originaven espontàniament i sense respondre a rituals quotidians, normes o protocols establerts, i en sentit contrari per als formals, els quals presenten una estructura recurrent, previsible, rígida en la forma, mancada d'espontaneïtat, etc.

Però, al llarg del mateix procés analític, hem anat constatant que són diversos els elements que marquen les diferències i que permeten desxifrar quan una situació és formal i quan és informal: rols, context, temàtica, etc. És per aquest motiu, que decidim complementar-ho amb la utilització de la riquesa que tots aquests elements ens proporcionen i que en alguns casos ens han resultat fàcilment identificables. La utilització dels cognoms o l'ús d'uniformes, en són alguns exemples.

A continuació, amb l'objectiu d'oferir aquesta visió de conjunt completa, oferim un recull de tots aquests elements que, combinats amb rols i pràctiques concretes, ens han de permetre delimitar la informalitat a l'organització, en tota la seva complexitat.

El primer que podem constatar, és que, per definir la informalitat al lloc de treball, hem de recórrer a les absències, atès que resulta més fàcil identificar elements de formalitat. És en absència d'aquesta formalitat clara i identificable

que les situacions i contextos ens poden semblar informals. Perquè resulta més fàcil definir-la per falta de determinats elements, que no a conseqüència d'elements presents. Aquestes absències, relatives a elements formals, poden referir-se a objectes i coses (uniformes, cartellera), però també a pràctiques ritualitzades, i a rols concrets. A continuació, oferim una anàlisi detallada d'aquestes presències i absències, a les que ens estem referint.

Un exemple clar és el que s'observa, quan els metges adjunts, o altres professionals, es refereixen a altres metges adjunts dirigint-se a ells pel seu cognom. Aquest fet formalitza immediatament la situació perquè, de fet, el que ocasiona és un distanciament de rol. Com ja veurem més endavant, quant més notòria és la distància de rol, més formal tendeix a ser la situació. Per contra, les situacions poden ser més espontànies i informals, en la mesura que més propers són els rols entre els que participen de la situació. D'acord amb els diferents registres recollits durant el diari de camp, s'observa la utilització dels cognoms durant els canvis de guàrdia i a les reunions (Dr/a. Cognom). Fora d'aquests espais, s'acostumen a cridar i a dirigir-se pel nom. També als llistats de cursos, cartells de jornades, i situacions afins, utilitzen el cognom. Així ho hem recollit en diverses notes al diari de camp:

Quan diuen qui ha estat de guàrdia es diuen pel cognom, però mai pel nom; però quan expliquen detalls sobre una situació concreta, aleshores diuen el nom
(21:1)

Un segon element, la presència del qual reforça la formalitat del contingut, és la utilització de l'escriptura. Deixar constància escrita és una forma clara de formalitzar un esdeveniment, pràctica o situació. Entre aquests, els protocols mèdics en són el màxim exponent. Els protocols són una font de coneixement explícita i, sobretot, una constatació formal dels procediments que cal realitzar davant determinada situació mèdica. Malgrat tot, quan aquesta font de coneixement formal no està disponible (o actualitzada), els professionals desenvolupen estratègies d'afrontament menys formals, encara que igualment vàlides, segons ells.

Hera: Modificar el protocol. L'últim que potser hem modificat, la setmana passada, que és el de control del benestar fetal antepart. Que el vem canviar a l'octubre del 2010 i ara l'hem revisat..., doncs dels pocs, eh? Ha sigut en motiu d'una sessió clínica. "Que podem fer?" "Ah, doncs revisar aquest protocol, no?" I és potser dels últims que hem revisat basant-nos amb l'evidència dels diferents estudis dels que hi va havent. Lo idoni seria això, que després tu ho traduïssis, aquesta recomanació, a un canvi en el protocol. Què ens trobem, que hi ha molts protocols que ni tan sols estan escrits o actualitzats. A lo millor tens un protocol que fa, jo que sé, fa 5 o 6 anys que no l'has canviat, no?

(74:20)

El mateix metge adjunt parlant de l'estat d'actualització dels protocols mèdics i de la seva disponibilitat, en el moment en què un membre de l'equip l'ha de posar en pràctica:

Hera: (...) Però hi ha molts altres que estan en l'aire i que tu una miqueta *por ciencia infusa lo sabes*. No, no, no està escrit enlloc què has de fer amb una diabètica gestacional, a lo millor. És una cosa que vas com aprenent de lo que fan els demés i no ho tens escrit, eh?

(74:18)

Un tercer element a destacar és el grau d'especialització dels professionals. Els equips d'especialització porten associada una càrrega de responsabilitat formal en el tractament de determinats aspectes.

Jo. *He vist també que teniu especialitat, oi? No feu tots el mateix dins l'equip?*

Atena: *Que va, estamos súper especializados y cada uno tienen su trabajo*

Jo. *Hera, per exemple, deu tenir alguna responsabilitat clínica... I Dionís, sembla que és qui fa més parts..*

Atena: *Sí, Hera es cap clínic. Algunos están en la rama obstétrica, otros en la ginecológica, otros a onco, otros en pruebas y diagnostico... Ya vas viendo según quién habla más en cada caso, ¿no?*

(15:17).

En aquest sentit, els caps o responsables d'equip són els que participen més activament als espais formals de discussió, siguin canvis de guàrdia o sessions

clíniques. Així ho hem pogut constatar durant el nostre treball de camp i d'aquesta manera ha quedat reflectit als registres d'observació d'aquests moments. El cert és que, clarament, són els que més participen. Segurament, a causa de dos motius elementals: per un costat, perquè són els que tenen més experiència i coneixement en un àmbit determinat (ja hem vist que, al món hospitalari, és precisament aquest major coneixement el que els converteix en caps); per un altre, participen més, precisament, perquè són els caps, perquè és el que s'espera d'ells. Resumidament, la relació entre rol i participació en espais formals és clara, però no es pot establir l'ordre de la correlació.

D'altra banda, però, aquesta especialització, que s'associa a una càrrega participativa formal, també sembla que permet les consultes informals dels companys no-experts.

Tal-lo: *Ai, mira que bé (diu rient i mirant a Gea) ara que tinc una ecografista a tiro... ja vaig poder editar el video del cor (es refereix a un vídeo que va gravar d'una anomalia coronària d'un embaràs)... em va sortir la línia (comenta alguna cosa tècnica de l'ecografia) i oi que no hauria de sortir així?*

Mentre va arribant la resta, Gea li explica a Tal-lo com s'hauria de veure. Al final comenten coses de tipus tecnològic (el vídeo està en mac i l'han de veure en PC, i no saben com fer-ho).

(64:5)

Hera: O per exemple, veig jo aquí una dona que té una patologia cervical que està embarassada i té una patologia cervical. Jo lo que faré de seguida és anar a buscar a Àrtemis o Dionís i dir-li "*Dionís ¿Esta mujer que tiene una (corposcopia?) de hace tres meses cuando te parece que la tengo que repetir?*" Perquè clar, jo no estic al cas dels protocols de... O sigui, tu saps una mica de tot, però a la que et fiques una mica a la subespecialitat, necessites consultar-ho.

(74:56)

Hera: També hi ha subespecialistes. I que aprofitem les formes informals aquestes de dir... Jo que sé, estem dinant, i ostres, "mira Atena el que he vist avui, és una dona amb una malaltia de cushing , té una no sé què i s'ha quedat embarassada espontàniament! I té 40 anys..! i ..." Ostres.. Al·lucines, no? Doncs si, jo crec que ho comentes fora de lo que són...

(74:60)

Aquesta divisió d'equips pot ser útil per analitzar altres elements d'interès en la dinàmica de grups i d'equips de treball. S'observa, per exemple, més interaccions, tant de tipus formal com informal, entre els membres d'un mateix equip, ja que, en part, es disposa de més oportunitats d'accés (més proximitat espacial, més temps treballant junts, més afinitat acadèmica, etc.).

Atena: Bueno, ¿ya habrás visto que estamos divididos como por equipos, no? En realidad hay dos grandes áreas: por un lado está la parte de obstetricia, que trata a la mujer embarazada y hacen pruebas diagnósticas prenatales... y Hera es la cap clínic ... y por el otro lado estamos los de ginecología, que tratamos todo el tema de patologías asociadas al aparato genital.... Está la parte de oncología, que ya viste que está Selene, Ares, yo y Posidó, y luego está toda la parte de suelo pélvico, que llevan Ares y Hermes ... Bueno algunos están en más de un equipo... ya ves. Y yo, que estoy en todos lados, aunque mi parte es la oncología. (...). Luego en obstetricia hay los ecógrafos con Apol-lo como responsable, y está con Orfeu, Hefest...

(30:4)

En aquest moment Hècate entra tota contenta dirigint-se a Apol·lo.

Hècate: Tinc una espina bífida preciosa... es veu molt bé i molt maca...

(51:15)

Hermes: Bueno pues... En este caso esto sólo lo hacemos dos. Nadie más en el servicio lo hace, solamente nosotros dos. Y lo hemos comentado entre los dos. "Mira lo que ha pasado, los dos estábamos operando y mira qué ha pasado". Todo esto lo hemos comentado, "oye, ¿tu crees que he revisado?" "Mira, he revisado todo esto, ¿que te parece?". Esto no puede pasar...!

(75:62)

D'aquesta manera, queda clar que, entre companys d'especialització, són freqüents les converses per comentar i compartir casos i opinions. Es tracta de converses, tant formals com informals, i en algunes ocasions resulta complicat delimitar nítidament aquestes situacions perquè tenen una mica de tot.

Resulta difícil, per tant, distingir netament una situació com a purament formal o informal. Més aviat, es tracta d'una dissolució amb ingredients de totes dues i en què pot identificar-se el predomini de l'una sobre l'altra. Però, fins i tot en les situacions més formals, podem identificar-hi elements informals i, també, a la inversa. El fragment que presentem tot seguit correspon a un canvi de guàrdia. El to d'aquell dia era especialment formal i protocol·lari, atès que, durant la guàrdia, s'havia produït la mort d'un nadó. Malgrat el silenci formalitzant, les cares de seriositat i les explicacions detallades de l'adjunt, hi ha també una comunicació no verbal, i més informal, entre companys:

Ares: Havíem començat a fer el bacum però costava molt... a més, al costat teníem l'altra, i era urgent trencar-li la bossa per poder fer un ph... hi ha hagut un moment que no sabíem què fer o per on continuar...

Mentre parla mira a Atena i quan no parla es mira a Hècate, i li fa gestos de resignació amb la cara i les espatlles.

(59:8)

Una situació formal i ritualitzada, de la manera en què ho és una reunió, pot convertir-se ràpidament en un caos imprevisible.

Ja per acabar algú torna a treure el tema del programa nou de l'ICS (el que utilitzen a atenció primària) i es torna a organitzar un bon sarau. Parlen tots alhora, exaltats i enfadats, però al mateix temps es riuen de l'ICS i dels informàtics. Sembla ser que el nou sistema dificulta la petició de proves.

(5:27)

Com apuntàvem al principi d'aquest apartat de resultats, esdevé imprescindible, intentar delimitar-les conceptualment i fer-ne una definició operativa que ens aporti elements analítics a la investigació. A banda de les primeres observacions més evidents, hem realitzat també una anàlisi més detallada entre els elements referits a formalitat i interaccions (formals i informals) amb pràctiques, coneixement i rols concrets. A continuació, detallem algunes de les observacions que hem pogut extreure'n.

En primer lloc, es detecta un cert predomini de coneixements de tipus tàcit quan les interaccions són informals. Aquesta relació apunta a la importància dels entorns menys normativitzats, ritualitzats i predictibles -contextos informals- per a la transmissió de sabers que són també menys explicitables. Així relata la seva experiència d'aprenentatge i de socialització un metge adjunt estranger:

Hermes: Si, si, si, y fui anotando... y qué hacen con esta gente, y ahora que hacen con esto, esto y esto, claro

Jo: Claro

Hermes: Y ahora que hacen con este otro, el seguimiento de los... claro, esta muy protocolizado. Pero bueno

Jo. Hay que saber..

Hermes: Donde pongo... Dónde está el libro...

Jo: O dónde encontrarlo....

Hermes: Se acabaron las hojas... O dónde dejamos a la paciente, donde esta... Parece una tontería pero no lo es.

(75:90)

Hermes: Muchas me ayudaron mucho y otras..., yo sabía, que había visto, y me fui acercando... Pero también tengo que decir una cosa... El papel.... Yo tenía el apoyo de Atena, Atena me ayudó mucho. Que yo se lo digo, "te doy las gracias". "No, yo no, fuiste tú" "Que no! Te tengo que dar las gracias". Le tengo que dar las gracias porque es la paciencia y como te tratan, tu llegas a un lugar y si ves a gente como te putean... Y yo le dije a Atena, "mira no estoy acostumbrado, yo no soy serio. Yo hablo mucho. A mí me gusta reírme. Yo te trabajo todo lo que tú quieras, pero tengo que reírme un poquito. Y es todo lo contrario, no puedo!"

Jo: Claro

Hermes: Y no puedo. Ella me dijo, "tú tienes que ser como tú eres". Yo perdía más tiempo..., "ahora tengo que sentarme así, ahora no puedo poner el brazo así, ahora no puedo hacer esto, dios...!"

(75:92).

Tot i aquest predomini, cal matisar que també hem pogut detectar la presència de coneixements tàcits i d'interaccions formals, tal i com hem ampliat en l'apartat de resultats sobre formalitat i parametrització.

En segon lloc, s'observa la relació entre els equips d'especialització formalitzats i l'atribució de tasques de l'organització. De la mateixa manera, les lleis, que són l'expressió màxima de la formalitat, s'associen a la delimitació de tasques entre col·lectius professionals. La cap de llevadores ens n'ofereix diferents exemples, en aquest cas en forma de reivindicació d'aquesta relació:

Il·lítia: (...) Pel Real Decret, on nosaltres som competents amb el que és el part aa..., normal. I fins aquí, la nostra competència és el part normal, amb competència per detectar quan la cosa es desvia de la..., del procés de part, es desvia de la normalitat, i després hem.. és quan hem d'avisar l'obstetra, que llavors aquí comença la seva competència. Però això no vol dir, doncs, que l'obstetra no sigui competent, no? amb el part normal. El que passa que clar, com que ell també avarca altres coses, doncs, ... una manera de funcionar a aquest hospital, eh? Perquè a altres hospitals funcionen diferent, eh?

(71:3)

Il·lítia: Ahh.. no, la seva reacció no, bueno clar, no és bona. Tot som responsables d'aquella dona, el que passa queeee, queee, bueno, a nivell general, bueno té aquella percepció i és lu que diem, no? Amb això que comentàvem abans, que si que a vegades, quan ja les coses van maldades i vas a judici, a vegades, només els imputats són el ginecòlegs.

(71:64).

Il·lítia: No, encara avui dia, les organitzacions sanitàries, estan basades en, en, en el, en els facultatius. Els facultatius de grau su... Bueno ara ja tenim grau superior. Però, podem dir amb els metges. Seguint una reivindicació que estem fent, a Barcelona ja l'han començat a fer amb serios problemes...ah.. Bueno les llevadores l'han començat a fer, inclús vaig estar parlant amb la (diu el nom d'una llevadora de Barcelona), que es la que ho va ficar en marxa i la que ho va tinguir d'aturar d'avui per demà per la jurista de l'hospital no? Bueno, per exemple, un tema és per què una alta hospitalària d'un part normal l'ha de donar el ginecòleg, quan nosaltres tenim la competència de donar aquella alta hospitalària. Perquè avui per avui, la llei diu que una alta hospitalària ha d'estar firmada pel facultatiu. Com que nosaltres no som facultatius no podem firmar l'informe d'alta. Quan la dona de baix risc o mitjà el ginecòleg no passa a visitar, sinó que passa la llevadora i és la que dóna l'okay de si se'n va o no. I l'únic que el metge fa és tancar l'informe d'alta. I nosaltres tenim un informe d'alta, que és a nivell de la dona, però que no té cap validesa... O sigui, que a nivell de la pròpia organització, no? Vull dir, estem fent passos, a veure tot els parts que han anat bé que ha anat normal, que la

dona ha tingut un puerperi correcte, la dona podria marxar amb un informe d'alta signat per una llevadora. Doncs així, a nivell legal no es permet.

(71:67)

Finalment, aquesta diferenciació entre els col·lectius professionals divideix també els espais de trobades formals entre els professionals. Per exemple, els canvis de guàrdia dels metges i de les llevadores no es fan conjuntament ni al mateix espai:

Il·lítia: (...) Un dia.. un dia normal que comença al dematí, al matí es reuneixen l'equip de guàrdia de llevadores i.. es fan el... Bueno, es fan el canvi de guàrdia. És una canvi de guàrdia que és oral, es deixa escrit en un full, d'incidència del canvi de guàrdia, on es registra doncs quina activitat han fet, com ha acabat, i llavors el que deixen. Ah... i després, per altra banda, hi ha la sessió clínica dels obstetres, que llavors ells també expliquen la guàrdia. Aquí jo, des de fora, el que veig que ens faltaria, com equip que diem que treballem, que aquests passes de guàrdia doncs sirguessin, ah,...., junts.

(71:5)

En tercer lloc, fem esment del fet que les interaccions informals poden associar-se a multiplicitat de rols, tal i com apunta un resident:

Carpo: Dóna igual, o sigui..., auxiliar, infermera, ehm, altres especialitat, ehm, fins i tot a vegades la dona de la neteja, no? Ehm, tothom et pot aportar coses. Tothom.

(66:19).

Tot i això, s'observa un predomini aclaparador d'aquest tipus d'interaccions quan el rol que s'exerceix és el de "company i amic". La complicitat i sintonia serien els adjectius que més fàcilment s'hi associarien. Les notes següents corresponen a observacions efectuades durant un sopar amb part de l'equip mèdic. Concretament, els assistents a la presentació d'un producte farmacèutic a Barcelona:

(Jo) Sopar distès i agradable en què es parla de tot el que es pot veure parlar a un grup de persones que treballen juntes: política, economia, els fills, etc...

(47:1)

[Nota posterior: La posada en comú d'idees i valors (polítics, econòmics, etc) situa a cada individu en un univers de variables en què un pot sentir distància-afinitat vers els altres membres de l'equip. (P2P ideològic?)]

(47:6)

Observem un llenguatge no verbal i espontani entre els companys, superposat a les situacions formals. Fixem-nos, per exemple, en el següent fragment de canvi de guàrdia. La cap del servei està comentant alguns errors i, segons el cas, demana explicacions a persones concretes:

També demana a Hècate per una ecografia, Hècate respon i quan Atena ja està parlant d'un altre tema, m'adono que Hècate i Hèstia es miren rient (com qui comparteix un secret, un somriure no alegre sinó de saber que s'està pensant el mateix).

(42:7)

Fins i tot, quan la situació contextual no s'estableix en una relació entre iguals, i quan no es tracta de "companys/amics", sembla ser que l'afinitat personal és un element rellevant que va en aquesta mateixa línia. Segons els residents, es tracta de *feeling*:

Auxo: Home, és la relació no només professional

Tal·lo: Depèn...

Auxo: Sinó emocional.

Tal·lo: Sí, sí la relació personal que puguis tenir en comú amb aquestes persones i sí... És això...

Auxo: És el "feeling". Bàsicament és el "feeling". Si tu tens més "feeling" amb un persona, la teva relació serà més propera.

(66:44)

Auxo: Evidentment et sentiràs després, a posteriori, a nivell de feina molt més reforçat, o al menys emocionalment, no? Laboralment a lo millor..., sí que es manté el fet de que.., tu ets resident i que l'altre és adjunt, però... és diferent la relació, és molt diferent.

(66:45)

Resumint aquest tercer element, doncs, podríem dir que, quant més gran és la distància de rols entre les persones que interactuen més formal tendirà a ser una situació, mentre que a mesura que la distància s'escurça, quant més iguals siguin els rols que s'ocupen, major flexibilitat hi ha per introduir elements informals.

El quart element a destacar és escenogràfic. Alguns escenaris són, *per se*, formals, farcits de normes i ritus formalitzadors. Durant el treball etnogràfic, va resultar relativament fàcil aprendre aquests rituals. Per exemple, durant les sessions de canvi de guàrdia: la manera de seure, el moment precís de començar, desxifrar que surten de guàrdia aquells que vesteixen uniforme, lectura del full de registre de canvi de guàrdia, arxivar-lo....

Poc a poc tothom va seient. Quan arriba Atena, fa el gest de presentar-me alguns companys, i tant ells com jo li diem que ens hem presentat.

Sembla que Atena és qui porta el ritme de la sessió. Un cop ella ha arribat, la sessió ha començat, encara que van arribant més persones.

(3:4)

Parlen dels casos, i en general participen tota l'estona les cinc mateixes persones (un dels metges catalans, Atena, la Dra que ahir em va demanar per l'aspecte ètic de la recerca i la Dra que m'ha rebut de bon matí). La resta participa de forma no verbal, assenteixen amb el cap, fan cares, etc. En tot cas, semblen aparentment atents. Atena fa preguntes directes sobre els casos i és qui porta el ritme argumental.

(3:6)

Hi ha un ambient distès i animat (no hi ha Atena), que es formalitza quan arriba (no canvia la temàtica ni l'espai, sinó la presència de determinades persones). Es tracta d'una formalitat contextualitzada (en funció de qui hi ha)

(42:1)

El mateix passa a les sessions d'oncologia i a altres situacions clarament formals, per a les quals resulta relativament senzill aprendre'n els codis.

El comitè comença quan el patòleg reparteix a tothom un plec de fulls amb les fitxes mèdiques dels diferents casos dels que han de parlar. La dinàmica és anar comentant i

prenent decisions sobre què fer en cada un dels casos. En alguns casos acorden demanar proves addicionals, en altres aproven intervenir quirúrgicament i en altres aproven començar a fer quimioteràpia i, si la pacient reacciona bé, aleshores practicar la intervenció.

(9:3)

En aquestes escenografies formals, en uns espais, amb uns actors i uns guions clarament establerts, quan algun element de la rutina falta, el nivell de formalitat pot modificar-se o veure's alterat. Els següents fragments, per exemple, corresponen a una sessió en què no hi havia la cap del servei i en els quals es detecta un clima de menor formalitat, en forma de murmurs, sorolls i dificultat pel silenci protocol·lari habitual.

Hera: Què, comencem? Avui som poquets i ja no hi ha ningú més... Hèstia està malalta..

Comença la sessió, però costa que es faci silenci. [Quan hi ha Atena tinc la sensació que estan tots més formals].

(17:2)

La sessió és més dispersa que altres vagades i els costa fer silenci, encara que la sessió continua amb independència de si la gent parla o no (mai s'han demanat silenci o atenció, fins al moment).

[Em sorprèn quan] Hera vol comentar un cas i comença a parlar mentre la resta està en converses paral·leles (em fixo especialment en Orfeu, que acostuma a comunicar-se en petit comitè amb les persones que té a la vora i a fer gestos de complicitat amb Hermes a distància; encara que Hera continua parlant, sense apujar el to de veu ni un segon, Orfeu continua parlant; al final es va restablint el silenci).

(17:6)

I, en tot aquest entramat de senyals, la situació física, l'espai que s'ocupa, també contribueix a delimitar el grau de flexibilitat i informalitat d'una situació determinada. La cafeteria i la sala de llevadores, que és alhora la sala de descans de tot l'equip i la sala de cafè, propicien, d'entrada, trobades més informals:

Arribo puntual a les vuit. Soc la primera. Hi ha una de les ginecòlogues de l'equip (que ahir estava en la meva presentació), que parla animadament amb un grup de quatre o cinc persones en una sala que hi ha just al davant de la sala de sessions clíniques. Em sembla que és la sala dels infermers, però no n'estic segura

(3:1)

Així ens ho va confirmar un adjunt en una conversa informal:

Ares: (...) El que hauries de fer és posar micros al cafè. Perquè suposo que ja saps que la gent no dirà res davant teu, oi? Però després a la cafeteria, tothom parla.

(19:10)

El cinquè element és el llenguatge. Les paraules concretes que s'utilitzen també ajuden a posar el límit. És fàcil, en aquest sentit, observar en les situacions formals un llenguatge més acurat, mesurat i prudent. De fet, quan algú trenca la barrera, ràpidament se li fa saber. Fixem-nos, per exemple, en la reacció del metge cirurgià davant la crítica que rep per part d'un adjunt de ginecologia:

Atena: Si pero es que no me entiendes. Esta intervención no la tenemos que hacer nosotros sino un cirujano.

Cirurgià: No te lo discuto. Pues que el cirujano venga el día que la tengáis programada.

Atena: Pero es que esto es la revés. El caso es vuestro y no podéis venir aquí, en nuestra intervención menor, ya hacer de espectadores.

Eos: És que això és el que ens heu venut.

Cirurgià: Aquí ningú ha venut res.

La discussió s'allarga una mica més i tant Ares com Posidó hi posen cullerada.

(9:8)

I, a la inversa, un llenguatge poc tècnic i molt espontani facilita un clima d'informalitat.

Hèstia: Suposo que si, no? Si tu estàs amb un company de tu... a tu al cotxe, per exemple, per anar a treballar, o fas el camí del pàrquing junts... Igual si li has d'explicar un cas ho expliques com més espontàniament, com si li expliquessis que et va passar ahir a la tarda. En canvi si estàs a una sessió és una cosa més conscient. Veus que

estàs escoltat per un públic que és una mica més ampli i que segurament tu estàs exposant una cosa. Ho estructures més bé, que el formatge, ai el formatge.. ((riure)) el llenguatge, el llenguatge és més formal, llenguatge més formal, més tècnic. No diràs bossa trencada, igual diràs (amniorexi?) jo que sé, intentes ser més professional més correcte.

(76:41)

De fet, durant el treball de camp, alguns membres de l'equip van manifestar la seva preocupació, des d'un rol professional, pel llenguatge utilitzat en algunes situacions al comentar casos en presència de la investigadora/observadora:

Gea em mira somrient i amb interès.

Jo: *I vosaltres, us resulta molesta la meva presència?*

Hera: *No, que va.*

Gea: *No!*

Hera: *A vegades m'adono que diem coses.... que no penso que hi ets...*

(13:1)

El següent fragment n'és un altre magnífic exemple. La reacció de vergonya de Gea s'explica, precisament, perquè l'acudit es va fer en un context que suposadament era formal (una reunió de canvi de guàrdia):

Tal·lo: *No veig res, és que està poc penetrada (es refereix, crec, al contrast de la imatge, perquè Hera immediatament accentua el contrast de la imatge).*

Mentre Ares diu.

Ares: *Això... que la penetrin bé i ja veuràs com li passa el dolor de cop.*

Riuen molt tots. Gea em mira mentre riu [com avergonyida del que s'ha dit].

(13:13)

Com a sisè element, encara que molt relacionat amb l'escenografia, destacar que en algunes ocasions, simplement és el context el que marca el grau de formalitat en una trobada. En el fragment següent, la formalitat ve donada per aquesta via; "citar algú al despatx" és marcar que s'hi vol parlar des del rol de "cap".

Mentre estic dreta recollint les coses em comenta algunes coses més, de forma menys ordenada:

Em comenta que de tant en tant ha d'asseure algú de l'equip al seu despatx per dir-li *hasta aquí*, o per comentar-li alguna cosa concreta.

(30:43)

O situacions que acaben resultant més formals que no pas caldria, simplement per aquests elements de context. La forma d'asseure's a l'aula en una sessió clínica interna, deixant molta distància entre els metges que presenten la sessió i els metges que assisteixen com a oients, genera un ambient formalitzador que, cinc minuts abans, no existia:

Arribem a la sala i ja hi ha Hermes i Tal·lo asseguts a la taula del ponent. També hi ha asseguts, al fons de la sala, Orfeu i Dionís. Inicialment penso que estan asseguts al final perquè hi haurà molta més gent, fins i tot d'altres serveis mèdics, i que cedeixen l'espai; però després veuré que la sessió és interna; em sembla estrany que deixin 8 files de cadires entre ells i els seus col·legues, que han de fer-los la presentació, a ells. No es tracta d'una distància personal (Orfeu i Hermes, per exemple, tenen molt bona relació) sinó distància amb l'aspecte formal de la sessió.

(39:3)

Per contra, fer broma i riure són pràctiques que *informalitzen* les situacions i donen certa naturalitat a situacions molt estructurades. Fixem-nos en el següent fragment: La situació és un context formal. Es tracta d'una reunió per decidir, conjuntament, el redactat d'un protocol. En el decurs de la mateixa, el to, les bromes i la manca de contenció en les seves expressions, converteix la situació en informal.

Van rient perquè els comentaris que fan són irònics i graciosos i perquè d'un document de 4 pàgines estan suprimint la major part de paràgrafs.

Hera: *I si els donem un paper blanc? Firmi!*

Riuen tots molt.

(11:19)

Hera: *Fora també (riu). Jo soc menys diplomàtica que Atena!*

Hècate: *Això Atena no ens ho passarà..*

Riuen a gairebé cada comentari. S'han anat enriolant i Tal·lo, Àrtemis, Dionís i Gea estan especialment riallers.

(11:23).

Certament també ajuda el fet que aquest dia no hi havia la cap de servei, la qual cosa propicia, encara més, que s'accentuï la possibilitat d'informalitat.

Finalment, voldríem apuntar també dues línies de resultats, sobre les que caldria aprofundir en futurs estudis. Això no obstant, ens ha semblat convenient destacar-les per la seva rellevància. Per un costat la informalització de situacions com a mecanisme de defensa per a minimitzar el contingut d'un missatge o la duresa d'una situació. Ho exemplifica bé el següent registre del diari de camp: es tracta d'un cirurgià, que fa broma i utilitza un to marcadament informal, tot i que el context ens situa a l'inici d'una reunió formal, com a estratègia defensiva en preveure una rebuda hostil en una reunió.

Dr Cirugià. *Entro Atena, o no cal?*

[Suposo que un cirugià hauria de formar part del comitè, però no sembla que vinguin amb assiduitat, o no s'ho prenen seriosament, perquè fins avui no han estat cap dia des del principi i tampoc es queden al final]

Atena: *Como quieras.... Va entra. Estoy necesitada de cirujanos amables.*

Riuen tots.

Cirurgià: *Qui vols?*

Atena: *No, no, con que te quedas tu ya es suficiente.*

I seu i, mirant a Atena i rient es fa un gest a la falda i li diu

Cirurgià. *Seu aquí Atenecita,...*

Atena riu i no hi seu, dient-li que no quedaria bé.

(20:3).

Per un altre, la informalitat es presenta com a oportunitat per a participar de forma més "segura". Es tracta, per tant, d'una situació que es busca com a alternativa a la poca flexibilitat permesa en espais de participació formal, que comporten, en el cas de la professió mèdica, una alta càrrega professional.

L'exemple més clar és la cafeteria. A la cafeteria es poden comentar coses que a la sessió prèvia no s'han dit. No canvien les persones, però sí el context rígid i *professionalista* de la reunió.

Hera: No sé. Jo crec que a vegades fins i tot esmorzant o dinant. Moltes vegades, doncs pot ser que surtin temes i tu opinis... A vegades jo crec que sí que els espais informals, et donen també oportunitats d'opinar i... o de dir, "ostres, això perquè no ho fem així?", i "has pensat amb allò altre?". No sé..

(74:52)

Jo: En general, diries que teniu tendència a utilitzar molt els espais que ja teniu habilitats per discutir els casos: sessions clíniques, sessions de canvi guàrdia... O penses que la tendència és que pel passadissos feu moltes preguntes..?

Hera: Jo crec que..., jo crec que sí, que a fora de les sessions clíniques, també....

Jo: Feu molt ús de..

Hera: Jo crec que sí.. jo crec que sí, "ostres Apol·lo..." Jo si tinc una visita, passo per allà i li dic a Apol·lo: "Allà he vist a un, he vist una dona amb una (panhipopituotarisme?)" O Apol·lo "Hera vine a veure..."

Jo: No sé que

Hera: "Vine'm a veure aquesta eco que no sé què". Això sí que ens ho fem, eh? De.. de..

(74:53)

Hera: O a mi la mateixa llevadora. Mil vegades et ve: "*Oye Hera, ¿que hago con esto?*". Jo crec que sí, que afortunadament, no està limitat a les coses rígides. A dir, la sessió de 9 a 10... Sinó, que hi ha molt intercanvi de..

(74:54)

També es busca aquesta participació, per exemple, en un sopar:

Hi ha un moment del sopar en que es passen una bona estona fent un repàs de diferents ginecòlegs (on estan, amb qui treballen). És com una mena d'actualització de xarxa social.

[Nota posterior: On t'has format, on estàs i amb qui estàs, em sembla que són elements importants a nivell professional].

(47:2)

I, com no podia ser d'altra manera, durant el procés d'aprenentatge, tal i com expliquen els residents:

Auxo: Però fins i tot per l'aprenentatge, no? O sigui tens més predisposició no..? O sigui, estàs com més obert perquè estàs més còmode. I al estar més còmode, és com que la persona que tens davant..., ja la veus d'una altra manera

(66:50)

Carpo: El que te digan una cosa de una manera o de otra... canvia molt. Que et digui, "doncs mira, escola, això no es fa així..", que cridant, o que t'ho diguin, o en un moment donat et fotin un moc, no?

Auxo: O que et tallin bruscament, no? Llavors, o sigui què entens..

Carpo: Que et diguin "mira és així.. o escolta, això ho hauríem de fer així". És la manera una mica de fer les coses.

(66:52)

El que s'espera de les situacions formals, i la forma en què un metge adjunt explica els fets que havien succeït en una sessió de canvi de guàrdia, a la qual no havia assistit, són dos exemples en un únic paràgraf que resumeixen, al nostre entendre, la complexitat a la que ens hem anat referint per a delimitar la informalitat dins de l'organització.

Ares: Mira, a mi una vegada em van dir, "a la sessió s'ha de fer punts"... Doncs jo ho sento, però no soc així. Jo no penso fer la pilota a ningú. I ja has vist que a la sessió hi ha qui diu alguna cosa i hi ha qui no diu mai res, però perquè no val la pena... I a la sessió, ja veus qui parla i qui no... Però està clar que hi ha gent en situacions molt diferents. Hi ha qui no té papers, i que segons com, al carrer... Jo, perquè no m'agrada fer cafè i ja no ho faig, però si un dia tens estona i baixes a fer-lo, després es diu ... no agrada... Jo mira, perquè soc d'aquesta manera que sempre m'agrada aprendre, tant si l'he encertat com si em cau bronca, perquè també s'aprèn, i no m'ho prenc malament; però... Ja has vist... De fet hi va haver un dia sonat recent... Jo no hi era però me'l van explicar... i ja ho veus, no?

(62:4)

Pot semblar que els espais formals estan oberts a la participació, utilitzant preguntes obertes. Però l'obertura de diàleg en un espai formal no sembla donar les mateixes oportunitats de participació.

En síntesi, la delimitació entre formalitat i informalitat no resulta possible en termes absoluts. Si que és possible desxifrar i interpretar el grau de formalitat o informalitat associat a cada situació i context, atenent a la seva composició en elements diversos: a) Per un costat el lloc físic, ja que determinats espais porten implícita una càrrega formal (despatxos, sala de reunions), o a la inversa (cafeteria, sala de descans); b) les persones que hi intervenen, i els rols que desenvolupen, observant-se una tendència cap a la informalitat quan la distància jeràrquica dels rols és petita; c) el llenguatge utilitzat, essent el més característic de la informalitat el menys acadèmic i acurat, oral, i en ocasions no verbal, en contrast al formalisme de l'escriptura; d) les pràctiques que s'hi donen, ja que s'observa en els riures, la burla i la sàtira una clara tendència cap a la informalitat. Així ho hem recollit a la figura següent, en la qual, de forma esquemàtica, agrupem els diferents elements que contribueixen a interpretar, com a més formal o com a més informal, una determinada situació.



Figura 10: Elements contextuais de formalitat o informalitat

5.4 Dinamisme en la igualtat

5.4.1. Resum de resultat

La igualtat a la feina és una característica dinàmica, que es construeix en funció del context. Només pot entendre's fent-ne una lectura des de diferents angles per poder-ne entendre el seu vessant personal, relacional i organitzatiu, atès que hi intervenen des de la configuració dels actors (qui hi ha i quins rols ocupen), passant per l'escenari (sala de reunions, cafeteria, etc.), el guió (les tasques a desenvolupar o els temes sobre els que s'ha de tractar) o l'afinitat personal. Per citar-ne alguns dels més rellevants.

Es tracta, per tant, d'una interpretació complexa que es fa més fàcilment analitzable a partir de l'observació d'una pràctica concreta: la participació.

Així ho hem recollit a la següent figura, sobre la caracterització de la igualtat, en la qual la participació ocupa una posició central. Tant en les pràctiques formals, com en les informals, la participació es converteix en una pràctica clau per a poder desxifrar el grau d'igualtat entre els actors. Aquesta igualtat, alhora, està determinada per elements com la jerarquia, l'afinitat personal, la capacitat en la presa de decisions i les tasques encomanades.

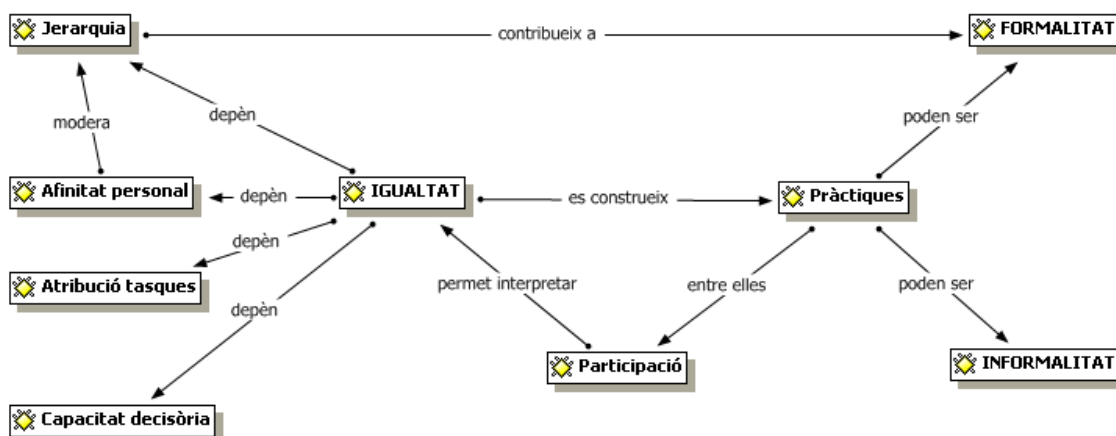


Figura 11: Caracterització de la igualtat

5.4.2. Descripció

Podríem dir que, la igualtat-equitat entre dues persones o més, es pot descriure a partir de tres perspectives diferents, que lluny de ser excloents es complementen: pot entendre's des d'una mirada que s'interessa pels elements que intervenen en les relacions interpersonals, des de la identificació de grup o bé des de la mirada de la gestió organitzativa.

A continuació, oferim algunes idees i exemples des de cada una d'aquestes tres perspectives amb la intenció de facilitar-ne la comprensió. No obstant això, volem remarcar la idea que es tracta d'un mateix fenomen que pot ser observat des de diferents punts de vista. Partirem d'una mirada més individualista i, a poc a poc, anirem ampliant la visió fins a disposar d'un a visió organitzativa.

Partint dels elements més propers a aquesta mirada focalitzada en l'individu, la primera observació que podem aportar és que existeix una relació clara, entre rol i participació en espais formals. En general, observem major participació de les persones amb un pes jeràrquic superior. El nivell de participació sembla, de fet, una característica associada als diferents rols professionals i s'espera que les persones amb més responsabilitats dins l'equip assumeixin el paper de dinamitzadors dels moments compartits (reunions, canvis de guàrdia, discussió de casos, etc.). Així mateix, ho expressen els metges residents:

Tal·lo: És que en teoria ho estan de forma oficial, no? Perquè en teoria, el cap de servei està escollit pel seu coneixement, per les seves habilitats, pel seu coneixement previ..

Jo: Ahà

Tal·lo: O sigui, Atena tot i ser una dona jove, en teoria, és la que més en sap.

Jo: Ahà

Tal·lo: Per això és la cap de servei i fa de referent. I per això, quan es fa un canvi de guàrdia, i hi ha problemes complicats, es comenten i és Atena la que s'espera que opini. Però bueno, Hera també perquè és la cap d'obstetrícia i..., Bueno, en principi són coses que ja estan predeterminades.

Auxo: Estan marcades

Jo: És la jerarquia pròpia de l'organització

Tal·lo: També.

Auxo: També, també.
(66:88)

Tot i aquesta relació clara, el cert és que no és possible establir l'ordre de la correlació entre posició jeràrquica i participació, ja que, certament, la participació pot explicar-se en part per un cert *efecte pigmalión* (la gent fa el que els altres esperen que facin). Per altra banda, una major participació pot comportar una visualització explícita de la jerarquia i reforçar les opinions de les persones que ocupen posicions de cap (perquè participen més) i, per tant, el seu rol (efecte cíclic).

Si anteriorment comentàvem la relació que s'observa entre participació i rol, es detecta també, clarament, que l'absència del cap jeràrquic a les reunions formals genera més intervencions, més diverses (més gent opinant) i més propostes d'actuació. Malgrat que la cap del servei no és una persona autoritària. La menor participació en presència de les figures d'autoritat (cap del servei) podria explicar-se des de dues vessants, aparentment contradictòries, però complementàries: per un costat podria ser que la presència del cap provoqui cert temor a participar (ja sigui per la possible equivocació o pel fet d'estar ocupant un espai que li és especialment propi). Per un altre, al contrari, la por podria ser deguda a un possible judici dels companys. A vegades, una participació entusiasta en presència dels caps no és ben viscuda pels iguals.

Sigui com sigui, el que sembla clar, és que la participació està condicionada pels elements jeràrquics. De fet, en absència de la cap del servei, les persones que assumeixen la gestió i dinamització de l'equip de treball són els caps d'unitat o l'adjunt més veterà. El següent n'és un exemple. Podem veure com, en absència d'Atena (la cap) és Hera (la responsable d'unitat) qui dirigeix la sessió i la presa de decisions:

Totes les sales de part estan plenes, pendent de treballs de part. També hi ha programada una cesària.

Hera: *Home, si hi ha tanta activitat, potser que no fem la cesària, no? Estava programada perquè només hi havia això, però jo crec que ho entendrà... de fet no compleix fins dimecres i es va avançar pel pont, però...*

Àrtemis: *Si, si...*

Hera assumeix decisions organitzatives quan no hi ha Atena.

(43:5)

També el fragment següent correspon a una sessió de canvi de guàrdia en què no hi havia la cap del servei. Podem observar, per una banda, la manera en què un dels metges adjunts “substitueix” la figura del cap. Aquesta substitució s’observa per la forma de conduir la reunió. D’altra banda, ho podem veure pel paper actiu que la mateixa cap li dóna, ja que és a la persona a qui truca per fer el seguiment d’un cas.

A Posidó li sona el telèfon i surt de la sala.

Mentrestant, els altres segueixen comentant el cas d’una pacient amb un hematoma intern. Just en aquell moment torna a entrar Posidó.

Posidó: *Que parleu de la pacient X?*

(10:6)

Posidó: *És que just m’ha trucat Atena i m’ha demanat que què farem amb aquesta pacient... Si la programem o no. (crec que el que han de decidir és si la tornen a operar per treure-li un hematoma molt gran que té a dins, i que és fruit d’una intervenció prèvia seva de fa uns tres dies).*

(10:7)

Hefest: *Sí, el hematoma es de diez por siete por cinco. Es una pelota gigante y hay que sacarlo.*

Posidó: *A vegades remenar és pitjor i val més esperar a que s’ho mengi la pacient... Ho comentaré a (diu el nom d’un servei, no sé si cirurgia) a veure què opinen, d’acord? Qui té quiròfan avui?*

Hermes: *Jo i Àrtemis.*

Hefest: *Jo si algú m’acompanya la puc operar i li trec.*

Posidó: *Però el problema no és aquest sinó el quiròfan. On l’operem?*

Tal·lo: *Es pot fer al 4.*

Hermes assenteix amb el cap.

Posidó: *El de parts... bé, el de cesàries? Ah, d’acord.*

(10:8)

D'aquesta manera, es pot observar una major participació espontània per part de diversos membres de l'equip, tant adjunts com residents. Una participació que costa més de veure's en sessions de canvi de guàrdia quan hi ha la presència de la cap del servei.

Però a banda de la jerarquia formal, que és clarament visible quantitativa i qualitativament en la participació, el cert és que resulta fàcil entreveure un segon nivell jeràrquic no explicitat. Quan la jerarquia formal no es visualitza (per exemple, quan no hi ha Atena), hi ha una lluita que s'escenifica en forma de participació als espais formals. Aquesta lluita vol ser un reconeixement a la jerarquia "oculta" o tàcita del grup. Els que intenten participar més sembla que són els que lluiten (entre ells) per ocupar un lloc determinat en l'imaginari col·lectiu. Així ho recull un fragment del diari de camp, corresponent a un canvi de guàrdia sense la presència de la cap del servei.

Àrtemis comenta que li fa patir que tingui tanta clínica amb un diagnòstic com aquest i que potser s'hauria d'anar amb compte amb un possible pinçament d'ureter...

Persefone intenta tres vegades fer un comentari en veu alta, però totes tres vegades és xafada per Posidó i Àrtemis.

Posidó està especialment directiu (potser perquè no hi ha Atena), però Àrtemis no fa massa cas de les seves indicacions.

(43:8)

També, el tipus d'interaccions i confiança que mostra el cap vers la resta de l'equip, porta implícita una legitimació de la jerarquia de segon nivell o oculta (qui té poder i influència sobre els responsables o caps), encara que no hi hagi distinció jeràrquica formal. Tal i com vàrem recollir al diari de camp, en relació a la sessió de canvi de guàrdia sense la cap del servei, en què varen decidir operar una pacient amb un hematoma intern:

[Sembla que Posidó porta el pes de la reunió avui i fa el paper d'Atena, encara que a mi em sembla que té menys autoritat sobre els altres que ella. En tot cas sembla tenir la legitimitat de fer-ho pel fet que la mateixa Atena l'ha trucat].

(10:9)

En relació als elements no formals, però amb una relació clara sobre l'ordre jeràrquic, cal destacar el paper que hi juga l'afinitat personal. L'amistat, o la companyonia, exerceix d'element moderador sobre l'establiment de la jerarquia formal. Si hi ha proximitat personal, el pes del rol pot veure's disminuït. I a la inversa. Aquest element, a més, és destacable perquè es manté estable en diferents contextos, i actua com a esmorteïdor del pes jeràrquic. Entès com a afinitat personal entre dues persones, escurça la desigualtat en contextos formals. Fixem-nos, per exemple, en els fragments recollits a continuació i que corresponen a una sessió de canvi de guàrdia. En dies precedents, i sense la presència de la cap del servei, s'havia simplificat un protocol. Avui, ja en presència de tots, es torna a comentar.

Atena: Pero en el original decía (llegeix de l'original) ..."es tractarà la dona com una persona sana..." y ahora ya no lo pone.

Hera: No, clar, perquè vem considerar que una dona amb diabetis, per exemple, no podía ser tractada com una dona sana!

Artemis, que és asseguda al costat d'Hera assenteix amb el cap.

Atena: Pero a ver...

(23:19)

Atena: Hombre, pues recortasteis los cuatro primeros párrafos y son los más importantes.

Hera: És que l'original era una porqueria. Estava fatal!

El to de veu va pujant.

(23:21)

Hera: No, la cabeza eres tú! A veces la SEOG puede hacer algunas cosas muy bien y otras fatal. Y ésta es un desastre... Y aquí lo que hicimos fue mejorarlo... y mucho!

(23:23)

El to entre les dues protagonistes s'ha d'entendre sabent que Atena i Hera són, a banda de professionals, amigues personals. Només així, s'entén la confiança amb què Hera parla a la cap del servei, màxima autoritat jeràrquica.

Però també en la informalitat pot observar-se la distància de rols, pel mateix principi d'esmoreïment que hem comentat respecte al paper de l'amistat o l'afinitat personal. Quant menor és aquesta afinitat personal, més notòria és la jerarquia en entorns, també, informals. Un adjunt explica el seu primer mes de feina a l'Hospital i la relació que manté amb altres adjunts:

Hèstia: És que a vegades són tonteries tal! Jo diria que una cosa que van fer que aquestes dos persones, jo me les sentís properes, va ser el *roce* professional

Jo: Mhm

Hèstia: Perquè eren dos persones que visitaven a l'ambulatori, on sortia més peix i necessitava més ajuda els dies que jo tenia despatx.

Jo: Aha

Hèstia: Eren companyes de despatx. Era de les que jo necessitava trucar. Quan a l'anar o al tornar, comentàvem cosetes.

Jo: I que a més..

Hèstia: I que a més la proximitat professional del principi, fa que personalment també t'hi..., no? Perquè a vegades, amb el cafè, quan arribes amb el canvi de guàrdia no tens molt de temps per allò. Però clar, si és una persona que durant el primer mes, cada setmana o dos cops per setmana, te la trobes anant i tornant i durant el dematí vas a fer consultes, doncs clar.. vulguis o no, son hores de *roce* personal i professional (76:34)

El fragment següent està extret de l'entrevista amb els residents. Expliquen el paper que la proximitat, i la cura en la relació interpersonal, té sobre el seu procés d'aprenentatge:

Tal·lo: No.., si, si. Jo crec que si..

Auxo: No.. fent una guàrdia amb algú que...

Tal·lo: Depèn del "feeling"

Auxo: ...amb una relació més emocional i mes propera, és molt més diferent a fer una guàrdia amb una persona que tu tens una relació únicament i exclusivament laboral. Si! O sigui, és que no té res a veure. Des del punt que passo moltíssimes hores... Se't fa una muntanya! I vas dient..

Tal·lo: Ai si... que llarga és la guàrdia ((riures))

Auxo: Exacte. Tens molta feina i a sobre ho estàs passant una mica d'allò... perquè hi ha molta feina, no?

(66:46)

Tal·lo: Per exemple, la consulta de "gine" que fem nosaltres soles, jo alguna vegada si que li vaig a Atena i li dic " mira és que esta señora no sé qué hacer". O per exemple quan joestic a la consulta de "gine" de l'ambulatori i tinc a la cap de l'ambulatori allà. Quasi sempre esta allà a la tarda i moltes vegades li vaig a preguntar coses ehh?

Jo: O sigui que...

Auxo: Son accessibles. Sí. No no, a més ens tracten bé.

Tal·lo: Sii

Auxo: O sigui no... al contrari, en tracten bé, molt bé

(66:63)

O aquest altre, en què l'encarregada de distribuir les tasques i de fer els calendaris de treball explica les sol·licituds que rep per part dels adjunts. És clar que tothom prefereix treballar amb persones amb les que s'estableixi una certa sintonia personal. També, però, sembla clar que aquesta preferència queda lluny del que s'entén per professionalitat, motiu pel qual no es comenta amb el responsable d'equip, sinó amb l'administratiu, i una mica d'amagat:

Demeter: Si.. no, però a vegades, tot som adults i professionals i a vegades també hi ha rifirafe entre ells ((ho diu en veu baixa)). I ostres "amb aquet no m'hi avinc gaire". És el que toca. "Si pots amb aquest no m'hi posis de guàrdia".

Jo: Això també t'ho demanen?

Demeter: Si. I llavors jo li dic a Atena i diu "I perquè t'ho diuen a tu? Però no sóc jo la jefa?" ((riu)).

(77:21)

L'absència de determinades pràctiques, com aconsellar o dirigir, també dóna informació sobre el grau d'igualtat que s'estableix entre dos professionals. Un adjunt, comentant els consells que dóna als residents:

Jo: Este espíritu de mejora, que es personal, ¿cómo dirías que se transmite a los residentes? ¿O en general a cualquier compañero que...?

Hermes: Al profesional no se lo dices, por respeto...

Jo: Claro

Hermes: Ahí no entramos. A los residentes sí, porque creo que es nuestra.. porque son personas en formación. Pues se los digo. A algunas no les gustó..

(75:43)

Si ens anem situant des d'una perspectiva més de grup, també podem identificar determinades pràctiques, com queixar-se, que mantenen una relació estreta amb els rols. Sovint, son queixes d'un grup que ocupa un mateix rol, vers un altre grup que ocupa un altre rol. El fet que es duguin a terme determinades pràctiques, com pot ser "criticar" en espais no formals compartits per rol (un sopar entre residents, l'esmorzar entre llevadores, etc.), reforça la "igualtat de rol" que, alhora, té a veure amb unes determinades "expectatives" de rutines i pràctiques a escenificar.

Jo: I vosaltres amb els residents de les altres especialitats us trobeu i... feu... I critiqueu l'organització... I totes aquestes coses?

Auxo: I tant! Fem de tot amb els residents.

Tal·lo: Jo l'any passat me'n vaig anar a Portaventura amb la meva filla ((riu))

(66:72)

La Informalitat també té, per tant, un paper important en la construcció de la "igualtat" o "no igualtat" entre professionals.

La resistència és un altre exemple de pràctica d'igualtat (entre els "resistents") grupal. Hi ha un discurs de "ara" i "abans", que es converteix en un "nosaltres" i "ells". Per exemple quan els adjunts sèniors comenten coses dels residents d'ara.

Parlant de les guàrdies ella (Atena) i Selene comenten que les residents d'avui en dia ja no aguanten res, i que abans sí que s'havia de suar. I fa memòria de com van haver de treballar i fer jornades de dos i tres dies amb Hera, Apol·lo, Posidó i elles dues.

(44:8).

Hera: Té son i se'n vol anar ràpid a casa. Di...dius: "Com que tens son i te'n vols anar ràpid a casa? Primer que tu tens 24 anys!" Després que nosaltres treballàvem l'endemà, i després d'això, alguna vegada he vist, que pretenen partir-se la nit... No en el nostre cas, eh? Però quan un resident es pretén partir la nit amb un adjunt...? Perdona? No..! Això és una mica com l'exèrcit, vull dir que clar home...

(74:70)

Hera: Una cosa és que tu tinguis un dubte i m'avisis, faltaria més, és lo que has de fer i lo que ha de ser. Però que jo m'hagi de partir la nit amb tu quan tu si tens un problema m'hauràs d'avisar a mi? De què!? Aquesta sensació que s'ha perdut una mica com el respecte entre cometes... Entén-me, eh? No és que ..., el sistema autoritari... Però sí que amb aquest sentit, ostres jo penso que amb els teus adjunts els hi deus.... Ells, desinteressadament t'estan oferint tot el que ells saben, intenten ajudar-te amb tot lo que poden. És lògic que tu els hi tornis d'alguna manera i els hi facis doncs això, que puguin anar a descansar, que els hi facis els papers, o vagis tu a buscar les històries clíniques i no les hagi d'anar a buscar jo.

(74:71)

I no deixa de ser una forma més d'excloure del grup "nosaltres". Perquè l'exclusió és també una pràctica de construcció de la igualtat, tal i com exemplifica el fragment que es presenta a continuació i que descriu el que va succeir en un canvi de guàrdia. En el fragment, es veu clarament la diferència entre adjunts i residents:

A la sessió de canvi de guàrdia els metges adjunts ens demanen a mi i als residents que abandonem la sala, doncs han de parlar d'assumptes privats que no podem escoltar.

(66:74)

Finalment, el treball per objectius d'equip col·lectius, en què tothom pot sentir-se part de l'èxit, genera esperit de treball en equip i, sobretot orgull de pertinença, que reforça un discurs de "nosaltres". Aquest és el to que utilitzen, parlant de la recollida de cordó umbilical. Una tasca d'equip, que es registra en equip (no individualment) i que s'afegeix a les DPOs de forma conjunta:

Tal·lo: *Avui n'hem fet un.*

Hera: *És que en portem 8 de seguits que són OK. I aquest any ja han fet 11 transplantaments amb els nostres.*

Atena: *Está muy bien, porque estuvimos muchos años sin ninguno.*

Hera: *I per lo petits que som...*

Atena: *El año pasado se hicieron siete y antes no se había hecho ninguno.*

Hera: *Si, el primer va ser l'any passat i ara en portem ja 11.*

Dionís: *La sangre de (nom ciutat) es buena.*

Hècate: *Almenys alguna cosa bona que tenim...*

Hera: *Ai, no espatlleu una bona notícia que tenim avui.*

Es fa un petit silenci.

(15:4)

Hera: *Per cert, ara al novembre vindrà l'exposició de donació de cordó. Es va iniciar per unes gestions que va fer Àrtemis i ara ens han dit que la portaran i estarà aquí fins al gener.*

Àrtemis: *Que bé...*

Hera: *És una exposició que van fer uns nanos, uns estudiants de la Vall d'Hebron que està molt bé, ... és molt bonica.*

Atena: *Es preciosa y emociona mucho.*

Hera: *La posaran al hall de consultes externes. És sobretot per sensibilitzar... A les dones que venen a fer control els podem dir que la vagin a veure. ... Bé, que no només és per sensibilitzar la donació, també és per conscienciar-nos a nosaltres...*

Atena: *Es que es un esfuerzo, ¿eh?*

[Nota posterior: aquestes expressions que recalquen coses explícitament sembla que son com a elements de conscienciació d'equip, de foment d'actituds.]

(15:5)

És important buscar objectius compartits i, a més, explicitar-ne l'èxit en espais formals. Ajuda a la cohesió grupal.

Finalment, una tercera mirada des de la que podem descriure com es construeix la jerarquia i la igualtat entre diferents professionals. En aquesta cas, l'atenció es centra en elements globals de l'organització, a la forma com les tasques són distribuïdes, així com en la manera de gestionar els diferents objectius professionals.

L'acollida dels residents és, per exemple, una posada en escena de la relació que l'organització vol mantenir-hi. Des del primer moment, queda patent el paper de l'hospital, com a institució que forma i avalua a estudiants. No se'ls tracta, per tant, com a professionals, sinó que se'ls rep clarament com a estudiants. Aquestes són algunes de les notes recollides al diari de camp el dia

que els residents arribaven a l'Olimp per primera vegada. La responsable de la sessió va ser la cap de docència de l'hospital.

I segueix pendent i atenta als nous residents que van entrant anant-los a buscar al llindar de la porta, que sembla que no gosen creuar. En rebre'ls els demana el nom, l'especialitat i els marca d'una llista de persones que té en un porta papers a la mà. Comenta en diverses ocasions que fins fa un parell de dies no sabien els seus noms, que només eren un número de plaça.

(79:2)

Explica també, a banda de l'examen sobre la sessió, que hauran de fer un curs de confidencialitat i un de bibliografia.

A mi em sembla, i només han passat 10 minuts, una exposició ja caòtica d'entrada; explicant els "deures" que tindran, però d'una forma desordenada i amb un cert aire de classe magistral però amigable.

(79:7)

Els comenta que les avaluacions de cada rotatori els serviran per comprovar que realment veuen la patologia que haurien de veure i que es compleixen els objectius establerts. I els anima a plasmar-ho a l'enquesta de cada rotatiu. Els comenta, també, que la guia tipus s'acaba adaptant a cada resident per assegurar que es compleix amb tots els objectius, i que es tenen en compte, per exemple, baixes, incidències personals per malaltia, embaràs, etc). A continuació els mostra el pla de gestió de la qualitat docent i els indicadors de qualitat a la docència (però no em sembla que ho faci orientant-ho a una informació necessària per als residents, sinó més aviat com per donar valor a la residència de l'Olimp, a la Comissió i a la seva pròpia feina; tinc la sensació que la presentació es més per al comitè de direcció de l'Olimp que per als nous residents).

(79:12)

En aquesta mateixa línia, de missatge implícit que acompanya la presentació el primer dia a l'Olimp, també el pla d'acollida significa més coses, a banda del coneixement del funcionament de l'hospital i de l'acompliment de les normatives (pla d'emergències, riscos laborals, etc.). En funció del rol i responsabilitat de cada persona, s'activen uns mòduls formatius o uns accessos que, alhora, legitimen el rol que s'ha atribuït des de l'organització.

Seguint en els paràmetres que a nivell organitzatiu poden ajudar-nos a comprendre el grau d'igualtat entre dos o més professionals, sembla rellevant considerar el tipus de jornada laboral. En aquest sentit, hi ha professionals dins l'equip amb participacions menors. Per un costat, hi ha adjunts que només fan guàrdies i que, per tant, tenen un paper molt tècnic dins l'equip i amb poca participació social; per un altre, també n'hi ha que cobreixen el servei de ginecologia en una altra població propera i que, a banda de les sessions clíniques i dels canvis de guàrdia, no comparteixen més espais amb la resta de l'equip.

Podríem afirmar, en aquest sentit, que tant la quantitat d'hores de contractació i el servei de destinació porten implícita una càrrega d'igualtat o desigualtat jeràrquica també.

Em comenta que avui al sopar també vindrà una noia (me'n diu el nom però no el recordo), i jo li dic que no sé massa bé qui és. Ella em comenta que només fa guàrdies (això explicaria que, algunes vegades, aparegui algú que no he vist mai llegint el canvi de guàrdia).

Jo. *Ah, que és una noia rossa amb els cabells arrissats?*

Selene: *No, aquesta és (em diu el nom). No, és una pel-roja molt pigada... Molt maca. I la que tu dius també... És una pena que no ens la puguem quedar i que només faci guàrdies, perquè és molt maca i molt bona... És que a part de ser molt dolça, és molt bona i molt bona professional.... Ella va acabar i està fent hores a el Valle*

Jo. *A la vall d'Hebron?*

Selene: *Sí. Però crec que fa poques hores, i només alguns dies...*

(45:2)

Finalment, un dels elements que denota el pes jeràrquic de cada persona (i servei) al conjunt de l'organització és el relatiu a la capacitat per a gestionar el propi temps. A menor pes jeràrquic, més delimitades són les tasques i els horaris, mentre que les persones que assumeixen responsabilitats en l'equip i tasques de gestió, disposen de més temps no ocupat directament amb tasques productives, per gestionar-lo com vulguin. Prova d'això, és el fet que les entrevistes amb la cap de servei, la cap de llevadores i l'adjunt cap d'unitat han

estat senzilles de coordinar. Per contra, les entrevistes als adjunts i als residents han estat molt complicades d'aconseguir i l'entrevista amb l'administrativa es va haver de fer fora de l'horari laboral. El següent fragment recull una petita mostra de les dificultats per concertar una entrevista amb una de les residents. De fet no es va poder entrevistar mai.

Jo. Auxo, marxaré...

Auxo: Val.

Jo. Escolta, creus que podem buscar a l'agenda algun dia per veure'ns i comentar un parell de coses... Res de l'altre món, però tinc com un puzzle de peces i poc a poc m'agradaria anar aclarint algunes coses amb vosaltres.

Auxo: Uf... no sé... és que així..., la feina... la veritat és que és impossible que et pugui dir una dia i una hora concreta...

Jo. Bé, si vols tornem a provar la propera guàrdia; serà divendres, no? Perquè en una dia normal...?

Auxo: Què va... en un dia normal ho veig impossible, és que la nostra feina... Vine el divendres i, si vols anem fent de quart d'hora en quart d'hora..., però dependrà de la feina que hi hagi.

Jo. Fem això, jo vinc el divendres i procurem veure si hi ha un espai d'un quart d'hora, i si s'allarga una mica

Auxo: Veiem amb la feina.

Jo. D'acord. Doncs me'n vaig. Gràcies i disculpeu que us destorbi a estones.

Auxo: No, què va. Si podem ajudem, però avui... mira.

(36:12)

En aquesta mateixa línia, l'organització de tasques rotatòries porten implícita una càrrega jeràrquica. Les pitjors guàrdies les assumeixen els residents i els adjunts de primer any. Així ho explicita un adjunt veterà:

Hera: Per exemple amb això, jo me'n recordo quan, tu, era evident que el R1 es xupava tots els divendres. Això era lo normal, i l'adjunt de primer any es xupava tots els divendres. Al·lucinava, que quan jo havia xupat tots els divendres pretenien que jo tornes a fer divendres! Però bueno, *esto que es?* Jo ja els he fet els divendres! És allò que dius, no! No es poden trencar les regles del joc, a mi si un dia em demanes fes-me aquest divendres perquè tinc una casament, jo te'l faré encantat de la vida, però jo els meus divendres ja els he fet, jo ja he pagat aquest preu..

(74:73)

I les bromes entre adjunts també en són una mostra:

Àrtemis: *Des de que t'han ascendit als dilluns, que tinc unes guàrdies...*

Dionís: *Jajaja*

Jo: *Ascendit?*

Àrtemis: *Si... jajaja. Segur que has fet alguna cosa perquè t'hagin canviat.. (ho diu amb to amigable i fent broma). És que ell i jo compartíem les guàrdies de dijous i ara l'han canviat a dilluns.*

(23:2)

Recollint el que s'ha comentat fins ara, podríem afirmar que, el grau d'igualtat i de jerarquia entre professionals, es negocia de forma contextualitzada. Encara que la presència o absència de determinades persones és clau, el cert és que no sembla dependre únicament d'això. També de l'espai, del tema sobre el que es dialoga, de petites pràctiques quotidianes, etc. Aquestes presències, per tant, van més enllà dels rols que desenvolupen les persones i es refereixen també a altres elements contextuais. Els residents, per exemple, a mesura que van avançant en la seva residència van assumint determinades tasques de major responsabilitat mèdica, però també en deixaran d'assumir altres, símbol inequívoc del seu progrés en l'estructura jerarquizada d'un Hospital. Un exemple és la lectura d'un canvi de guàrdia. Es tracta d'una tasca que el resident haurà d'anar assumint poc a poc. El següent fragment és un exemple del rol d'aprenent associat als residents i com un petit gest quotidià recorda els dos nivells jeràrquics establerts entre adjunts i residents:

Hècate també mira a Carpo i li demana, de lluny, si vol llegir-ne algun.

Orfeu: *Mejor que no, que hemos de ir rápido y tenemos que comentar muchas.*

Carpo arronsa les espatlles, com que tant li fa, i fa que no amb el cap de lluny

(18:46)

Una diferència de rol que es presenta clarament en la capacitat decisòria. Els professionals -ens referim a individus concrets, però també a grups professionals- que prenen decisions sobre què s'ha de fer i qui ho ha de fer, se

situen en un nivell jeràrquic superior que expliciten en cada una de les decisions que prenen.

Finalment marxa i em quedo amb Apol·lo comentant la vista. Entre altres coses em diu.
Apol·lo: *Potser no farà la propera el dilluns. És molta informació... hauria d'haver vingut amb la gravadora...*

Jo: *Ah, els residents us graven?*

Apol·lo: *No, no...! (una mica indignat amb la meua idea de gravar als metges) vull dir metafòricament... Recordar-se de tot... Avui hem fet molt, perquè hem fet la versió extensa.... Home, ella té molts coneixements, no és com una pacient... Vull dir que amb un dia ja té prou coneixements per estructurar-ho tot... però és massa i crec que el proper dia encara no li deixaré fer.*

(51:35)

És des d'aquest vessant que els residents relaten el seu camí d'aprenentatge. Veurem més endavant, i amb major detall, com es concreta aquesta transició de rol, però en fem aquí un petit avançament:

Tal·lo: (...) però arriba un punt que has de canviar de rol. Que ja no fas tot lo que fan les infermeres, lo que fan les llevadores... I passes a ser més adjunt que llevadora, bueno més metge que infermera... mmm, ..., i llavors et poses en el paper de que has de començar a dir què s'ha de fer!

(66:22)

Per contra, una de les tasques que deixarà de fer el resident, per exemple, és anar a l'arxiu a buscar els historials necessaris per a les sessions de canvi de guàrdia.

Surt de la sala amb mi Tal·lo, que em comenta que si l'endemà no la veig a les vuit és perquè ha anat a buscar l'historial mèdic del cas que s'ha de comentar. Em diu que els residents són els encarregats d'aquesta tasca i que a les vuit van corrents a buscar l'arxiu. Em diu, *però no et preocupis que després arribo i hi seré.*

(2:7)

Segueix la sessió i la dinàmica és l'habitual. Avui presenta la guàrdia Hermes. Quan arriba Tal-lo li demana si necessita que vagi a buscar algun dels historials, i ell li indica el nom d'un dels casos.

(6:2)

Però, tal i com anunciàvem al principi, tampoc l'assignació de tasques és l'únic element que ens permet interpretar la distància jeràrquica entre dues persones. La percepció d'igualtat, entre dos o més membres, pot variar també en funció del context, de l'afinitat personal.... No es tracta, per tant, d'una dimensió estàtica, sinó que més aviat és contextualitzada. Com seria d'esperar, resulta més fàcil de reconèixer, com més formal és la situació.

En un espai formal (com una reunió), hi ha interaccions de tipus formal i de tipus informal. El contingut de cada una d'aquestes interaccions aporta informació implícita sobre el que es pot i el que no es pot fer, sobre les línies vermelles que no es poden trepitjar i sobre la manera en què els diferents posicionaments jeràrquics permeten posar aquesta línia més lluny. Fixem-nos, en el següent fragment corresponent al registre d'observació del diari de camp, la manera de comunicar-se (formalment i informal) un metge adjunt i una llevadora, que estan en desacord en la forma d'omplir la paperassa en cas de mort del nadó durant el part:

Llevadora. Doncs no es pot... La llei és així i diu que el paper s'ha de donar a les 24 hores! Almenys fins ara...

Ares. Això serà tu... i riu.

Llevadora (enfadada i agressiva). No, no ho dic jo. És com s'ha de fer i el paper ha de portar la data de les 24 hores i l'has de signar.

I deixa de discutir perquè tothom ha iniciat converses paral·leles. Ella deixa de mirar Ares (que té al davant) fent un gest corporal de girar-se per parlar amb una de les altres llevadores.

(61:10)

Uns dies després l'adjunt, fent referència a una altra desavinença entre metges i llevadores, ho remata així a la cafeteria:

Ares, parlant de la discussió que hi ha hagut sobre la relació metge-llevadores, em diu:

Ares: *Ja ho has vist...*

Li dic que sí, i comento alguna cosa com *"Suposo que és un tema complicat de resoldre"*.

Ares: *Gens complicat, es diu, "això es fa així" i llestos.* I fa un gest amb la mà a la taula, com de donar un "cop d'autoritat".

Em sembla que no està conforme amb l'actitud "negociadora" i conciliadora d'Atena, i crec que preferirien que ella posés les normes més clares i dures respecte al paper dels dos col·lectius.

(70:1)

Aprofitant l'exemple anterior, ens sembla pertinent afegir en aquest punt un matís: la desigualtat pot comportar una diferenciació jeràrquica o no.

La identificació grupal (metges ginecòlegs o metges cirurgians) indica sentiment de pertinença i igualtat identitària, però no necessàriament autoritat sobre el grup amb el que es compara. La distinció jeràrquica entre metges i llevadores no es fa evident a partir del conflicte (també hem observat confrontació entre diferents col·lectius mèdics), sinó en l'autoritat amb què un grup (metges) pot prendre decisions en relació al conflicte.

En síntesi, la igualtat entre dues persones en l'àmbit laboral pot interpretar-se a partir de molts elements contextualitzats: jerarquia formal, tasques assignades, capacitat decisòria sobre els altres, afinitat personal. Tots ells conformen les petites pràctiques rutinàries que, formalment i informal, ens possibiliten interpretar-ho. Un possible indicador del grau d'igualtat o de jerarquia, en un grup de treball, podria ser el nivell de participació per part de tots els agents implicats, atès que quanta més participació, major sentiment d'equitat i mutualitat sembla observar-se.

La següent figura recull aquesta mitrada, que hem detallat al llarg de l'argumentari de resultat, que possibilita construir la categoria d'igualtat. Prenent en consideració els elements que intervenen en les relacions interpersonals, els de la identificació de grup o bé els de la gestió organitzativa.

És des d'aquesta perspectiva que cal entendre la igualtat com a construcció dinàmica.

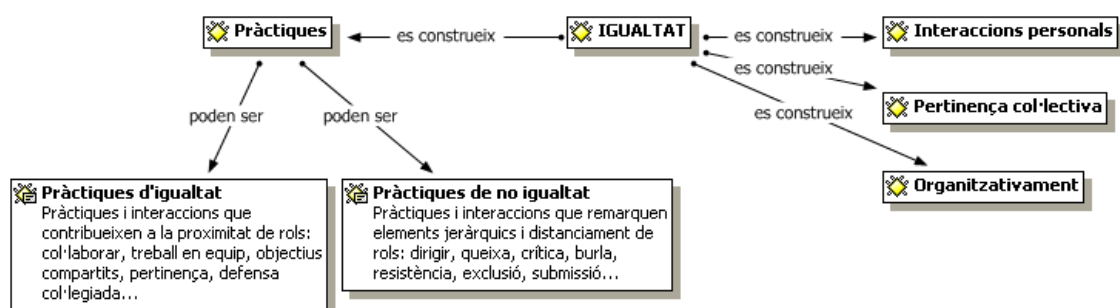


Figura 12: Construcció dinàmica de la igualtat

5.5 Transicions de rol

5.5.1. Resum de resultat

Es tracta d'aprenentatges concrets i que consisteixen en passar d'un rol a un altre. Les transicions de rol, generalment, condueixen a un canvi en la jerarquia i en les responsabilitats associades al nou rol que s'ocupa. Impliquen un procés d'aprenentatge més o menys sostingut en el temps, caracteritzat per aprenentatges formals i informals, explícits i tàcits, i per la influència de pràctiques que impliquen al conjunt de l'organització, així com les de caràcter més local que es donen entre iguals.

A la figura següent recollim, de forma esquemàtica, els principals elements d'aquestes transicions, les quals impliquen aprenentatges tècnics, aprenentatges relacionals –socials- i l'assumpció de noves responsabilitats. Atès que aquestes noves responsabilitats generen resistències –per part de qui les ha d'assumir, però també per part d'altres-, es doten explícitament d'elements formals per a combatre-ho.

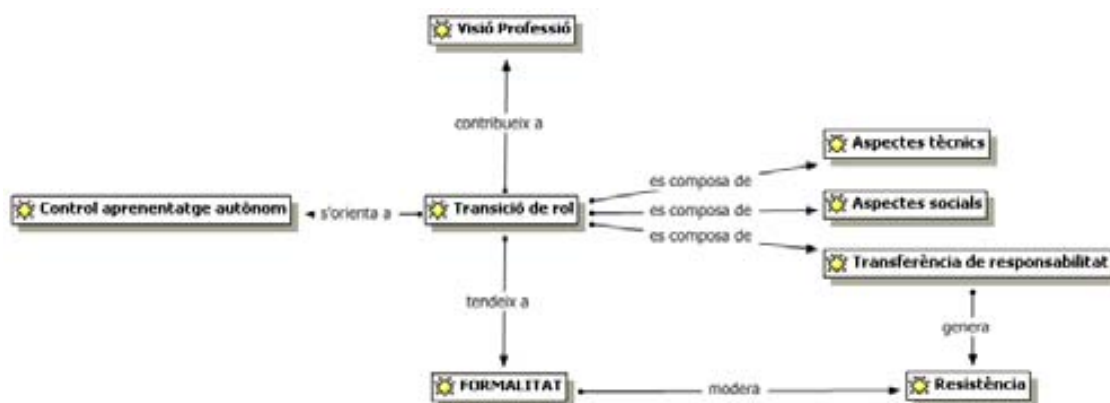


Figura 13: Transicions de rol

En el cas de la professió mèdica, la transició del resident a adjunt, s'orienta al desenvolupament de la responsabilitat sobre el propi procés d'aprenentatge. És a dir, el resident es converteix en metge quan interioritza el control autònom, i comprometès, del seu aprenentatge al llarg de la vida.

5.5.2. Descripció

Durant el nostre treball de camp n'hem identificat clarament tres, encara que possiblement n'hi hagi moltes altres:

- D'aprenent a adjunt
- D'adjunt a cap
- D'auxiliar a tècnic

En el cas d'auxiliar a tècnic, no s'han recollit durant el treball de camp dades que ajudin a entendre aquesta transició, doncs les observacions s'han fet a partir de l'equip mèdic i no hi ha hagut un contacte sostingut amb personal auxiliar i/o tècnic, però sí que s'ha pogut recollir el procés de formalització i reconeixement de l'experiència que la direcció de l'organització (mitjançant el seu departament de recursos humans i de formació) ha promogut entre els seus treballadors auxiliars.

Hades: Si, Bueno, per exemple, ja tinc dos, bueno en tinc varis, que és el d'auxiliar d'infermeria i el d'auxiliar de cuidador i cuidadores. El fet de passar per la validació de l'experiència

Jo: Mhm..

Hades: Què passa? Han obtingut un actiu de coneixement, mhm.. ahh.. amb un temps limitat, perquè una vegada s'obté s'ha de fer més coses. Que és... que passa de ser un personal no qualificat a un qualificat. Vale? El fet de validar l'experiència, i de fer un procés d'avaluació del seu coneixement, hem sapigut, què és tot allò que s'aprèn amb un títol, hem sapigut tot allò.

Jo: Què sap aquella persona.

Hades: Què sap aquella persona i... que és..., què pot fer. I una vegada ha tingut la titulació, hem passat d'una persona que feia unes activitats d'auxiliar, amb un tècnic especialista que pot fer inclús teràpia ocupacional, i no fa falta contractar a una altre...

(63:99)

Hades: Lo mateix amb els auxiliars administratius que qualsevol altre. Només aquest, pues ja tens.. Què passa? Aquí surt el seu mapa.

Jo: Està clar, és a dir, que en aquest cas, el coneixement ja el tenien. Només era acreditar aquest coneixement, ja el tenien.

Hades: Si. Però és un actiu que no feia servir a l'empresa.

Jo: Això sí.

Hades: Perquè ni escrivia, ni, bueno no escrivia, ni..., ni res. En canvi ara, i al sentir-se a més també personal qualificat, estan més motivats, i ah.. dissenyen. Ara son persones qualificades que poden fer protocol, que poden dir coses per millorar i tal. I que abans només feien el que els hi deien.

Jo: Mhm..

Hades: I més, podem obrir una via de negoci, que és que podem fer atenció domiciliària també.

(63:100)

Pel que fa a la transició d'adjunt a cap, disposem de relats relatius al procés que van viure tant la cap del servei com la cap de llevadores en el moment en què van assumir la responsabilitat, així com també referències que tant adjunts com residents n'han fet en algun moment. En aquest sentit, s'observa el següent:

En primer lloc, una clara visualització del compromís amb l'organització (en el seu conjunt). Aquest compromís es tradueix en mostrar interès en la pròpia tasca i preocupació per a la millora constant.

Abans de marxar i quan ja no hi ha ningú Atena em demana que què tal, que com em va.

Li comento que molt bé, i li faig la mateixa broma que vaig fer ahir amb Dionís. També funciona. Li explico algunes impressions neutres que tinc i ella es mostra molt interessada i molt preocupada sempre sobre el desenvolupament de la seva tasca com a responsable i sempre em comenta que a veure si li puc dir coses per millorar.

(28:12)

Ella (Atena) em comenta varies vegades que a ella també li va molt bé parlar amb mi i insisteix en la idea de poder millorar, que si la puc ajudar a fer les coses diferents o millors, doncs que fantàstic.

(30:42)

En segon lloc, l'assumpció de responsabilitat davant l'equip. Una responsabilitat que es tradueix en oferir suport i ajuda als membres de l'equip, per tal que aquests puguin desenvolupar correctament les seves tasques:

Jo. *Háblame un poco de... ¿crees que el equipo se dirige especialmente a alguien para resolver dudas, contrastar casos...?*

Atena: *Hombre, a mí me tienen acosada... luego al salir de la sesión me paran por el pasillo y me preguntan... y bueno Hera también, está muy al día.. Pero yo les digo siempre que pregunten en la sesión porque en el pasillo yo estoy pensando en otras cosas y me preguntan "Atena, que hago, que te parece..?" Y yo qué sé... en ese momento pienso, (...). Mira, el caso que hoy ha presentado Hèstia, me lo comentó ayer .. "Atena, es que no estoy tranquila con esto... tu como lo ves?"... y claro, no es un tema sólo clínico, que las decisiones no siempre son... y le dije que lo trajera, porque, bueno, esto es decisión mía, pero diez ojos ven más que cuatro...*

(30:36)

Però també una responsabilitat en la gestió de les relacions interpersonals i corresponent a l'esfera més emocional dels equips de treball:

Il·lítia: La problemàtica, i bueno, i bueno, això la problemàtica. Però jo sí veig important que els caps d'unitat, jo en aquest cas perquè penso que he (estat?) sola no, i..., i..., nosaltres sí, que amb Atena tenim molt bona relació, hi ha una comunicació constant indirecta. No se'ns queda..., no tenim recel , perquè lu important és dir, "bueno mira el teu avui ha fet això", "pues el teu...". Si vols en parlem...

Jo: Aha

Il·lítia: Perquè s'ha pogut provocar això, i allò? I analitzem la qüestió

Jo: Mhm

Il·lítia: Perquè, per dissoldre mals entesos que s'hagin produït o ocasionat al dia a dia, no? Es produeixen, però jo sempre ho dic, jo depèn de quin cap de servei, pues jo ja no seria cap d'unitat. Perquè gestionar equips costa molt.

(71:86)

Finalment, certa pèrdua del sentiment d'igualtat respecte als companys.

Atena: *Mira, yo entré aquí recién salida de residente y la verdad es que tuve mucha suerte con la jefe que tuve. Era muy buena, pero también una gran persona... y cuando ella se fue, bueno mi liderazgo fue casi natural; ella me decía que nadie más que yo podía hacerlo y... claro, en realidad yo era como ellos y de repente te encuentras... tenía sólo 36 años cuando me puse al frente... Y, bueno, somos un equipo muy joven...*

(30:44)

Però la transició de rol per excel·lència en el marc d'aquesta investigació, especialment pel número de canvis de rol que han d'assolir amb èxit, és la transició dels residents a metges adjunts. Hi hem prestat especial atenció, per la complexitat del recorregut d'aprenentatge i per la disponibilitat de residents en formació a l'equip de ginecologia i obstetrícia de l'hospital. Una transició que s'inicia el dia que els residents s'incorporen a l'hospital com a "estudiants", passant per dos anys en què es desenvolupen les primeres tasques amb la supervisió d'infermeria i llevadores i, finalment, els dos darrers anys en què el resident ha d'acabar dirigint i supervisant la feina dels anteriors. El següent fragment correspon a una de les primeres guàrdies d'un resident de primer any (un R1), i recull perfectament aquesta ajuda i suport inicials que reben per part d'infermeres i llevadores:

Ens quedem una estona més, mentre parlen sobre proves diagnòstiques. La llevadora i la infermera els resolen algun dubte (a les residents).

(31:17)

El gran repte, en aquesta transició de rol, és aprendre a gestionar (i és un aprenentatge complex) una situació social delicada: el resident que es converteix en adjunt, ha de saber dirigir un equip format per llevadores i infermeres que són, alhora, les persones de qui ha après bona part dels seus coneixements professionals. Així ens ho varen explicar els mateixos residents:

Tal·lo: Bueno això també de vegades, et posa situacions de conflicte, eh? per això. Perquè..., clar tu comences que no saps res i evidentment n'has d'aprendre de tothom..., però arriba un punt que has de canviar de rol. Que ja no fas tot lo que fan les infermeres, lo que fan les llevadores... I passes a ser mes adjunt que llevadoraaa, bueno més metge que infermera... mmm, ..., i llavors et poses en el paper de que has de començar a dir què s'ha de fer! I llavors els altres a vegades, o et tracten com "si nena... " Saps? Allò... acabes d'arribar igualment... O... O esperen que tu diguis què s'ha de fer i es queden callats i tu proves allò de... amb cara de pòquer.. "de sí sí, no?" ((riuen)). I moltes vegades et salven els mobles ells, eh? Perquè et diuen.. "no.. jo faria tal cosa o així". Però però... Bueno, sí, al principi és allò, que n'has d'aprendre de tothom i després t'has d'anar... T'has d'anar canviant de lloc.

(66:20)

Auxo: Clar, estàs molt supervisat i estàs molt recolzat, no? Però després és com... Ja, de primer a segon, jo almenys, jo no sé tu com ho vas viure..., jo ho vaig viure malament per això, no? Perquè canvies d'esglaó i... i no hi havia res establert, no? Era una mica "todo sobre la marcha"... i clar, "todo sobre la marcha" quan durant moooolts anys la gent ha fet la mateixa cosa, ha fet, una mica, lo que... lo que ha considerat... costa, costa molt. I ja no només a nivell laboral, sinó també a nivell personal. O sigui, jo penso que el nostre desenvolupament és a nivell laboral. Moltíssim. Però també aprenem molt a nivell personal, a fer les coses de manera que.. Bueno, que no tinguis problemes, que tinguis conflictes quan ens passi.

(66:31)

Jo: I vosaltres heu de fer com, com un exercici de, de transició d'un nivell jeràrquic a un altre i en aquest procés, diguem, com... Com ho gestioneu?

Tal·lo: Jo.. ((riures)) això és una feinada! Sobretot, la R4 és la que més feina ha tingut perquè ha sigut la primera, i aquí no hi havia, és a dir, el seu paper no existia quan va arribar.

(66:81)

Aquestes cites exemplifiquen bé un dels elements que ens semblava intuir des del principi. Un dels objectius finals del camí d'aprenentatge que han de fer els metges residents és, precisament, aprendre a fer la seva transició de rol: d'estudiants que depenen dels coneixements dels infermers i llevadores, a metges preparats per ser adjunts i dirigir i organitzar les tasques dels infermers i llevadores. En paraules dels propis residents:

Auxo: No, no... més que res això que et vas moldejant. Però suposo que és el curs, no? O sigui, és el procés.

(66:26)

I és, precisament, una de les coses que genera malestar entre l'equip de llevadores. En el procés de transició de rol dels residents, hi ha un moment, cap al final del segon any de residència, en què aquests comencen a organitzar-los les tasques de forma jeràrquica. És a dir, comencen a demanar - com a metges- que facin determinades coses. Una responsabilitat que els és atribuïda col·legiadament i impulsada pels propis metges especialistes. Tal i

com relata una de les adjuntes, des de la professió mèdica no s'entén la resistència que ofereixen les llevadores en aquesta transició dels residents:

Jo: Una mica de resistència per part del servei de llevadores en aquest sentit, eh?

Hèstia: Si, si, perquè tenien que compartir els parts amb elles ((es refereix a les residents)).

Hèstia: I els molestava que una persona sense el títol d'especialista els donés ordres. I coses així, no? I no.. no ho portaven gaire bé.. I a mi em sorprenia, no? És metge. És la doctora tal i pot presentar-se com la doctora tal. Pot donar ordres com a tal. I pot assumir les seves responsabilitats. Tutelada, però...

(76:18)

Segons la cap de llevadores es tracta d'un procés d'aprenentatge, el dels residents, que és viscut negativament pel seu equip:

Jo: I que fa algun exercici de saltar algun esglaó que no sé molt bé quin. Tens aquesta sensació?

Il·lítia: Si, si, si que es té aquesta sensació. En principi es comença com bueno, com "un més", però si que hi ha en un moment d'un R2 cap al final, que es canvien el traje, "vale ara ja sóc metge". I llavors, no sé perquè, no tots, eh? Però depèn també dels equips on han estat més mèdic o això, doncs agafen un rol diferent, no? Més de... "feu-me això, feu-me allò", com de més ordres mèdiques, donen més ordres mèdiques que potser una any endarrere no hauries...

(71:71)

Il·lítia: Jo penso també, que és en el moment, que.. a nivell de la seva formació els hi exigeixen més responsabilitat. En el moment que en la seva formació, que hi casos que a vegades deixen un adjunt i un resident, quan els hi exigeixen com més responsabilitat, doncs es creuen que la responsabilitat, passa per manar coses o per no tenir en compte decisions que hagin pres altres professionals.

(71:73)

Il·lítia: No, generalment ho viuen malament. Generalment ho viuen malament perquè és el que dius tu, gent que l'ha ensenyat, que no saben, bueno que evidentment quan comences no saps res, i després veus que et discuteixen "i perquè has demanat això si jo no t'ho he dit"... bueno coses que...

(71:75)

Per tant, part d'aquest aprenentatge consisteix en saber resoldre les situacions de resistència que es generen des d'altres col·lectius professionals. Malgrat això, la cap de llevadores, com a responsable de l'equip i de la formació dels Llirs (residents de llevadores), percep el procés d'aprenentatge dels metges residents com a positiu, en comparació amb la poca transferència de responsabilitat que s'estableix en la transició de rol de llevadores:

Il·lítia: Si, sí. I cosa que això no passa amb les llevadores. O sigui, no hi ha, no hi ha gaire diferència entre les Llir 1 i les LLir 2. Potser també per una part també és dolent això. O sigui, perquè un Llir 1 esta en adaptació, i una llir 2 està en segon any, cada vegada ha de ser més autònoma no? I a vegades, ahir encara feia una entrevista amb una llir 2 i em deia "es que yo tengo que, que pedir permiso a la llevadora oficial para tomar decisiones". Això és el que s'ha de canviar, i una Llir 2, ja al final de la teva formació ha de ser capaç de prendre decisions. No, no prendre decisions no per, una cosa es que tu sàpigues que al darrera tens del recolzament d'un professional. Però un ha d'aprendre a decidir abans d'acabar la formació. Abans d'acabar la formació..

(71:76)

Il·lítia: Exacte. "R2, heu d'agafar responsabilitat". Això també, també en tinc una mica culpa, una mica culpa.. jo com a cap de servei també em dono una mica la culpa perquè quan vem engegar lu de la formació de les llevadores, bueno, vull dir... És a nivell de tot Catalunya, o sigui, tenim culpa, no jo, eh? A nivell de l'escola de llevadores, el fet de que, que haguem passat una època que no hi havia llevadores, i que hi havia *overbooking* de llevadores, i que era tot *viento en popa a toda vela*, sempre érem com tres i una llevadora, eren 3 i una resident, eren 3 llevadores i una llevadora resident, eren com de més a més.

Jo: Mhm

Il·lítia: Llavors què passa? Passa això. Al ser de més a més, no agafes cap mena de responsabilitat, a més a mes, hi ha la..., saps? Llavors, això s'ha vist molt clar ara amb aquest nou canvi que hi ha hagut arrel de la crisis. Clar a nivell dels hospitals comarcals, mmm, eh, nosaltres, la nostra concepció està pel número de parts que teníem, era de tres llevadores

(71:77)

Tot i així, sembla que, poc a poc, s'ha anat donant major responsabilitat a les llevadores de segon any. No tant a causa de l'observació dels resultats amb els metges residents, sinó més aviat a causa de les qüestions demogràfiques amb conseqüències econòmiques i organitzatives. Atès que l'organització ha de retallar despeses, i a la disminució en el número de parts anuals, decideix reduir la plantilla de llevadores i absorbir part de la seva feina donant més responsabilitat a les residents de llevadora de segon any.

Il·lítia: Però clar, que va passar? Que ha començat a disminuir el número de parts. Llavors, ja a finals de l'any passat, la direcció va dir, "bueno, l'únic servei que ha disminuït és parts". Pues haurem de retallar per aquí. Perquè és un servei que té menys activitat, no? I llavors què va passar? Doncs que a nivell d'organització, quan hem acabat l'any en 1456 que ja tocaria dues llevadores.

Jo: Mhm

Il·lítia: Que jo no hi he cregut mai. Jo sempre, havent assumit urgències penso que amb l'estructura que tenim aquí, hem de ser tres, una per urgències i dos per dintre. Però bueno, però si que s.. s'ha anat canviant, a mesura que es va anar veient aquesta disminució d'activitat, i el fet de tenir llir van dir doncs "bueno però ara si els metges fiquen adjunts i residents que ja els hi donen més responsabilitats, una manera també d'incentivar aquestes llevadores residents, que agafin més responsabilitat, és que quan hi ha dues llevadores, no es cobreix la tercera". Si no està a la plantilla o no hi ha una baixa, no és cobreix perquè aquesta noia també no ve de més a més, sinó que ve a fer una feina ((tus))..., Ui m'ha vingut la tos. Saps que vull dir?

(71:78)

Observem, doncs, com aquesta transició de rol es compon d'un aprenentatge social complex i, alhora, d'una transferència de responsabilitat. De fet, en el cas dels metges residents, sembla que un dels aspectes més rellevants al finalitzar aquesta transició és la assumpció plena de responsabilitat mèdica. Tot el procés d'aprenentatge sembla orientat a aquesta assumpció. Tal i com ho descriu un dels metges adjunts:

Jo: Y esto... ¿qué consejo les dais...? Lo digo en plural, porque no eres el primero que me lo dice. ¿Qué les comentáis a los residentes? De, "hombre tienes que estudiar o hay que revisar cosas". ¿Crees que les llega realmente?

Hermes: Psi. Al principio no les gusta...

Jo. Aah!

Hermes: Pero no les gusta porque es la cultura de la gente

Jo: Mhhm

Hermes: A la gente no le gusta que le digan lo que deben de hacer. Ellos creen que lo saben todo. Pero como los que somos más viejitos sabemos que hay un camino que recorrer... A ver, todos hemos pasado por residente, cuando llegan yo les digo, "mira hay cosas básicas que tienes que saber si tu entras a la sala de partos. ¿A qué viene la gente aquí? A parir. Estas oyendo "sala de parto". ¿Y a qué viene? A parir". Tienes que saber el mecanismo del parto, eso lo tienes que saber porque es el día a día. No es normal que tu te pares ante un paciente, vamos a hacer una tacto... A ver. No les vamos a estar metiendo los dedos a la vagina de la gente porque... Porque hay que saber qué buscas, ¿me entiendes? ¿Y para qué sirve esto...? Si no, no lo hagas... Después, ¿cuáles son las principales causa de urgencias? "Esta, esta y esta". Esto te lo tienes que estudiar, yo no te tengo que mandar a estudiar esto, esto lo tienes que hacer tu, tu preocupación personal. Es como que tú digas, ¿de qué se está muriendo la gente en este hospital? Eso, pues eso hay que tratarlo. ¿Qué le pasa a la mujer a aquí? Pues esto hay que verlo. ¿Qué estamos fallando nosotros, qué estamos haciendo mal, que vemos que las mujeres tienen muchas intervenciones y muchas cosas? ¿En qué hemos fallado...? Esto hay que saberlo. ¿Yo me he complicado en una cirugía? Pues esto yo me lo tengo que estudiar. ¡No puede ser! Ya me compliqué una vez. No puedo volver a repetir lo mismo. Me puede pasar...

(75:41)

En certa manera, es tracta de responsabilitzar-se del propi procés d'aprenentatge, que ha de passar de la supervisió heterònoma a un control autònom. Aquest aprenentatge, a més, s'assumeix que és permanent al llarg de la vida.

Hermes: (...) Una cosa es la universidad, pero esto es el paciente, quien te está evaluando es el día a día. Cada vez que te sientas con un paciente, y no todos los días hay un adjunto al lado tuyo que te va aclarando las dudas.

(75:48)

En aquesta transició de rol del resident, l'adjunt hi juga un paper molt important. Entre altres coses, exerceix de controlador i supervisor de les tasques rellevants per a la professió i que el resident ha d'anar consolidant i, alhora, de mentor o "mestre" al llarg de tot el procés. El resident és, en aquest context, un

aprenent. Així ho assumeixen, tant residents com adjunts, tal i com se'n desprèn dels següents fragments:

(Tal·lo) ... A vegades...., que tens tanta feina i tantes coses que fer que et recorden coses que potser tu no...saps? Que, bueno, que no t'ha donat temps de mirar-t'ho i ells: "Ah, pues...". Sí que és important.
(66:27)

Hermes: ¡Claro! A ver yo digo... Una cosa es la universidad, pero esto es el paciente, quien te está evaluando es el día a día. Cada vez que te sientas con un paciente, y no todos los días hay un adjunto al lado tuyo que te va aclarando las dudas. Y hoy estas con nosotros, pero mañana tu estas sola. En cualquier lugar y ya me dirás tu si no se agradece que yo te haya dicho, "¿Te sabes esto? ¿Te sabes aquello?" No que te esté preguntado para evaluarte si sabes o no, yo sólo te digo, "léete esto".
(75:47)

També l'ajuda dels que anomenen "residents majors" (residents amb més anys de residència feta) és clau en aquest procés.

Un cop entrat tothom, Atena presenta el curs (nerviosa i amb poques paraules) i comenta que per a ella és un plaer tenir a Cronos a la sala perquè ell va ser el seu *residente mayor*.

Atena. *Él fue mi residente mayor, y luego adjunto, hace ya veinte años, cuando yo hice la residencia en Sant Pau, y todavía es un referente para mí y le sigo pidiendo ayuda y consejo en muchas ocasiones.*

Cronos: *Per a mi és un honor també ser aquí i poder saludar a Atena i també a Hera, que també va fer la residència amb mi i a les que he vist néixer, ginecològicament.*
(37:3)

De fet, hi ha establerta una jerarquia clara entre residents. Una jerarquia que permet visibilitzar els diferents reptes (de rol, de presa de decisions i de responsabilitats) que han d'anar consolidant al llarg dels quatre anys de residència:

Torna Carpo i em demana si la vull acompanyar, que ha d'anar a planta a veure una pacient. M'aixeco i la segueixo. Abans de pujar a planta es para a la sala dels adjunts,

on hi ha Auxo al PC. Parla amb Carpo i li dóna varies instruccions sobre el que ha de fer (procedimentals). Li dóna instruccions d'una forma accelerada i rectificat algunes indicacions mentre va parlant. I demana a Carpo si vol que li anoti, però Carpo s'ho anota ella mateixa en un paper on ja porta altres anotacions. Carpo li demana algun aclariment sobre l'aspecte burocràtic. Auxo li especifica amb màxim detall el que ha de fer, quines proves ha de demanar, què ha de fer amb els resultats i a qui els ha d'entregar, etc.

(31:9)

Auxo es mostra directiva amb Carpo i també amb les infermeres, però ajuda a Carpo en tots els dubtes que té.

(31:14)

Auxo: Per mi no va ser fàcil

Jo: No ho penso en absolut... per això t'ho pregunto per què... No ho penso en absolut, que va. I vosaltres, diguem, aquests sentiment..., diguem d'igualtat, suposo que entre vosaltres el deueu sentir, o no? És a dir, o entre residents tampoc...?

Tal-lo: És que tampoc és exactament el mateix, perquè també hi ha una jerarquia perquè, o sigui...

Jo: Per R, no?

Tal-lo: Per R, clar..

Jo: O sigui, el que marca la jerarquia és el, diguem-ne el desenvolupament mèdic, el coneixement mèdic, per entendre'ns, no? No hi ha una altre que..

Tal-lo: i Auxo: Sí...

(66:83)

En aquesta jerarquia, la resident de llevadora té una doble barrera jeràrquica en la seva relació amb els metges adjunts: per un costat, és llevadora (i no metge) i, per un altre, encara és estudiant (és resident).

Crec que la Llevadora resident em veu com una brisa d'aire fresc. Soc pràcticament amb la única persona que es relaciona del grup de ginecologia. No P2P.

(45:7)

Il-lítia: Sinó que s'han informat, i ella també informa als seus ginecòlegs, "goita a partir d'ara, això". I els ginecòlegs també els han de veure, a les llevadores residents, com un professional que estan formant. Perquè és un professional, no és un estudiant, és un professional en formació. Que a vegades aquí és el que es peca de que els metges,

tothom té clar que són metges, i en canvi la llevadora, ningú te clar que és una infermera.

(71:88)

Il·lítia: Especialitzant-se. O sigui, els tracten coma a "ai aquesta... no sap..", no? El metge redient, és un metge resident, és un metge que està en formació. Però en canvi, la llevadora, la tenen com, bueno, aquesta no sap res.

(71:89)

Il·lítia: Sisi. I també els primers que s'ho han de creure són les pròpies llevadores. Potser ho fa, perquè el model que ens hem format totes, totes som llires, és això, no? Que érem com un a mes a mes. Un a mes a mes, perquè eren èpoques de vaques grasses, i tu anaves a l'hospital i eres un de mes a mes. Han seguit, hem seguit amb aquesta cosa maternalista..

(71:90)

Aquesta jerarquia també és reconeguda formalment per l'hospital i informalment pel departament de formació, que ho expressa així:

Jo: Clar.. el que vull dir amb això però, és que el.. amb el metge amb el que fan una intervenció, el que sigui, i que potser els avalua a la plataforma i que pot ser qui els posin el número el final.

Hades: La plataforma està posant el que li ha dit el tutor i el metge.

Jo: D'acord, però el metge, és a dir, com és el fet que un col·lega, no són ben bé col·legues potser, perquè encara són estudiants, però fins quin punt, és a dir, com, com, et sembla que afecta al dia a dia de la gestió del resident que en un equip de treball és alhora avaluat i col·lega. Saps què vull dir?

Hades: Quan jo em vull especialitzar-me, mhm.. aviam, si jo el veig com un col·lega, m'equivoco. Vale?

Jo: Clar.

Hades: El puc veure com un col·lega però és la persona que m'està ensenyant. Alerta, si jo vaig i al mateix moment de col·lega, de tu a tu, m'estic equivocant segur. Primer, perquè no tinc ni el coneixement ni l'experiència d'aquell professional, sigui més bo o més dolent eh..? I segon, *aviam*, quin sentit té... si som col·legues, de que... de que m'ensenyin, ja puc espavilar-me jo sol.

(63:87)

En aquesta mateixa línia, adjuntem el fragment següent, corresponent al primer dia i a l'acollida d'un nou grup de residents R1 a l'hospital. Es tracta d'un moment en la intervenció de la responsable de docència:

Eos aclareix que es tracta de l'enregistrament d'una pràctica clínica, previ permís del pacient, i que després es pot observar i també el resident pot observar-se a si mateix. *“penseu que els residents sou per a nosaltres una matèria bruta i que quan acabeu heu de ser diamants polits, i pel camí hem de posar-hi moltes coses...”*. I és la segona vegada que els tracta de *“producte”* o *“matèria”* que cal moldejar i millorar.

(79:22)

Així doncs, la forma com l'organització rep als nous residents i el pla de formació associat, porta implícitament el missatge sobre la posició jeràrquica que s'espera que ocupin inicialment.

Finalment, cal destacar la importància d'aquesta transició de rol en l'establiment del discurs “nosaltres” i “ells”, característic dels més veterans, que tendeixen a recordar el seu període formatiu com a més dur i sever del que s'ofereix actualment als residents. Aquesta diferenciació té, com ja hem comentat, repercussió en la construcció de la igualtat entre col·lectius.

Hera: Claríssim. I sí, teníem molt poques oportunitats d'hores de quiròfan, i a més a més poques mans. I bueno, em vaig trobar amb el meu títol d'especialista, a 65 kilòmetres de casa meva, saps? Aquí soleta a la guàrdia, i havent de fer lo que tocava.

(74:38)

Hera: Tu juro, eh? Tu t'apanyaves. Bueno no sé, grans barbaritats de la vida tampoc he fet, No? I que ara potser s'intenta sistematitzar més, però no sé fins a quin punt això és millor o pitjor, mira! No sé què dir-te. Jo no ho tinc clar.

(74:66)

Hera: Perquè no sé si això va lligat una mica, no sé, la impressió que a vegades tinc és que nosaltres érem de... d'una altra... això suena a *viejo de batallitas* però, sí que nosaltres érem com de ferro colat. Saps el que vull dir? Érem com una generació..., molt dura.

(74:67)

Hera: Molt dura, molt. Que quan ho expliques, sembla que expliquis les *batallites* de no sé què. Però clar, jo a vegades al·lucino amb l'actitud de les noves generacions de veritat. Perquè dius: "Tú, que et portem així!" ((fa un gest de safata amb la mà)). Que et portem així, *ostí!* Si haguessis vist com em deixaven en una consulta sola amb una llista així ((fa un gest amb les mans per remarcar grandària)) i m'apanyava, me'n sortia i sense grans barbaritats, hòstia. Jo que fotia guàrdies i l'endemà no lliurava. I ara.. no sé, si que tinc una mica aquesta sensació. Però ja et dic, igual és una miqueta *historia de la vieja escuela...*

(74:68)

La forma en què aquesta transició és viscuda, sembla mantenir certa relació amb dues formes també diferents de viure la professió mèdica. Per un costat, sembla predominar una visió romàntica de la professió, molt arrelada a aspectes vocacionals i de sacrifici (més pròpia dels adjunts veterans); per un altre, la coexistència d'una visió més pragmàtica de la medicina i de la professió mèdica (que sembla més propícia de les noves generacions).

Jo: ¿Tu tienes consciencia que a media que van avanzando, más consciencia de algo, de actualizase por su cuenta...?

Hermes: Sí. Al inicio cuando llegan....¿qué pasa? Es como que en la formación, no tocan pacientes. Claro, cuando llegas crees que, yo lo he visto, con el estilo que esto es la universidad. Que soy yo que tengo que estar detrás de ti. Y no. Los que nos dedicamos a este oficio. Yo lo sé, por eso estudio. Tu si te vas a dedicar a esto, que sepas que es una cultura diferente. Es un interés personal tuyo, y esto lo has estudiado porque tú has querido. Por tanto te tiene que gustar. Porque si no te gusta, cámbiate.

(75:49)

Auxo: Es que anem a dormir tard, entre treballs, articles, i nosaltres som de Barcelona, això vol dir que per ser aquí a les vuit ens hem de llevar a les sis i mitja,... que volen, que ens llevem a les sis?

(65:24)

Tal·lo: La filosofía aquesta de... de guanyar-s'ho amb llàgrimes i sang és... és una cosa que existeix.

Auxo: Amb això no s'ha evolucionat. S'ha evolucionat amb moltes coses, però el concepte de "Cuando yo era..." i "Vosotros estáis mucho mejor..." és com bastant repetitiu.

(66:40)

Auxo: No penso que vingui de tres hores. I ho pots fer, i ho pots fer igual de bé. O sigui, joestic d'acord que has de seguir els pacients que tu operes, vale? Però lo ideal seria això. Abans de començar fer-ho..

Tal·lo: Seria fantàstic! ((riu))

Auxo: Però, a veure, siguem realistes. Som persones. O sigui, encara que siguem residents, no som màquines...

Jo: És com si us recordessin els adjunts la seva època...

Auxo: I tant..!

Tal·lo: Igual, igual..

Auxo: I tant! "Cuando yo era residente, yo no libraba de guardia!"

Tal·lo: Si, si, si.

Auxo: Es que jo.. I em sembla molt bé.

Tal·lo: I abans encara era més cruel, la residència. Perquè per això, perquè no lli..

Carpo: Jo penso que encara..

Tal·lo: Si.. perquè cobraven menos, no lliuraven,

Auxo: Clar... És que era uns "esclavitos" total..

(66:71)

Aquesta transició de rol, a més, no sembla acabar de forma abrupta en acabar el quart any de residència, sinó que hi ha un període professional posterior en què, ja com a metges adjunts, continuen considerant-se aprenents. Aquests són els relats de dues ginecòlogues, per separat, fent memòria dels seus primers anys com a adjuntes:

Hera: I llavors, Posidó, que és un tio, bueno... Genial! Falten paraules per descriure'l perquè és una persona amb un cor immens, que si et pot fer un cable, o si et pot donar un cop de mà, mai de la vida et dirà que no. Pues jo crec que amb una paciència immensa, doncs, a còpia d'anar-lo a veure i que et deixés fer. Bueno, doncs poquet a poquet vem, vaig anar adquirint més seguretat

(74:39)

Hèstia: Doncs, clar, es barregen diferents coses. Primer el fet de que surts de la residència, vulguis que no, tot i que el final tens certa autonomia i certa..., seguretat amb tu mateixa, és sortir de l'ou, del lloc on t'han format i que estaves més o menys

tutelat, i que se't coneixia..., i d'allò... A passar a un lloc, on tu dones la cara per tu mateix i punto, sas...?

(76:2)

Hèstia: Amb dos o tres setmanes de diferència. Vaig acabar, vaig uns dies de vacances..., bueno pel contracte, perquè començava fins a mitjan de mes, i ja em vaig incorporar. Doncs clar és una mica la sensació de aii "*ara me han echado a los leones...*", i estic jo sola, jo sola. I el fet de ser un lloc nou.... Perquè si això et passa al mateix centre on t'has format, que passes a ser adjunt, doncs vulguis o no coneixes les maneres de fer, els protocols, els circuits, la gent, no? Saps més o menys a on atacar, on demanar ajuda, no? I clar un lloc nou, sempre és reubicar-te, no?

(76:4)

Hèstia: Que no ho puc fer malament perquè diran "mira aquesta que arriba de no sé on o no sé que". Una mica de por, així..., en aquest sentit, del pensar que s'exigia molt de mi. Aquestes eren una mica les sensacions al principi. I ja està, i una mica la meua intenció, no sé si intencional o desintencional, més aviat, bueno també forma part de la manera de ser, de venir molt a aprendre, no? No a aprendre, però una mica a l'expectativa, no? D'anar, de controlar, de dir la meua si se'm demana o fer lo que em pertoqui, però molt d'observar la manera de fer, com es treballa aquí, com ho fan els companys. Perquè clar, encara has d'aprendre molt, saps? I... en aquest sentit, sí. Recordo molt les ganes de fixar-m'hi, aquest comenta aquests casos, aquest aquests casos.. quina és la tònica general..

(76:7)

Malgrat això, hi ha establert un ordre i una formalitat en la transició que pràcticament recorden un ritus de pas. Són diversos els moments recollits al diari de camp en què residents i adjunts fan referència al nivell (any) de residència concret en què es troben, com si la dada fos realment rellevant. A continuació, per exemple, una resident puntualitza el seu any de residència en un acte públic d'acollida dels nous residents i de comiat dels R4:

La presenten com a R3, però ella immediatament rectifica i diu R2. Eos fa com que rectifica però amb un "*Bueno, ja, però...*" i ella la talla "*No, no, soc R2, fins diumenge*" (com si fos un ritus de pas i la data fos important per assolir el "galó").

(80:3)

Finalitzem, aquest bloc de resultats, amb una observació recollida al diari de camp que ens sembla prou significativa. Es tracta de la primera conversa que un metge adjunt manté amb les residents de primer any, acabades d'incorporar a l'hospital:

Informalment ens posem a parlar (Hefest, la nova resident, dues llevadores i la R1 de llevadores). Hefest es presenta i comença a interactuar amb la metge R1.

Quan els demana qui son i elles contesten "*les R1*", ell les corregeix (mig en broma, perquè riu, però seriosament, perquè els dóna una explicació clara) i els diu "*sou R0, perquè avui comenceu. Els números naturals i enters comencen amb el zero i quan acabeu l'any sereu R1, però avui sou R0*".

(82:1)

En síntesi, les transicions de rol es plantegen com a reptes d'aprenentatge que impliquen coneixements tècnics però també socials. Generalment, associades a l'assumpció de més responsabilitat, poden ocasionar resistència per part dels professionals que són superats jeràrquicament, ja que la transició de rol implica pèrdua d'igualtat respecte al col·lectiu del qual es partia, en part motivat per l'assumpció de tasques directives sobre aquests. Es tracta, per tant, d'un aprenentatge social complex que tendeix a ritualitzar-se per accentuar-ne la seva vessant més formal.

5.6 Formes de legitimació

5.6.1. Resum de resultat

La legitimació d'aprenentatges es troba estretament relacionada amb el reconeixement professional i, per tant, amb aprenentatges que siguin valorats pel coneixement hegemònic. Parlem, com ja hem vist en la línia de resultats que apuntava la tendència a la "cientificitat", d'aprenentatges vinculats al model científic i orientats a l'assoliment dels objectius promoguts (i recompensats) per la direcció de l'organització.

A partir dels diferents registres recollits al diari de camp, i de l'observació de pràctiques quotidianes, podríem dir que hem observat diferents formes de legitimació, que conviuen i es superposen, i que no necessàriament han de coincidir. Per un costat, podem identificar pràctiques concretes associades al reconeixement professional entre iguals; per un altre, les associades al reconeixement de l'organització (més relacionades amb certa visualització del compromís, sacrifici, etc.).

Més que els continguts, es legitimen les fonts d'aprenentatge, que poden associar-se a determinades pràctiques (i continguts) i rols.

5.6.2. Descripció

A nivell organitzatiu, la direcció utilitza diverses estratègies per a incentivar aquelles pràctiques que millor s'orienten a l'assoliment d'objectius comuns. Les més evidents són, possiblement, el reconeixement formal del professional i la retribució econòmica. Però el simple fet que es promoguin determinades pràctiques des de la direcció organitzativa ja comporta un missatge de legitimitat *per se*. Les pràctiques que hem pogut observar que s'incentiven, són la participació en espais i tasques formals, l'adjudicació de tasques concretes i l'estructuració de la jornada laboral.

Pel que fa a la participació en espais formals, ens sembla rellevant la seva vinculació a la pràctica de donar visibilitat al compromís, relatiu a la vinculació que el professional mostra vers l'organització. L'organització, com a retorn i com a premi (busca professionals compromesos), té mecanismes per a reconèixer al professional que utilitza aquesta pràctica concreta.

Hades: Amb la campana de Gauss, que sempre està, cap aquí ((fa un gest amb les mans cap a un extrem)) no ho arregles ni queriendo, no? En el moment, tots volem ser professionals,. I de fet tots ho som. L'únic que és que..., he de participar, he de ser responsable. Si jo participo i soc responsable l'executo.

Jo: Mhm

Hades: I l'èxit és que la gent., no, no ho dissenyo jo. És una eina perquè tu posis el que vulguis

(63:36)

Un altre exemple podria ser la promoció, entre llevadores i infermeres, per a la realització de doctorats. Es tracta d'acomplir amb els objectius del conjunt de l'organització (fa relativament poc que s'ha convertit en hospital universitari i necessita augmentar el nombre de professionals docents doctors) que actua, ahora, com a element de legitimació del paper de la infermera en la recerca, un àmbit nou per a la professió que genera inquietud i inseguretat entre els seus professionals.

Jo: Està molt bé home.... I més ara, que l'Olimp és un hospital universitari i que suposo que hi hagi doctors, deu ser una cosa que es deu incentivar, no?

Il·lítia: Si..

Jo: M'imagino vaja...

Il·lítia: Si, si. Jo penso que és això. Que a infermeria hem de fer un pas. Ens hem de creure que ho podem fer, primer. Perquè una altra cosa és, ... clar!, de vegades tens com sentiments de inferioritat, de "seré capaç, no seré capaç..."

(71:23)

Par una altra banda, en relació a l'assignació de tasques i torns de treball, sembla clar que porta associada informació sobre allò que s'espera de cada col·lectiu professional. Els torns de les llevadores, per exemple, no faciliten que

trobin un espai per a la discussió de casos clínics conjuntament. Per contra, l'equip de metges ha trobat aquest espai, perquè es tracta d'un espai professional clau i associat històricament a la professió, i perquè l'organització ho prioritza i facilita que així sigui. El fet que l'equip mèdic disposi d'un espai per a les reunions i els canvis de guàrdia, i les llevadores no, és significatiu de la diferenciació de rols i de la legitimitat de les tasques associades. La cap de les llevadores explica on fan els canvis de torn:

Il·lítia: Si, ho fan, Bueno ho fan a aquí dintre si tenen parteres.

Jo: Allà a on?

Il·lítia: Allà a on els hi vaig millor..

(71:47)

Seguint aquesta mateixa línia de legitimació de rols i tasques professionals, també l'acollida dels metges residents és una posada en escena –implícita- de quina relació vol mantenir l'organització amb ells, amb un to marcadament acadèmic i com a institució que forma i avalua. Com a tal, no se'ls tracta com a professionals, sinó com a estudiants.

Seguidament (Eos) fa una roda de presentació ràpida (noms i especialitat) dels residents i explica el cronograma de la sessió, afegint, al final, que després hauran de fer-ne un examen. Ho diu amb to de simpatia, com volent connectar amb amiguisme amb els estudiants, però sense fer-los cap gràcia; crec que la clau és que ella els tracta tota l'estona com a "estudiants", nois i noies joves que s'hauran d'examinar, encara que no els agradi; mentre que per a ells l'experiència potser és professional i no acadèmica: per a ells és com un primer dia de feina i Eos sembla que ho emmarqui en un primer dia de classe.

(79:5).

Finalment, en relació a la legitimitat de les fonts d'aprenentatge, es posa de manifest la importància que l'organització atorga a la pràctica guiada per a residents, en ple procés d'aprenentatge, més que no pas a l'ajuda i al recolzament entre metges adjunts, ja formats. L'organització no dóna valor a

l'ajuda i recolzament informal *ad hoc* entre professionals, encara que aquesta és una de les fonts més valorades pels propis professionals.

Atena: Bueno, luego en el ambulatorio también hacemos visitas, de menos riesgo, y también toda la parte de suelo pélvico, que bajan Ares y Harmes... y bien... Bueno, las visitas también se han programado para los residentes, para que ellos puedan ver todo. Tanto en onco como en endocrino. Antes se hacían en un día, y estaba bien porque con los dos médicos trabajando de lado si uno tenía un caso raro podía acudir al de al lado y decirle "oye, ven un momento, mira eso a ver qué te parece", y esto estaba bien... pero claro los residentes no pueden estar andando de un lado para otro... y para que no se pierdan nada lo hemos programado así. Para ellos es mejor.
(30:12).

Observem, doncs, que des de la direcció de l'organització es prioritza, i es dóna valor, als espais d'intercanvi formal entre professionals, encara que aquests no són els més participats.

Però apuntàvem ja a l'inici, que diferents formes de legitimació també s'originen en les pràctiques entre iguals, especialment en relació al reconeixement professional. En aquest sentit (i sense la mediació de la direcció o els objectius marcats per l'organització), s'observen determinades pràctiques, entre col·legues, com a verdaderes i rellevants de la professió mèdica. De la mateixa manera en què observem des de la mirada organitzativa, també des d'aquest punt de vista s'observa predomini de la científicitat. Tal i com vèiem en desenvolupar aquesta línia de resultats, hi ha determinats elements que legitimen una determinada praxi mèdica com a bona: que la bibliografia ho recomani, que el cap de servei ho indiqui, que els veterans ho recolzin, etc. El fragment que presentem a continuació correspon a una sessió clínica. Una de les residents havia presentat una revisió bibliogràfica sobre les recomanacions d'efectuar o no una determinada intervenció i, havent recomanat els articles acadèmics la seva no utilització, un dels adjunts que l'utilitzava, reacciona afirmant que deixarà de practicar-la:

Ares: Doncs jo n'he operat alguna.

Discuteixen una estona sobre això i finalment, Ares diu, en to defensiu.

Ares: *Ei, que jo no defenso res a capa i espasa. Deixo de fer-les i ja està...*

(5:15)

S'observa, per tant, que resulta rellevant per al concepte de "bona praxi", tot allò relacionat amb la tècnica mèdica en sí. Tot allò de tipus més social, ja hem vist anteriorment, que no és considerat amb la mateixa importància. Però hem volgut reprendre aquí aquest fil argumental per fer notar el mecanisme de funcionament en sí mateix, la forma de legitimar aquests continguts com a més rellevants o no. La forma de transmetre i compartir col·lectivament l'autoconcepte professional és, precisament, amb el grau de notorietat i discussió que es destina a comentar, formalment, les diferents situacions. Malgrat això, la forma com un s'adona de la seva importància, és en el missatge implícit de què s'acompanya: "si es discuteix en una reunió formal, deu ser important".

Així com els aprenentatges tècnics es fan molt explícits, dels metges cap als residents, els aprenentatges de tipus més relacional (com la manera de tractar un usuari) és un coneixement que es transmet tàcitament. Tots dos són molt importants, però està clar que els primers, més relacionats amb el model científic i amb una visió de la professió de prestigi, són explícitament transmesos i, per tant, es comuniquen, de forma expressa, als residents que han de saber fer determinades coses. No succeeix amb la mateixa força en el cas dels aprenentatges més actitudinals, ètics i relacionals.

Finalment, posar de manifest la importància de les interaccions professionals, siguin formals o informals, que ofereixen la possibilitat de comentar i compartir casos i experiències i maneres de fer en la pràctica mèdica. Aquesta font d'aprenentatge, que no és formal (estrictament, en comparació a les conferències, cursos, etc.), s'associa a una millor qualitat assistencial, en comparació amb el model de sanitat privat. És a partir d'aquest argument que els professionals legitimen una "millor pràctica mèdica" associada a la sanitat pública: a major interacció, més aprenentatges i millor qualitat assistencial

Atena: (...) *Esta es la gran ventaja de lo público... Mira en un privado estás ahí solo y... la suerte de la pública es que puedes comentar con otro, puedes ir a cursos y leer, hay gente que se ha formado en sitios distintos y que aportan cosas diferentes... están los del Valle, que son muy agresivos... Àrtemis viene de allí, y Ares... y luego yo que vengo de San Pablo... mucho más conservadores y de “vamos a mirarlo otra vez...”. Y esto está bien porque ves cómo se hace en otros sitios.*

(30:40)

Observem doncs que coexisteixen diferents formes de legitimació. Encara que a vegades siguin coincidents i altres vegades no, el que sembla rellevant és que utilitzen els mateixos elements culturals i les mateixes pràctiques, que detallem a continuació. La primera que volem remarcar és la formalització. Dotar d'estructura i protocol els aprenentatges és una forma de legitimar-los perquè, en definitiva, és una forma de visualitzar-ne la importància.

Hades: Però, s'ha de fer això. Clar, un pla formatiu, per exemple, de metges i infermeria que sigui *el curso tal*, encara que estigui analitzat, amb això no és suficient.

Jo: Aha.

Hades: Perquè hi ha moltes tasques que estan fent. I tenen molt coneixement, i nosaltres això ho hem fet amb el programa qualifica't. Tenen molt coneixement, que aquella gent té, i que no el fa servir! I que el podria fer servir! O el que l'esta fent servir i no, no hem demo..., no hem sabut dir que això és per conseqüència d'això.

(63:10)

Jo: Mmm. No clar, però en la línia de que comentaves, és a dir quan hi ha.. quan hi ha qualsevol innovació eh.. ? En aquest cas es pot prendre d'una forma positiva o bé d'una forma fiscalitzadora... No se si t'ha passat.., que hi ha hagut internament...

Hades: Si, si, i tant

Jo: Jo no sé si critiques, o dir-ho així...

Hades: Si, i tant!

Jo: Però de gent que et digui...

Hades: I tant! I reacis!

Jo: L'avaluació és molt positiva perquè l'organització pot saber què saben les persones, i està generant un sistema per incentivar que posin en valor tot allò que saben i que fins ara no es posava en valor, però al mateix temps també dona a l'organització com..., com un, un cert poder, poder.. com un cert..., com, com... Pot avaluar molt més enllà de què avaluava fins ara el desenvolupament professional.

Hades: Si però.. pot reconèixer molt més del que feia fins ara.

(63:11)

Aquesta formalització no només és desitjable, sinó requerida, en la posada en escena i presentació d'estudis de recerca, de productes mèdics, etc..

El visitador, fa una breu presentació de Selene (ben coneguda ja pel grup, encara que és una formalitat presentar-la) i contextualitza la sessió i explicita clarament la intenció del laboratori de relançar aquest producte, que no ha acabat de tenir una bona acollida entre la població. Jo, em quedo de pedra amb la presentació formal de Selene, amb qui tots treballen cada dia. És com una formalització forçada, com per donar més importància o rellevància a un fet (una col·lega que explica coses als seus col·legues).

[Nota posterior: la formalitat, en aquest cas, aporta valor de prestigi i credibilitat a una mateixa informació que es podria també contextualitzar més informalment].

(48:2).

Portar un determinat tema a les sessions formals (clíniques, de canvi de guàrdia, etc.), és una forma de visibilitzar-ne la importància.

Atena recorda de cop que avui hi ha la segona part de la presentació de Hebe (assistent social). És la continuació de la sessió que ja va començar el dia 11 de novembre però que no va poder acabar per la controvèrsia i debat que va generar.

La sessió segueix una presentació amb diapositives que contenen algunes lleis concretes, i alguns casos concrets que han passat per l'hospital (com a exemples de males praxis o manca de detecció a ginecologia).

(57:10)

Quan s'acaba el canvi de guàrdia Atena demana a Persefone per la planta i aquesta comenta l'estat general (lits, altres, etc) i dos casos en particular. S'acosta al PC per consultar dades concretes i quan comença a llegir de la pantalla l'historial en general hi ha una mica d'enrenou (no hi ha atenció).

(59:12)

Veiem doncs que la importància que alguns casos adquireixen depèn, en part, del temps que es dedica a parlar-ne en espais formals i reunions. És una forma de destacar-los per sobre dels altres i, per tant, passen a ser reconeguts com a

rellevants o importants. Ara bé, el temps que s'hi dedica a vegades és atzarós, en funció de si hi ha pocs casos (i s'ha d'omplir el temps de la sessió) o a la inversa, si hi ha molts casos i no hi ha temps per remarcar clarament el que és més important.

Nota posterior: És com si quan hi ha poca activitat a la guàrdia, a la sessió de canvi hi ha més “temps per omplir” i per ritualitzar el canvi de guàrdia, mentre que quan més densa és la guàrdia (o quan s'acumulen), més ràpidament es comenten. El factor temps té un valor determinat i “atzarós” en el “valor” que s'atribueix a cada cas i que es veu reflectit i representat per la quantitat de temps i preguntes que li dediquen: Si mai jo fos un cas, voldria que el comentessin molt (crec que és bo), i per tant voldria que em “toqués” en una guàrdia tranquil·la i un dia que l'endemà tinguessin poques altres coses per comentar.

Crec que és bo que comentin molt un cas perquè li donen valor clínic, es converteix en un repte i una tasca més d'equip i perquè és fàcil anar passant de mà en mà, en un servei amb més de 20 ginecòlegs.

(50:2)

La segona pràctica, molt relacionada amb la de la formalització, és la legitimació per la via de la llei. No hi ha formalització més legitimada que la marcada per la llei. Es tracta, per tant, d'un dels mecanismes més potents. En el cas que ens ocupa, hem pogut constatar com la professió de llevadores busca reafirmar el seu reconeixement professional i la delimitació de competències exclusives per aquesta via.

Il·lítia: Si no ens reconeixen les nostres competències, no podem progressar com a professió. Quedarem relegades com a infermeres obstètriques que compleix ordres mèdiques i això no ho volem. Nosaltres volem ser independents. En el nostre àmbit, i evidentment en un àmbit hospitalari com el que tenim nosaltres, amb un hospital de nivell 2B, amb la patologia que tenim, tindrem una àrea de competència lliure i una àrea que compartida, no? Però, però vull dir que, que bàsicament és identificar el punts claus de les competències.

(71:66)

La tercera pràctica de legitimació que volem destacar és l'exclusió i la submissió, com a dues pràctiques complementàries des de dues posicions de

rol diferents. Quan els metges adjunts es reuneixen i demanen als residents que abandonin la sala per parlar de temes privats -pràctica d'exclusió- i aquests ho fan sense immutar-se, mostrant naturalitat davant la situació, és una forma conjunta de legitimar dos posicionaments jeràrquics clars.

La quarta que volem remarcar és la democratització, des del punt de vista utilitarista. I és que, en algunes ocasions, pot semblar, estèticament, que es deixa participar al grup mitjançant les preguntes obertes en espais formals.

Tal·lo comenta que també li preocupa això i finalment la conversa es tanca amb Atena dient qui participarà.

Atena: Bueno, pus lo llevaran Selene, Hera, Tal·lol y ...yo también me voy a poner.

La resta calla. Encara que Atena ha preguntat obertament qui volia fer-lo, jo me'n vaig amb la sensació que no podien triar tan obertament... Només Hera (jeràrquicament la més propera a Atena) s'ha posicionat i no per dir directament que volia participar sinó desmuntant l'argument d'assignació de l'estudi a Selene.

(61:18)

Però l'obertura de diàleg en un espai formal no dona les mateixes oportunitats de participació a tothom. Això pot generar que situacions que no són equitatives o unànimes passin a ser-ho pel procés de "legitimació" d'haver-los formalitzat -exposat en conjunt en una reunió, per exemple.

Un cinquè element a destacar és "el bé de l'usuari" com a pretext recurrent per defensar determinades pràctiques clíniques (a vegades també associat a defensar determinats interessos).

Algú comenta que no s'ha de permetre als "camillers" i auxiliars entrar i fer els transfers sense canviar-se la roba.

Atena: No només per les DPO, també per les dones que s'infecten. Aquí a Ginecologia manem nosaltres.

(3:13)

Les discussions que porten una forta càrrega ètica sovint estan orientades a delimitar una bona o mala praxi, de manera que la càrrega ètica és el mecanisme que el metge utilitza per legitimar un tipus d'intervenció o una altra. Per contra, aquesta càrrega ètica, sempre basada en el benefici del pacient, no només desapareix, sinó que l'usuari es converteix en l'excusa i el pretext per escenificar lluites de poder entre professionals o departaments, oblidant-se del "millor" per al pacient. La càrrega ètica sembla tenir, per tant, un cert component instrumental.

Finalment, i de nou en relació a la vinculació professional i usuari o organització i usuari, l'adopció d'un discurs consensuat i únic s'utilitza per guanyar força col·lectiva i per reduir al màxim les possibles fissures de legitimitat que es puguin entreveure, a partir de les quals l'usuari pogués aprofitar per rebatre decisions o demanar responsabilitats.

Finalment abans de marxar Hera agafa un sobre amb un historial i diu que vol comentar un cas.

Hera: *Es tracta d'una noia de l'est, no sé de quin país, que a la privada li han recomanat una cesària electiva, per antecedents depressius, però que jo li vaig dir que el nostre criteri no era el mateix i que nosaltres no recomanàvem cesària així d'entrada... Ho comento perquè a qui li toqui, que donem tots els mateix missatge.*

[Nota posterior: Vetllar per un discurs únic i unitari vers l'usuari].

(59:13).

Això és, en part, el que perden quan l'usuari és de l'hospital o és algú conegut per als professionals de l'hospital, atès que perden aquest consens i recolzament no escrit.

En síntesi, són diverses les formes de legitimació que hem pogut identificar. Algunes amb un marcat caràcter institucional orientades a la consecució d'objectius comuns -foment de la participació dels professionals, adjudicació de tasques o estructuració laboral- i d'altres propiciades en la interacció entre professionals i més orientades a la delimitació de la "bona praxi" i el

reconeixement professional (notorietat, explicitació i oportunitats d'interacció en són alguns exemples).

Tal i com recollim a la figura següent, d'entre totes elles, les formes de legitimació més recurrents són la formalització (per legitimar, sobretot, els continguts), l'exclusió (per a la legitimació de rols) i l'ètica i la democratització (per a legitimar les decisions).

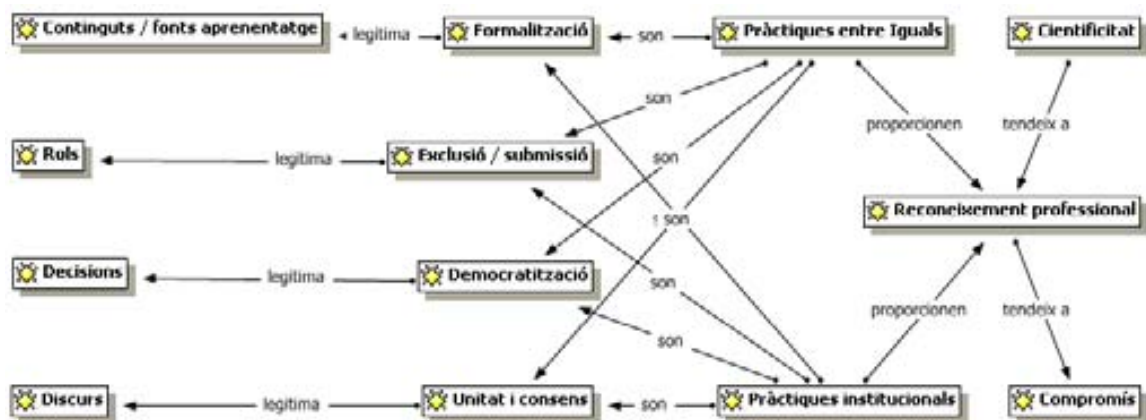


Figura 14: Pràctiques de legitimitat

5.7 En primera persona

Ens sembla que no podem acabar el desplegament de resultats sense oferir una visió de la vivència i de l'experiència de la investigadora, com a observadora al llarg del treball de camp i especialment en relació al propi procés d'aprenentatge, que en el marc d'aquesta tesi pren especial rellevància. Per fer-ho, ens sembla pertinent fer una reflexió d'aquest procés vivencial i d'aprenentatge en relació als fils argumentals a partir dels quals hem estructurat els resultats, amb l'objectiu de traçar una última pinzellada al quadre general de què disposem.

Un dels primers elements que ens varen sorprendre va ser la facilitat amb què la direcció de l'Olimp, la cap del servei i tots els seus membres, donaven per suposat que la investigació estava focalitzada en la figura dels metges residents. La investigadora deixava clar en totes les presentacions, des de les més institucionals fins a les més informals, que el projecte (i el període d'observació) es realitzaria a tot el servei. No obstant això, circulava una informació implícita sobre el focus que, suposadament, hi havia vers els residents. Afegit a aquest fet, l'equip d'infermeria i llevadores n'haguessin quedat absolutament al marge si no hagués estat pel reiterat interès dels investigadors, de la mateixa manera com amb el personal de serveis i d'administració, a qui vàrem poder entrevistar per sorpresa de l'equip mèdic. Aquesta situació, que desviava l'atenció de l'estudi en els residents, va generar en aquests una certa sensació (no explicitada) d'escrutini, avaluació i de distanciament de rol respecte els adjunts.

De fet, malgrat que totes quatre residents es van mostrar en tot moment disposades a col·laborar i, aparentment, compromeses a fer-ho, el cert és que la vivència per part nostra, va ser d'amabilitat personal però amb resistència professional. És a dir, a l'hora de la veritat va resultar molt complicat establir-hi converses i, en alguns casos, va resultar impossible entrevistar-les. De fet, érem conscients que en ocasions ens esquivaven i que tenien tendència a

defugir qualsevol possible observació. D'altra banda ens sembla comprensible tenint en compte la focalització, per part de tot l'equip mèdic i de la direcció de l'hospital, que s'havia fet cap a elles.

Un segon element a comentar, i també present al llarg de tot el treball de camp, ha estat l'esforç que s'ha hagut de fer per explicar el projecte i defensar el seu vessant psicosocial. Especialment, el seu enfocament qualitatiu ha estat qüestionat per diversos membres de l'equip mèdic de l'Olimp, que expressaven dificultat per imaginar-se "què se'n pot treure" d'una investigació d'aquestes característiques. Sovint, ens hem sentit com a investigadors de segona divisió, perquè no podíem explicar als membres de l'equip de ginecologia i obstetrícia que la nostra investigació tindria estadística, números, qüestionaris i, en definitiva, resultats "dels bons", dels "de veritat", que són els quantitius. Un cert esperit de resistència i d'orgull ens empenyia, inicialment, a defensar el projecte mitjançant llargues i extenses explicacions sobre la bondat i l'encert d'utilitzar metodologies qualitatives, quan els objectius ho requerien. Explicàvem també que la investigació s'havia iniciat amb una prova pilot d'entrevistes semiestructurades que, precisament, havia servit per detectar la importància de treballar a partir d'observacions i des d'un enfocament etnogràfic per dotar el projecte de profunditat analítica. Les respostes facials dels nostres interlocutors ens van abocar, finalment, a prescindir d'explicacions i a aprendre a arronsar les espatlles "jo tampoc no sé exactament què en traurem... ja ho veurem", els vam acabar contestant.

Un tercer element interessant, en el marc d'aquest projecte, ha estat la facilitat per accedir als espais més formalitzats, per ser aquests els que suposadament generaven situacions d'aprenentatge més clares. Ha estat fàcil accedir a les reunions, als canvis de guàrdia, a les sessions clíniques i als actes institucionals, però molt més complicat anar a la cafeteria, establir converses al passadís o conviure en espais de tipus socialitzador. Això ha estat així, pensem, no per una resistència o barrera per part de l'equip de ginecologia (que en general s'ha mostrat molt amable i col·laborador), sinó més aviat

perquè aquests espais més socials no són generalment considerats espais d'aprenentatge tècnic o mèdic, que és el que clarament s'esforçaven en mostrar-nos. La direcció de l'hospital i els responsables de servei, especialment compromesos amb l'objectiu de dotar l'Olimp d'un bon programa formatiu per a residents, tenia tendència a mostrar les situacions d'aprenentatge que formalment es dissenyen per a tal finalitat, i poca consciència de tot l'entramat social i de relacions que resulta també imprescindible en l'aprenentatge.

Cal remarcar en aquest punt que, tret dels primers dies del treball de camp i de l'inevitable neguit que tota situació nova provoca, la investigadora només s'ha sentit incòmode en situacions interpersonals de tipus socialitzador. És a dir, les situacions formals, i la seva predictibilitat, facilitaven una certa sensació de seguretat i, per contra, les de tipus més socialitzadores, i també més informals, provocaven més malestar i incomoditat. En alguns casos, arribant a sentir-se fora de lloc i amb un impuls irrefrenable de marxar. També és cert que, en alguns casos, pocs, l'acceptabilitat de la nostra presència en situacions formals (en què direcció de l'Olimp i els caps del servei l'autoritzaven implícitament) es desdibuixava en l'àmbit informal. Dues adjuntes i una resident interactuaven amb nosaltres durant els canvis de guàrdia, en les sessions clíniques i en les reunions. Però, en canvi, deixaven de fer-ho a la cafeteria, al passadís o a la sala de descans d'infermeria (en dos casos extrems, fins i tot, perdíem la salutació).

Finalment, el darrer element que ens ha semblat interessant en aquest procés, i en aquesta immersió de prop de nou mesos amb l'equip, ha estat l'aprenentatge que la mateixa investigadora ha assolit en diferents aspectes. Des d'elements de funcionament organitzatiu (horaris, estructura dels torns de treball, divisió del treball, DPOs), passant per coneixements medico-burocràtics (els papers que cal omplir a les altes, els programes informàtics a l'abast dels professionals, etc.), alguns coneixements i llenguatge mèdic i els aspectes més relacionals i jeràrquics (la relació amb infermeria i llevadores, els metges més respectats, les tensions entre alguns adjunts, la dificultat de convertir-se en

metge especialista, què es pot dir i què no, etc...). Tot plegat, i aquest és el fet remarcable, sense assistir a cap curs formal, a cap seminari ni llegint cap llibre o article. Simplement sent-hi. Convivint i observant.

CAPÍTOL 6: DISCUSSIÓ FINAL I CONCLUSIONS

CAPÍTOL 6: DISCUSSIÓ FINAL I CONCLUIONS

Resum de continguts del capítol:

6.1. Conclusions

6.2. Limitacions de la investigació

6.3. Prospectiva d'investigació

6 Discussió final

6.1 Conclusions

Un cop analitzats els diferents registres del diari de camp, i agrupat els principals resultats en les vuit línies argumentals que hem desenvolupat al capítol precedent, a continuació presentem les principals conclusions a què hem pogut arribar en aquest projecte d'investigació. Per fer-ho, partirem de les principals implicacions que comporten els resultats que hem obtingut, relacionant-les amb el model teòric proposat i assegurant-nos de donar resposta a cada un dels objectius específics que ens havíem plantejat.

Un dels primers interrogants que ens plantejàvem en aquest projecte, era sobre el concepte d'igualtat en una organització, ja que en la revisió de la literatura deixàvem clara la riquesa d'estudis sobre l'aprenentatge entre iguals en l'àmbit pedagògic (contextos escolars i universitaris, principalment), però també la llacuna clara en la seva aplicació a les organitzacions. També apuntàvem que, si bé en l'àmbit educatiu la igualtat es definia, bàsicament, sobre l'edat dels aprenents i el grau acadèmic (curs escolar) en què es trobaven, ens semblava imprescindible intentar oferir una definició operativa d'igualtat en una organització, inexistent fins al moment degut a la manca d'estudis en aquest camp. Per fer-ho, ens ha resultat d'utilitat prendre com a punt de partida l'equitat i la mutualitat que Damon i Phelps (1989) ja van definir en l'àmbit educatiu. En aquest sentit, podem concloure que la inclusió de la igualtat, entesa com a producte negociat en la quotidianitat, pot facilitar analitzar les pràctiques en què es genera (situades contextualment) i detectar així les diferents marques de posició que es mobilitzen en la seva construcció. Aquestes marques, combinades entre sí, són les que aproximen o separen les posicions de rol dels individus. De forma metafòrica podríem dir que les marques de posició serien les notes que construeixen les infinites partitures (la igualtat) que es poden donar en diferents contextos organitzatius. Aquestes marcadors de posició es mobilitzen en funció de les interaccions personals

(afectades, entre altres, per l'afinitat personal), els contextos que afavoreixen la pertinença col·lectiva (que fàcilment es detecta en la confrontació entre col·lectius, els "altres") i la forma en què l'organització posiciona a cada individu (nivells jeràrquics, capacitat decisòria i tasques a desenvolupar). Les pràctiques d'igualtat en una organització s'associen al treball en equip, la col·laboració, la defensa col·legiada, l'ajuda, etc. En general, la proximitat de rols, la igualtat, tendeix a afavorir la participació i, en conseqüència, afavoreix els aprenentatges compartits, amb una clara tendència a la inclusió de totes les persones que interactuen. Per contra, les pràctiques de no igualtat s'identifiquen més en dirigir, en queixes, en burles, en resistències, així com en exclusió i en submissió. La distància de rol també genera inhibició en la participació de les persones que queden posicionades en una situació més vulnerable en aquella interacció concreta. Cal destacar, per tant, la importància de la igualtat en les organitzacions actuals. Tenint en compte la relació clara que s'estableix entre igualtat i participació, sembla clar que el foment de la proximitat de rols hauria d'esdevenir una fita en qualsevol organització que aspiri a dotar-se d'aprenentatges complexos que requereixen dels coneixements diversificats i que han de generar-se de forma àgil. No volem insinuar que les organitzacions hagin de suprimir les responsabilitats de rols o els seus organismes de direcció, però sí que plantejem un benefici clar (en termes de participació i cultura col·laborativa, tan àmpliament estudiada i alabada al llarg dels anys) en el plantejament d'estratègies que tendeixin a afavorir la proximitat de rol. Aquests poden anar, des de l'establiment d'objectius compartits i reconeguts col·lectivament, fins a un replantejament del sistema de recompenses que afavoreixi la participació a més de (o en comptes de) l'assoliment. Es fa necessari, per tant, seguir treballant en la línia iniciada per Girard (2011), encara que sense compartir l'interès central que les TIC han pres en aquesta tercera onada de teories. Proposem allunyar-nos del tradicional aprenentatge organitzatiu basat en els coneixements i els sabers, per obrir camí a una nova mirada centrada en el compartir i les oportunitats de participació.

Una segona conclusió a la que hem pogut arribar és l'existència d'una única organització, en què cohabitaven pràctiques (i aprenentatges) formals i informals, totes elles subjectes a la interpretació que les persones participants en fan. En tots els casos, es tracta de pràctiques contextualitzades que s'interpreten en funció de la presència o absència de determinats rols, temàtiques, espais, estructures d'ordre o llenguatge utilitzats. Novament la metàfora de la partitura ens resulta d'utilitat, en què la melodia resultant (grau de formalitat o informalitat en una interacció o context) s'articula i s'interpreta en funció de les notes de la partitura (presències i absències). Podem concloure que la informalitat es veu afavorida quan hi ha una menor relació jeràrquica, amb el llenguatge quotidià, en pràctiques concretes (com la broma i el riure), en contextos socialitzadors (en contraposició als *professionalitzadors*) i quan entren en joc coneixements implícits que utilitzen la oralitat. Així doncs, la formalitat i la informalitat s'associen al grau de permissivitat i a les línies vermelles que no es poden trepitjar, diferents en cada context nou. Es tracta, per tant, d'una interpretació que els individus fan en un context i circumstàncies determinades. Allò que resulta important de subratllar en aquest punt, és que l'organització és plena de moments, pràctiques i contextos que porten associades una combinació diferent de tots aquests elements. No existeixen, per tant, dues organitzacions (la formal i la informal) tal i com s'ha descrit, sovint, a la literatura, sinó que existeix un únic sistema de descodificació que és el que permet atribuir els diferents graus de formalitat que es van succeint (encavalcant, atropellant, complementant) en una organització. Conèixer els codis amb què operem en aquestes interpretacions, ens pot permetre dissenyar instruments de mesura que ens permetin delimitar una mica millor les circumstàncies, i els tipus d'aprenentatges, en què la informalitat pren una major rellevància en diferents tipologies d'organització.

En aquest punt, és important remarcar una altra conclusió que es desprèn d'aquest projecte d'investigació: l'organització promou i incentiva situacions d'aprenentatge clarament formals, no a causa del desconeixement de l'existència dels aprenentatges informals, sinó degut a l'actual dificultat de

gestionar sistemes d'aprenentatge organitzatiu que incloguin la informalitat. Les tradicions estructuralista i positivista continuen presents en els sistemes de gestió de les organitzacions, que tenen tendència a mesurar els assoliments, també els aprenentatges, a quantificar-los, per donar-ne comptes als diferents agents socials, als quals es deuen, en forma d'informes quantitius. Disposem d'eines de mesura de l'aprenentatge organitzatiu encara molt rudimentaris i amb poca capacitat per recollir els aprenentatges de tipus més tàcit, implícit i clarament contextualitzats. És precisament per ajudar a trencar amb aquesta dinàmica, i per afavorir la contemplació amb naturalitat de tots els esdeveniments que succeeixen informalment en una organització, també en termes d'aprenentatge (Lombardo i Eichinger, 1996; Sorohan, 1993), que es fa imprescindible seguir treballant i investigant en aquest camp. Les dificultats que les organitzacions tenen amb els sistemes actuals de gestió no impliquen, en absolut, que aquests aprenentatges, implícits i difícils d'emmagatzemar, no es transmetin i reproduïxin amb absoluta facilitat mitjançant interaccions socials. La comprensió dels sistemes culturals i de codificació que els originen pot afavorir el desenvolupament de sistemes de mesura que possibilitin conèixer el seu impacte en termes d'aprenentatge organitzatiu, sense que s'hagi de trencar amb el seu caràcter natural d'impredictibilitat i ingovernabilitat. No es tracta, doncs, de generar situacions organitzatives orientades a una utilització instrumentalitzada d'aquests aprenentatges, tal i com ja van denunciar Garrick (1998) i Marsik (Marsick et al., 1999), doncs de fet la seva manipulació contextual ja en trenca en part el seu caràcter informal, sinó que es tracta d'aprendre a conviure-hi sense manipular-los. Les organitzacions que entenguin i considerin aquests aprenentatges informals, tant o més rellevants com els que s'originen en contextos *parametritzadors i formalitzadors*, són les organitzacions que poden trobar-se més properes a desenvolupar sistemes complexos de gestió de l'aprenentatge organitzatiu sensibles a aquesta convivència embullada entre formalitat i informalitat. Una convivència que és característica, de fet, de les organitzacions actuals. Especialment, aquelles que s'orienten a la innovació i les que tenen en el coneixement el seu principal actiu

(organitzacions sanitàries, organitzacions educatives, organitzacions de desenvolupament tecnològic, etc.).

Finalment, i encara en relació a la importància de reconèixer els aprenentatges informals que es produeixen en la quotidianitat de l'organització, és rellevant remarcar que el fet que la formalització sigui una de les pràctiques que s'utilitzen com a procés de legitimació, dificulta el reconeixement (tant des dels estaments directius, com des dels propis professionals) del valor dels aprenentatges informals. Malgrat aquesta manca de valor explícit associat, el cert és que en aquesta investigació hem detectat un clar predomini dels professionals per vincular-se i participar en activitats i contextos que afavoreixen l'aprenentatge informal, sovint associats a coneixements implícits. Precisament, és el component tàcit de determinats aprenentatges (siguin tècnics, procedimentals o socials), el que contribueix a que la seva disseminació i reproducció es faci informalment. És important, per tant, remarcar que, com més rellevants siguin els sabers implícits per a la consecució dels objectius de l'organització, més imprescindible serà que la direcció de l'organització integri l'aprenentatge informal a l'òrbita del seu sistema d'aprenentatge organitzatiu. En cas contrari, esmerçarà gran quantitat d'esforços (i possiblement temps i diners) en fomentar situacions d'aprenentatge, que en realitat no resulten crítiques. Així com el foment, des dels estaments directius de l'organització, d'aprenentatges formalitzats (generalment protocol·litzats, normativitzats i rígids) contribueix a un reconeixement professional que és institucionalitzat (acreditacions, nivell professional normativitzat, etc.), els professionals tendeixen a reconèixer la vàlua professional en funció de la destresa i coneixements més implícits. Aquest reconeixement de la contribució dels aprenentatges informals, és un reconeixement a la vàlua professional que s'efectua entre iguals, no de forma institucionalitzada. Esbrinar els argumentaris, mitjançant els quals les persones justifiquen l'assignació dels millors professionals, poden ajudar a detectar els coneixements implícits que resulten clau per a l'organització. Uns coneixements

i aprenentatges que, possiblement s'associaran a transmissió i reproducció informals.

D'altra banda, tenint en compte l'èmfasi que des de la literatura acadèmica i des de la praxi de la gestió s'ha fet sobre la bondat de la col·laboració (vinculada al clima organitzatiu i associada a uns millors assoliments organitzatius), el projecte que hem desenvolupat ens permet fer una aportació rellevant en aquest aspecte. Com a resposta a l'objectiu que ens havíem plantejat, sobre l'existència de contextos psicosocials que poden afavorir l'intercanvi de coneixement (la col·laboració, en definitiva), ja hem afirmat que la igualtat s'associa de forma clara a una major participació. La proximitat de rol afavoreix la producció d'interaccions, idees, discussions, intercanvis, en contextos tant formals com informals. Si assumim que la participació és un element positiu per a l'organització (perquè genera diversitat, idees, visió crítica i, en definitiva, perquè suposa la posada en comú de les experiències i sabers de les persones que formen part de l'organització), aleshores, sembla clar defensar la idea que cal fomentar l'ús d'estructures poc jerarquitzaes a les organitzacions (Liebowitz, 2008). Propiciar situacions de cohesió grupal, i que generin sentit col·lectiu de pertinença, pot facilitar una major percepció d'igualtat i, en conseqüència, de participació i col·laboració. Amb certa consonància amb les directrius de Zárraga i Bonache (2005), sobre el treball en equip i la importància del clima per al seu bon funcionament, la igualtat i la proximitat de rol que han guiat el nostre procés analític podrien equiparar-se a la seva descripció de confiança mútua, empatia, accés a l'ajuda i indulgència de judici com a condicions favorables a l'intercanvi de coneixements i a la col·laboració, així com amb les percepcions d'oportunitat i de consonància d'estatus de Homans (1963) o els tres factors de Van der Krogt (1998).

Un altre element a destacar, i que ens ha semblat rellevant en el desenvolupament d'aquest projecte, és l'absència de relació (o almenys una certa independència) entre els aprenentatges que es fomenten des de la direcció de l'organització i els continguts implícits que destaquen els

professionals com a imprescindibles per a la seva praxi diària. Uns coneixements que són transmesos mitjançant converses situades i amb la pràctica. Hi ha, per tant, una part imprescindible de l'aprenentatge organitzatiu que no és considerat per l'organització, que tendeix a focalitzar l'estratègia d'aprenentatge en termes de gestió. La informalitat i la igualtat, faciliten una major producció d'intervencions i intercanvis orientats a l'aprenentatge, en part pel fet que redueixen la pressió *professionalista* mitjançant la generació de situacions segures per a la participació. D'acord amb Cannon i Edmondson (2001), la participació de les persones a les organitzacions manté una estreta relació amb la seguretat psicològica, entesa com l'atribució de possibles conseqüències de parlar obertament dels afers que afecten a l'organització, basades en les actituds i comportaments tant dels iguals com de les persones amb qui es manté una relació vertical.

Finalment, volem tancar aquest apartat, i el projecte, amb la conclusió que la informalitat i la igualtat són dos nous elements que ens poden ajudar a comprendre l'aprenentatge organitzatiu. La nostra proposta d'articular l'aprenentatge organitzatiu amb l'aprenentatge informal i l'aprenentatge entre iguals es mostra com un nou camí a seguir explorant per contribuir a la millora de les organitzacions actuals, abocades a un món globalitzat, competitiu, complex i canviant i que requereixen de noves eines per potenciar i afavorir els aprenentatges que s'hi produeixen de forma natural. Tal i com apuntàvem a l'inici d'aquest projecte, l'abordatge de l'aprenentatge organitzatiu és més complex que no pas podria semblar a primer cop d'ull, atès que la seva premissa de condició necessària, que és l'aprenentatge individual (Argyris i Schön, 1996; Senge, 1990; Crossan, Lane, White i Djurfeldt, 1995; Nonaka i Takeuchi, 1995), ha generat tal quantitat de literatura i tanta diversitat conceptual, que el seu abordatge, articulat des de noves perspectives analítiques, resulta complex. La naturalesa de les conclusions a les que hem pogut arribar en aquesta investigació apunten cap a un origen social de l'aprenentatge organitzatiu (Antonacopoulou, 2006). De fet no només hem pogut observar un origen social de l'aprenentatge, generat a partir

d'interaccions, sinó que hem constatat la influència que la cultura exerceix sobre el propi concepte d'aprenentatge, mitjançant pràctiques de legitimació que poden donar-hi valors diferencials, fins i tot a les diferents fonts d'aprenentatge disponibles, amb una clara tendència al manteniment del sistema (a la seva estabilitat), al manteniment de l'*estatus quo* i amb poca tendència a la revisió crítica del les pràctiques que tendeixen a la perpetuació. A les organitzacions contemporànies, coexisteixen diversos llenguatges, que s'esmunyen en contextos formals i informals, en les relacions jeràrquiques i en les d'iguals. Però també hi ha un llenguatge que predomina, amb una posició de supremacia que va més enllà de les fronteres de l'organització, que s'origina en els codis compartits a nivell macroestructural, i que mostra dificultats per incorporar aquests altres discursos. És, precisament, aquesta impermeabilitat la que cal continuar revisant, críticament, per avançar cap a un ideal d'organització més democràtica.

6.2 Limitacions de la investigació

En tot projecte d'investigació, existeixen limitacions i circumstàncies que obliguen a fer una lectura prudent dels resultats obtinguts. El projecte que hem presentat no n'és una excepció. A continuació oferim una reflexió sobre totes aquelles limitacions que han de ser tingudes en compte i que poden ajudar a guiar futures investigacions.

En primer lloc cal destacar l'abundància de literatura sobre aprenentatge organitzatiu i, sobretot, la seva procedència des de disciplines varies. Aquest fet genera una complexitat temàtica i de definició dels termes que hi operen, que, a més, sovint s'utilitzen indistintament, abonant encara més la manca de claredat conceptual (Kim, 1993). El primer repte amb què vàrem topat, en iniciar aquesta investigació, va ser precisament el de dotar el plantejament del problema d'una base teòrica sòlida, ja que per fer-ho calia recórrer un llarg trajecte bibliogràfic de dècades. Precisament, per això vàrem dotar la nostra anàlisi de la realitat d'un primer apartat orientat a la clarificació de termes,

seguit d'una presentació dels models teòrics sobre aprenentatge organitzatiu que han tingut un major impacte entre la comunitat acadèmica i els professionals de la gestió (bloc teòric que hem anomenat “teories clàssiques”) i, finalment, una visió global dels diferents rumbos que ha anat prenent, amb especial èmfasi a la mirada sociocultural de l'aprenentatge per la seva rellevància contributiva al tipus de projecte que ens havíem plantejat.

En segon lloc, i en contraposició a aquesta primera limitació, la sorpresa del “desert” amb què vàrem topar en el moment de sistematitzar el que fins ara s'havia investigat sobre aprenentatge entre iguals aplicat a l'àmbit organitzatiu. Certament, no esperàvem abundància literària en aquest camp. Precisament, ens semblava que la seva articulació conjunta amb l'aprenentatge organitzatiu formava part de l'originalitat de la nostra proposta, però no imaginàvem haver de partir pràcticament de zero. A aquest fet s'hi va sumar la pròpia naturalesa complexa del fenomen estudiat, l'aprenentatge organitzatiu, i la dificultat d'articular una nova proposta teòrica en base a tres elements fins ara dissociats, especialment l'aprenentatge entre iguals.

Però, sens dubte, la dificultat més important que hem hagut de superar, espacialment en les etapes més teòriques i reflexives del projecte, ha estat el maneig de la dispersió en l'ús de conceptes i termes, així com l'enorme dificultat per mantenir l'interès focalitzat, sense desviar-se del focus d'estudi. Aquesta dificultat venia donada per la gran quantitat de termes i conceptes que anaven apareixent en cada nova revisió bibliogràfica, encara que també per la pròpia curiositat (i tendència a la dispersió innata) de la investigadora. Cada nou concepte semblava la clau de volta que podia ajudar a entendre aquesta articulació entre aprenentatge, informalitat i igualtat. L'esforç real s'ha hagut de fer en la síntesi, depuració i refinament del model teòric que finalment hem presentat i a partir del qual vàrem plantejar la nostra mirada analítica.

D'altra banda, com ja deu estar anticipant qui ens llegeix, la pròpia naturalesa del treball de camp comporta un seguit de limitacions que han de ser

mencionades. Com acostuma a passar en moltes ocasions, la realització de la tesi doctoral es converteix en la primera oportunitat per a realitzar un estudi de tipus etnogràfic, en què l'investigador, per primera vegada, s'aproxima al fenomen d'estudi mitjançant aquest procés. I aquesta investigació no n'ha estat una excepció. Aquesta ha estat la primera vegada en què la investigadora s'ha endinsat en la subjectivitat de la quotidianitat d'un grup de persones (en aquest cas d'un grup professional i laboral) per intentar-ne comprendre'n les pràctiques socials. En aquest endinsament hem tingut, com a companyes de viatge, les pors a causa de la inexperiència, les inseguretats i, fins i tot, la incomoditat inicial d'haver d'utilitzar tècniques etnogràfiques durant el treball de camp, com a alternativa més adequada per donar resposta a les preguntes d'investigació. No ha estat fins al finalitzar el projecte, que hem estat conscients que aquest equipatge no és un equipatge del novell, sinó que concloem aquesta investigació convençuts que ens acompanyarà en cada nova observació participada, en què tinguem ocasió de participar en endavant. Aquesta incomoditat i el neguit inicial formen part essencial d'un abordatge amb aquetes característiques, ja que significa familiaritzar-se amb significats culturals nous, amb valors, amb costums i amb pràctiques socials pròpies del grup amb el que es vol conviure. I això no és ni senzill ni còmode.

Finalment es fa necessari remarcar que aquesta investigació és el primer pas en l'estudi del fenomen, que caldrà seguir investigant. El fet haver realitzat l'estudi en una única organització, ens ha permès realitzar una anàlisi exhaustiva en un context ben delimitat, imprescindible per a la seva comprensió. Caldrà seguir treballant en aquesta línia per veure com es concreta en altres contextos i en altres tipologies d'organització. Ja hem apuntat anteriorment la idoneïtat del nou model per ser aplicat en organitzacions orientades al coneixement i a la innovació. Caldrà veure com es comporta en organitzacions menys orientades al guany en actius d'aprenentatge i més enfocades a processos productius.

6.3 Prospectiva d'investigació

Tal i com ja hem anat comentant, suggerim seguir treballant en el refinament i depuració del model teòric proposat, especialment analitzar la seva concreció en tipologies d'organització diferents. La incorporació de l'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge informal en la comprensió de l'aprenentatge organitzatiu a les organitzacions d'avui és una estratègia teòrica interessant que pot obrir nous interrogants que contribueixin al seu progrés. No obstant això, cal remarcar que el model ens sembla útil, especialment en aquelles organitzacions on el coneixement és en sí mateix un actiu institucional i en organitzacions clarament orientades a la innovació i al canvi, com a principals línies de desenvolupament estratègic. S'ha de veure quin encaix pot tenir aquesta proposta en altres organitzacions i contextos, com per exemple en organitzacions d'àmbits poc globalitzats o amb menys competitivitat i en sistemes caracteritzats per la seva estabilitat.

L'altra línia d'investigació en la que pensem que es pot seguir treballant, és en el disseny d'instruments i eines que puguin contemplar i incloure la informalitat i la igualtat en la mesura dels aprenentatges organitzatius. De fet, el desenvolupament d'instruments que puguin contribuir a diagnosticar el paper de la informalitat en els aprenentatges que ocorren en una organització, així com la distància de rol entre els seus membres ens sembla en sí mateixa una ambiciosa línia de treball a explorar en el futur.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Referències bibliogràfiques

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41-57.
- Antonacopoulou, E. P. (2000). Reconnecting education, development and training through learning: a holographic perspective. *Education + Training*, 42(4/5), 255-264.
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150 -169.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (Vol. 2). Oxford etc.: Blackwell.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II :theory, method, and practice* (Vol. Reprint with corrections). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Arthur, J., & Huntley, C. (2005). Ramping up the organizational learning curve: Assessing the impact of deliberate learning on organizational performance under gainsharing. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1159 -1170.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs.

- Baron, J. N., & Kreps, D. M. (1999). Consistent Human Resource Practices. *California Management Review*, 41(3), 29-53.
- Battelle, J. (2005). The 70 Percent Solution Google CEO Eric Schmidt gives us his golden rules for managing innovation. *Business 2.0 magazine*.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid. Ed. Sequitur.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Bohm, D. (2004). *David Bohm on Dialogue*. Routledge.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden: Promesa y Realidades*. Editorial La Muralla.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509–534.
- Bontis, N. (1999a). Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: framing and advancing the state of the field. *International Journal of Technology Management*. 18(5-8), 433–462.
- Bontis, N. (1999b). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows of Knowledge. *Academy of Management Proceedings & Membership Directory*. J1-J2.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965). Organizational Learning: Observations Toward a Theory. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 175-203.

- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2001). Confronting failure: antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 161-177.
- Castañeda, D. (2002). Variables del capital humano asociadas a la gestión del conocimiento: el papel de la percepción. *Asociación internacional para la gestión del conocimiento*. Marzo.
- Castells, M. (2000). *La Sociedad Red* (2^a ed.). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: [reflexiones Sobre Internet, Empresa Y Sociedad]*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (Col·lecció Transmedia XXI.). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Coffield, F. (1996). *A National Strategy for Lifelong Learning*. University of Newcastle. Newcastle.
- Collins, C., & Smith, K. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of management Journal*, 49(3), 544 -560.
- Conlon, T. (2004). A Review of Informal Learning Literature, Theory and Implications for Practice in Developing Global Professional Competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2-4), 283-295.
- Cook, J., & Smith, M. (2004). Beyond formal learning: Informal community eLearning. *Computers & Education*, 43(1-2), 35-47.

- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400.
- Cross, R., & Baird, L. (2000). Technology is not Enough: Improving Performance by Building Organizational Memory. *Sloan Management Review*, Spring, 69-78.
- Cross, R., & Israelit, S. B. (2000). *Strategic learning in a knowledge economy: individual, collective, and organizational learning process*. Boston etc.: Butterworth Heinemann.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., & Djurfeldt, L. (1995). Organizational Learning: Dimensions for a Theory. *International Journal of Organizational Analysis (1993 - 2002)*, 3(4), 337.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 552-537.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Oxford: Blackwell.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential*1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical Distinctions Among Three Approaches to Peer Education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.

- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge :how organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy. Vol. 1*. Indiana University Press.
- Drucker, P. F. (1993a). *Managing for the Future*. Oxford [etc.]: Butterworth-Heinemann.
- Drucker, P. F. (1993b). *La Sociedad Poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Druskat, V. U. (1995). A team competency study of self-managed manufacturing teams. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 56(4-B), 2363 -B).
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80–91.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organisational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Easterby-Smith, M., & Lyle, M. A. (2003). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden, MA etc.: Blackwell.

- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 42 -51.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning: The «Third Way». *Management Learning, 35*(4), 419 -434.
- Epple, D. (1991). Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing. *Organization Science, 2*(1), 58 -70.
- Etzioni, A. (1971). *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, and Their Correlates*. Free Press.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review, 10*(4), 803-813.
- Foss, N. J., Michailova, S., & Husted, K. U. (2010). Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions. *Journal of Management Studies, 47*(3), 455 - 482.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fabula Tusquets.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fuller, S. (2007). *The Knowledge Book: Key Concepts in Philosophy, Science and Culture*. McGill-Queen's University Press.
- Garay, A. I. (2001). *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Garrick, J. (1996). *The dialectic of informal learning: a study of the discursive effects on the workplace learning of trainers situated within post-industrial corporate agendas*. University of Technology, Sydney., Sydney.
- Garrick, J. (1998). Informal learning in corporate workplaces. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 129-144.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Gherardi, S. (1999). Learning as Problem-Driven or Learning in the Face of Mystery? *Organization Studies*, 20(1), 101-123.
- Girard, J. (2011). Social Knowledge: Are you Ready? *Proceedings on the 3rd European Conference on Intellectual Capital*, 3 -12.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gomez-Llera, G., & Pin, J. R. (1993). *Dirigir es educar: el gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. McGraw-Hill.
- Grant, R. M. (1997). The Knowledge-based View of the Firm: Implications for Management Practice. *Long Range Planning: International Journal of Strategic Management*, 30(3), 450 -454.
- Greiner, L. E., & Schein, V. E. (1988). *Power and organization development: mobilizing power to implement change*. Addison-Wesley.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hayek, F. A. von. (1948). *Individualism and Economic Order: Essays*. University of Chicago Press.
- Hedberg, B. (1979). *How Organizations Learn and Unlearn*. Arbetslivscentrum.
- Hilb, M. (1992). The challenge of management development in Western Europe in the 1990s. *The International Journal of Human Resource Management*, 3(3), 575-584.
- Homans, G. C. (1963). *El grupo humano*. Eudeba.
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Huemer, L., von Krogh, G., & Roos, J. (1998). Knowledge and the concept of trust. In: von Krogh, G., Roos, J., and Kleine, D. (Ed), *Knowing in Firms*, Newbury Park, CA: Sage Publications, 123 -145.
- Janowicz-Panjaitan, M., & Noorderhaven, N. G. (2008). Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. *Research Policy*, 37(8), 1337-1355.
- Katzenbach, J. R. (2000). *El Trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Barcelona: Granica.
- Kim, D. H. (2001). *Organizing for learning :strategies for knowledge creation and enduring change*. Waltham Mass.: Pegasus Communications.
- Kim, D. H. (Daniel H.-S. (1993). *A framework and methodology for linking individual and\organizational learning: applications in TQM and product\ndevelopment*. Massachusetts Institute of Technology.

- Klimecki, R. (1998). Modes of organizational learning: Indications from an empirical study. *Management Learning*, 29(4), 405 -430.
- Korsgaard, M., Meglino, B., & Lester, S. (1997). Beyond helping: Do other-oriented values have broader implications in organizations? *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 160 -177.
- Lazear, E. P. (1998). *Personnel Economics for Managers*. Wiley.
- Lester, S., Meglino, B., & Korsgaard, M. (2002). The antecedents and consequences of group potency: A longitudinal investigation of newly formed work groups. *Academy of Management Journal*, 45(2), 352 -368.
- Lester, S., Meglino, B., & Korsgaard, M. (2008). The role of other orientation in organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29(6), 829 -841.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319-338.
- Liebowitz, J. (2003). A knowledge management strategy for the Jason organization: A case study. *Journal of Computer Information Systems*, 44(2), 1 -5.
- Liebowitz, J. (2008). «Think of others» in knowledge management: making culture work for you. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 47 -51.
- Lombardo, M., & Eichinger, R. (1996). *Career Architect Development Planner - 1st Edition* (1ST ed.). Lominger Limited.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (G. Bennington & B. Massumi, Trads.) University Of Minnesota Press.

- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. Presentado en Congreso EDO 2010, Barcelona.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. International Perspectives on Adult and Continuing Education series London and New York: Routledge.
- Marsick, V. J., Volpe, M., & Watkins, K. E. (1999). Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 80 -95.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio De La Motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- Mesmer-Magnus, J., & DeChurch, L. (2009). Information Sharing and Team Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 535 -546.
- Moravec M, Johannessen O J, Hjelmas T A. (1997). Thumbs up for self-managed teams. *Management Review*, 86(7), 42-47.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York [etc.]: Oxford University Press.
- Nonaka, I., von Krogh, G., & Voelpel, S. (2006). Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances. *Organization Studies* (01708406), 27(8), 1179-1208.

- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management learning*, 33(2), 213–230.
- Ostroff, C., & Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational-effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1345 -1361.
- Polanyi, M. (1966a). Logic of Tacit Inference. *Philosophy*, 41(155), 1 -18.
- Polanyi, M. (1966b). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Prieto, I. M. (2005). *Gestión del conocimiento para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en las organizaciones*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Pujadas, J. J. (coord.). (2010). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 41–51.
- Reed, M. I. (1996). Rediscovering Hegel: The ‘new Historicism’ in Organization and Management Studies. *Journal of Management Studies*, 33(2), 139–158.
- Reed, M. I. (2012). Masters of the Universe: Power and Elites in Organization Studies. *Organization Studies*, 33(2), 203-221.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. Free Press of Glencoe.
- Ros, J. A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Sarbin, T. R. (1966). Social Ecology. *PsycCRITIQUES*, 11(5).

- Sawchuk, P. H. (2008). Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 1-16.
- Sawng, Y., Kim, S., & Han, H. (2006). R&D group characteristics and Knowledge Management activities: a comparison between ventures and large firms. *International Journal of Technology Management*, 35(1-4), 241 -261.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
- Schepers, P., & van den Berg. (2007). Social factors of work-environment creativity. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 407 -428.
- Schmitt, A., Borzillo, S., & Probst, G. (2012). Don't Let Knowledge Walk Away: Knowledge Retention During Employee Downsizing. *Management Learning*, 43(1), 53-74.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field* (Working Paper No. 19). Toronto: Centre for the Study of Education and Work.
- Selva, C. & Tresserra, O. (2013). La flexibilidad como herramienta para encaminar el bienestar laboral. En Cantera, L., Pallarès, S., i Selva, C. (Coord). *Del malestar al bienestar laboral*. Barcelona: Amentia editorial.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline* (1st ed.). Doubleday Business.

- Senge, P. M. (1997). The Fifth Discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51.
- Serradell, E. & Pérez, A.A.J., (2003). *La gestió del coneixement en la nova economia*. UOC.
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Sorohan, E.G. (1993). We do; Therefore, we learn. *Training and Development*, 47-55(10), 47.
- Stevenson, J. (Ed.). (1994). *Cognition at work: the development of vocational expertise / J. Stevenson (ed.)*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Sveiby, K. E. (1996). Transfer of knowledge and the information processing professions. *European Management Journal*, 14(4), 379-388.
- Sveiby, K. E. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-Based Assets*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Sveiby, K. E., & Simons, R. Q. U. of T. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work: An empirical study. *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 420 -433.
- Svenson, G. (1998). *European AIDS peer education*. Europeer Guide.
- Tena, J. (1992). *Organización de la empresa: teoría y aplicaciones* (4^a ed.). Barcelona: Gestión 2000.

- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1991). *The social psychology of groups*. Transaction Publishers.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2006). *La Revolució de La Riqueza*. Debate.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tormo, G., & Osca, A. (2011). Antecedentes organizacionales y personales de las intenciones de compartir conocimiento: apoyo, clima y compromiso con la organización. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 27(3), 213-226.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Ariel.
- Touraine, A. (1988). *Return of the Actor: Social Theory in Post Industrial Society*. University of Minnesota Press.
- Tschannen-Moran, M. (2004). The Tacit Knowledge of Productive Scholars in Education. *Teachers College Record*, 106(7), 1484 -1511.
- Tudge, J. (2000). Theory, Method, and Analysis in Research on the Relations between Peer Collaboration and Cognitive Development. *Journal of Experimental Education*, 69(1), 98-112.
- Van der Krogt, F. J. (1998). Learning Network Theory: The Tension Between Learning Systems and Work Systems in Organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 157-177.
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: a literature review*. (2008.^a ed.). New Zealand: Competenz.
- Vera, D., & Crossan, M. (2005). Improvisation and Innovative Performance in Teams. *Organization Science*, 16(3), 203-224.

- Von Krogh, G. E. (1998). *Knowing in firms: Understanding, managing and measuring knowledge*. London: Sage.
- Von Krogh, G.E. (2003). Knowledge Sharing and the Communal Resource. En *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden, MA etc.: Blackwell.
- Vroom, V. H. (1994). *Work and Motivation* (1.^a ed.). Jossey-Bass.
- Wang, S., & Noe, R.A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115 -131.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the Learning Organisation: A New Role for Human Resource Developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115-29.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Wildemeersch, D. (1992). Transcending the limits of traditional research: towards an interpretative approach to development communication and education. *Studies in continuing education*, 14(1), 42-55.
- Wolff, S. B. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505 -522.
- Wong, L. H., & Looi, C. . (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381.
- Yanow, D. (2000). *Conducting Interpretive Policy Analysis*. Sage.

Zárraga, C., & Bonache, J. (2003). Assessing the team environment for knowledge sharing: an empirical analysis. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7), 1227 -1245.

Zárraga, C., & Bonache, J. (2005). The Impact of Team Atmosphere on Knowledge Outcomes in Self-managed Teams. *Organization Studies*, 26(5), 661-681.

ANNEX

Annex 1: Declaració de consentiment informat

Senyor/a _____ de _____ anys d'edat amb DNI

AUTORITZO el grup de recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona a recollir les dades que necessitin per a la seva recerca procedents de la meua entrevista per a què en puguin fer l'ús que jutgin pertinent en les seves investigacions.

DECLARO estar assabentat que aquestes dades s'utilitzaran única i exclusivament amb finalitats científiques o de difusió del coneixement, és a dir que seran tractades i eventualment publicades en revistes científiques o de difusió.

Estic totalment d'acord en que la meua entrevista sigui analitzada i processada per el grup de recerca, i que el seu contingut sigui utilitzat per a extreure'n conclusions per a l'estudi. També entenc que tota la meua informació personal serà confidencial.

També he estat informat/da de forma clara i suficient dels següents punts que afecten a les meves dades personals contingudes en aquest consentiment i a les dades procedents de la meua participació en l'entrevista realitzada:

- Aquestes dades seran tractades i custodiades amb respecte per a la meua intimitat i amb les garanties de la llei de Protecció de Dades de Caràcter Personal.
- Sobre aquestes dades tinc el dret d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició que podré exercir mitjançant comunicació escrita dirigida al

investigador responsable a l'adreça de contacte que figura en aquest document.

- Aquestes dades no podran ser cedides sense el meu consentiment exprés i no l'atorgo en aquest acte.

Declaro que he llegit i conec el contingut del present document, comprenc els compromisos que assumeixo i els accepto expressament. Per això, ATORGO LLIUREMENT el meu CONSENTIMENT a participar en el Projecte i a que la informació provinent de l'estudi sigui utilitzada per assolir els objectius especificats en el Projecte. També ATORGO LLIUREMENT el meu CONSENTIMENT a que els resultats de l'estudi puguin ser utilitzats per a una possible publicació, guardant estricta confidencialitat sobre la meva identitat. En signar aquest consentiment no renuncio a cap dels meus drets. Rebo una còpia d'aquest consentiment per guardar-lo i poder consultar-lo en el futur.

....., a de de 2011

Signat el/la Declarant

Signat Investigador

Senyor/a

Senyor/a

Annex 2: Glossari de categories analítiques

A continuació oferim un llistat, agrupat per famílies, de totes les categories que s'han utilitzat durant la fase analítica. Destaquem, marcades en negreta, aquelles categories que apareixen referenciades, de forma explícita, al capítol sobre metodologia i al capítol de resultats. Algunes, a més, formen part del les figures esquemàtiques mitjançant les quals hem acompanyat les explicacions dels resultats.

1. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Accés i control de l'aprenentatge

Definició: Situacions, processos i mecanismes relacionats amb l'accés i el control a les situacions i contextos d'aprenentatge.

Categories: 7

[APRENTATGE: Barreres d'aprenentatge]

Situacions, persones o aspectes organitzatius que entorpeixen o dificulten, a criteri de les persones, l'accés a aprenentatges: barreres d'accés.

Alguns exemples són: el treball en solitari, tenir la totalitat de la jornada laboral dedicada a l'assistència, treballar amb protocols no actualitzats, haver de dedicar temps personal i familiar a l'actualització (llegir, revisar articles, etc.).

El seu oposat és "APRENTATGE: Accés_facilitat"

[APRENTATGE: Facilitat d'accés]

Situacions, persones o aspectes organitzatius que faciliten, a criteri de les persones, l'accés a aprenentatges: facilitat d'accés.

Alguns exemples són el treballar en equip (disposar de persones a l'abast per fer-los consultes), disposar de materials de simulació clínica, organitzar els torns de treball pensant en els rotatoris dels residents, accessibilitat i disponibilitat del cap per resoldre dubtes, accés a portals mèdics, etc.

El seu oposat és "APRENTATGE: Accés_barrera"

[APRENTATGE: Avaluació]

Referit a qualsevol procés o situació en què hi ha un èmfasi sobre una possible revisió de l'adequació de coneixements, persones o rols. Analíticament pot ajudar a estipular qui avalua a qui, què s'avalua i els sistemes i indicadors mitjançant els quals es fa. També pot ser rellevant veure si és una pràctica concreta de legitimació.

[APRENTATGE: Control autònom]

L'origen de la regulació dels processos i l'accés a les diferents fonts d'aprenentatge recau en el propi individu.

Pot ajudar donar visibilitat a la relació entre fonts d'aprenentatge i l'origen de la necessitat, en el sentit de si l'aprenentatge neix d'una necessitat sentida (algú demana ajuda, algú demana fer un curs, etc.), o bé si és una imposició organitzativa i no necessàriament coincident amb necessitats sentides o expressades per als professionals. També pot ajudar a distingir el grau d'autonomia en l'accés a les diferents fonts d'aprenentatge, i esbrinar si manté relació amb determinats rols.

El seu oposat és "APRENTAGGE: Control heterònom"

[APRENTATGE: Control heterònom]

Relacionat amb l'anterior. En aquest cas, es codifica quan l'accés a la situació d'aprenentatge és proporcionada i controlada per una altra persona, ja sigui per via de la direcció de l'organització o bé per individus que ocupen un ordre jeràrquic superior.

El seu oposat és "APRENTAGGE: Control autònom"

[APRENTATGE: Intencionalitat]

S'utilitza quan en una situació d'aprenentatge pot observar-se o inferir-se claredat en l'objectiu final del mateix. Pot incloure l'especialització, la millora, la correcció d'errors, la socialització, compliment de la normativa, etc. Inicialment es crea la categoria amb l'objectiu de desdoblar-la en altres categories amb major especificitat, si fos necessari.

No s'ha de confondre amb "APRENTATGE: Legitimació" ni amb "APRENTATGE: Control autònom/heterònom".

[APRENTATGE: Legitimació]

Pràctiques, processos i situacions mitjançant les quals es dona credibilitat al les diferents fonts i continguts dels aprenentatges. Per exemple: la utilització dels espais formals de l'organització per a informar sobre fonts d'aprenentatge és una forma de legitimar aquestes fonts (penjar el cartell d'una conferència al despatx compartit).

No s'ha de confondre amb "APRENTATGE: Control autònom/heterònom".

Es refereix únicament a les fonts d'aprenentatge. En queden exclosos (perquè queden recollits en altres categories) el reconeixement i legitimació de professions, la delimitació de competències o els rols.

2. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Fonts d'aprenentatge

Definició: Diferents maneres, formes, pràctiques i processos mitjançant els quals es poden aprendre i compartir coneixements, ja siguin tècnics, procedimentals o socials. Pot concretar-se en cursos, conferències, seminaris, casos comentats, reunions, bibliografia, consulta a un company, consulta a un superior, conversa de passadís, etc.

Categories: 21

[APRENTATGE: Font_bronca]

Quan la font d'aprenentatge prové del toc d'alerta d'algú altre, que de forma clara mostra la seva disconformitat amb com s'ha realitzat alguna acció (professional).

En l'anàlisi pot ajudar a distingir distanciament de rols i posicionaments, doncs és poc probable que una persona que ocupi un nivell jeràrquic inferior esbronqui al seu cap o supervisor.

També pot ser interessant analitzar si les persones que es consideren iguals utilitzen aquesta pràctica, doncs és més probable que utilitzin el diàleg i la discussió.

[APRENTATGE: Font_bibliografia]

Quan la font d'aprenentatge són els articles acadèmics publicats en revistes científiques.

Serà interessant observar els processos de legitimació de la pròpia praxi com a ciència i el paper que hi juguen elements macroestructurals (indústria i organització)

No és el mateix que "estudiar i llibres", més relacionat amb la cultura de l'esforç de la professió.

[APRENTATGE: Font_canvi guàrdia]

Quan la font d'aprenentatge és el canvi de guàrdia i les rutines i pràctiques associades.

[APRENTATGE: Font_centres referència]

Qual la font d'aprenentatge és el contacte amb professionals de centres de referència. Quan s'estableix el contacte amb altres centres amb l'objectiu de demanar una opinió experta o l'assessoria en un cas o pràctica mèdica concreta.

[APRENTATGE: Font_consulta]

Quan la font d'aprenentatge consisteix en demanar a algú sobre alguna cosa. S'associarà de forma natural al codi "APRENTATGE: Control autònom".

Pot resultar interessant veure les situacions en què s'utilitza (precisament perquè és una font de control autònom) i veure si hi ha alguna relació amb determinats rols. En aquest sentit pot resultar interessant analitzar la seva relació amb situacions de mestratge o *mentoring*. És probable que quan la consulta sigui professional vagi aparellada de l'etiqueta "ROL_Mestre". Ens resultarà d'utilitat, per tant, per detectar persones que gaudeixen de reputació professional (normalment les consultes es fan a qui s'espera que pugui respondre-les).

No es refereix a l'espai físic de la consulta clínica.

[APRENTATGE: Font_curs/conferència]

Quan la font d'aprenentatge és un curs o una conferència.

S'associarà habitualment a elements formals i a coneixement explícit.

Serà interessant veure el tipus de legitimació que l'acompanya (elements de formalitat, rols d'accés, etc.).

[APRENTATGE: Font_discussió]

Quan s'aprèn gràcies a la discussió amb els altres. A la no conformitat inicial, que comporta haver d'argumentar.

La discussió és més fàcil si hi ha consonància d'estatus que en relaciona marcadament jeràrquicament.

[APRENTATGE: Font_docència]

Quan la font d'aprenentatge és actuar com a docent.

S'associarà habitualment a elements formals, a coneixement explícit i a rols (mestre, cap, etc.).

[APRENTATGE: Font_errors]

Els errors són una font d'aprenentatge quan es detecten i es revisen.

Veure qui els detecta i què es fa quan es detecta (quines pràctiques l'acompanyen) pot resultar d'interès.

[APRENTATGE: Font_estudiar i llibres]

Quan la font d'aprenentatge és l'acte d'estudiar, revisar i consultar (llibres, articles o pàgines web especialitzades).

Possiblement vagi molt associat a la cultura de l'esforç i a la categoria "PRAXI MÈDICA: Vocació" i "PRÀCTICA: Sacrifici", que premia l'estudi clàssic i la consulta de manuals i revisió de casos.

No és el mateix que "APRENTATGE: Font_bibliografia", que es refereix a articles acadèmics especialitzats i que té a veure més amb el coneixement que contenen i la legitimació de la pròpia praxi com a ciència.

[APRENTATGE: Font_experiència en casos]

La memòria mèdica de casos previs és una font d'aprenentatge i de coneixement.

El seu enfoc és clarament acadèmic i mèdic, motiu pel qual es diferencia de "APRENTATGE: Font_veterans" que pot incloure elements més socials i organitzatius.

[APRENTATGE: Font_guàrdia]

Quan la font d'aprenentatge és la guàrdia d'urgències i totes les rutines i pràctiques associades.

[APRENTATGE: Font_informar de casos]

La font d'aprenentatge és la posada en comú de determinats casos. S'utilitza quan el professional que coneix aquell cas concret l'exposa i en comenta detalls sense que hi hagi hagut una consulta prèvia. No és una informació que es comparteixi en resposta reactiva (perquè algú demana ajuda o fa una consulta concreta), sinó que es refereix a una exposició proactiva per part del professional. És rellevant perquè aquesta proactivitat implica haver fet una valoració prèvia de la importància del cas. Pot ser interessant veure quan, i en quines condicions, es posen en comú i des de quins rols.

Probablement s'orienta a resoldre dubtes, corregir errors, o alertar als companys.

[APRENTATGE: Font_pràctica guiada i modelatge]

Quan la font d'aprenentatge és la observació, la imitació i la pràctica guiada per algú suposadament més expert.

Serà interessant veure d'on prové aquesta experiència i saber, especialment per comprendre la transició de rol dels aprenents.

[APRENTATGE: Font_Quiròfan]

Quan la font d'aprenentatge és l'acte quirúrgic i totes les rutines i pràctiques associades.

[APRENTATGE: Font_recerca]

Participar en estudis de recerca a l'hospital.

Pot resultar interessant analitzar la relació amb legitimitat, amb model científic així com amb rols i amb el control i l'accés a l'aprenentatge.

[APRENTATGE: Font_reptes]

La font d'aprenentatge és una situació complicada o nova per a la persona, i la seva resolució suposa un repte.

[APRENTATGE: Font_revisió historial]

La font d'aprenentatge és la revisió de dades mèdiques (historial clínic, proves diagnòstiques, etc.).

És possible que s'associï a aprenentatges tàcits, com "diagnosticar" o "interpretar una radiografia", etc. Si això és així, és possible que l'accés a dades mèdiques es faci en equip (aprendre comentant les coses, verbalment).

[APRENTATGE: Font_sessió clínica]

Sessions internes preparades per algun membre del propi grup/departament.

[APRENTATGE: Font_tic]

Quan l'aprenentatge està mediat per tecnologies de la informació i la comunicació (intranet, bases de dades, etc.). Poc rellevant per a l'anàlisi, però s'inclou especialment per no descartar pràctiques associades al "ROL_Tipus: Direcció/gerència"

[APRENTATGE: Font_veterans]

La font d'aprenentatge és el coneixement de persones veteranes (amb anys d'experiència al servei), amb independència del seu rol i posició jeràrquica.

Aquesta categoria pot resultar d'utilitat per comprendre processos de socialització, i visualitzar coneixements tàcits rellevants a l'organització.

3. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Elements de formalitat

Definició: Cada un dels principis, pràctiques i coses que resulten un clar indicatiu de formalització, estructuració, visualització o diferenciació.

Categories: 9

[FORMALITAT: Cartellera]

Espai físic per anunciar-hi coses (suposadament d'interès) i per tant formalitzades. És una forma de legitimar coses. El que es penja a les cartelleres pren rellevància.

[FORMALITAT: Certificats/acreditacions]

Certificacions, diplomes, graus acadèmics oficials, etc.

[FORMALITAT: Cognoms metges]

En determinades situacions els professionals es diuen, no pel seu nom, sinó pel seu cognom. És una forma de formalitzar la situació (és una pràctica de formalització) que alhora legitima la figura de la persona que és anomenada a la posició i rol de "ROL_Tipus: Metge adjunt"

[FORMALITAT: Constància escrita]

Deixar per escrit coses (com els canvis de guàrdia).

La mera constància escrita ja converteix en formal la informació que conté.

Pot resultar d'interès per analitzar què, qui i quan es deixa per escrit, i què i quan no.

[FORMALITAT: Equips d'especialització]

Divisió formal dels equips de treball per àmbits d'especialitat.

Pot ser interessant observar aliances i afinitats personals en funció del grup de treball (o a la inversa).

[FORMALITAT: Lleis/aspectes legals]

Quan el formalisme de la situació o pràctica està condicionada per una llei d'obligat compliment.

[FORMALITAT: Protocols]

Referit a documents escrits, que poden ser mèdics (d'un curs clínic) o bé organitzatius, en què s'especifica els passos a seguir en una situació o cas concret.

S'associaran a coneixement explícit i a formalitat, perquè és un mecanisme de formalització en sí mateix.

[FORMALITAT: Reunions]

Formalitzar una trobada concreta amb uns objectius laborals concrets.

Pot resultar d'utilitat analitzar quan s'institucionalitzen les trobades i per a quins motius.

És una forma de legitimar les coses que hi passen i de donar visibilitat als rols que hi participen.

[FORMALITAT: Uniformes]

Element formal de la vestimenta.

Ajuda a distingir rols i graus de formalitat de les situacions.

4. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Aspectes laborals i organitzatius

Definició: Tots aquells aspectes (situacions, pràctiques, relacions, etc.) que mantenen una vinculació directa amb la forma com l'organització està estructurada així com aspectes de funcionament estrictament laborals i organitzatius.

Categories: 15

[LABORAL: Drets laborals]

Relatiu a la relació contractual. Drets adquirits pels diferents grups professionals a l'organització.

[LABORAL: Gaudi]

Situacions professionals i laborals que fan gaudir i que resulten divertides, entretingudes i que són valorades positivament en el seu conjunt.

Serà interessant veure el tipus de praxi que s'hi associen, i el tipus d'interaccions.

[LABORAL: Malestar / Patiment]

Situacions professionals i laborals que fan patir o que generen malestar i que són valorades negativament en el seu conjunt.

Serà interessant veure el tipus de praxi que s'hi associen, i el tipus d'interaccions.

[LABORAL: Preferències]

Tasques o activitats que els professionals prefereixen fer.

Veure si hi ha diferents preferències en funció del perfil professional o del rol.

[LABORAL: Seguretat]

Quan una persona disposa de coneixement suficient sobre ell lloc on treballa.

No es refereix a la seguretat en termes de riscos laborals ni a la seguretat sobre l'estabilitat laboral (contractual). Es refereix a la seguretat tècnica i procedimental per a realitzar correctament les tasques encomanades.

[LABORAL: Organització de tasques I]

Accions, fets i dinàmiques de repartiment o assignació de tasques entre els membres de l'equip.

Es considera no jeràrquic quan el repartiment o l'assignació l'efectuen dues persones amb un estatus jeràrquic igual (dos adjunts, dos residents o dos infermers).

[LABORAL: Organització de tasques J]

Accions, fets i dinàmiques de repartiment o assignació de tasques entre els membres de l'equip.

Es considera jeràrquic si l'assignació l'efectua una persona situada jeràrquicament per sobre de les persones que han de fer efectivament la tasca (el cap del servei respecte els adjunts o residents, els adjunts respecte als residents, o de qualsevol metge a infermers).

[ORGANITZACIÓ: Acomplir objectius]

Tot allò que té a veure amb aconseguir els objectius laborals, siguin unipersonals, departamentals o organitzatius.

Pot resultar interessant per detectar quins són, com es marquen, com es legitimen, i com modulen el pes dels aprenentatges, per exemple.

[ORGANITZACIÓ: Atribució de tasques]

Tasques que des de l'organització s'atribueixen als diferents grups professionals: metges, llevadores i infermeres.

Pot ser interessant perquè el límit en l'assignació de determinades tasques és una font de conflicte recurrent entre metges i llevadores. Per exemple, els metges creuen que les llevadores han assumit (l'organització els ha atribuït) tasques que haurien de fer els metges). No és, per tant, una apropiació de tasques per part de les llevadores sinó que és l'organització qui els ha atribuït aquestes tasques. És precisament per això que resulta interessant, perquè segurament si la distribució depengués només dels professionals, els metges canviarien les coses (tenen un major poder com a col·lectiu que les llevadores). Però és l'organització qui, seguint criteris professionals, organitzatius i econòmics, ha decidit distribuir determinats actes clínics, encara que els metges no hi estiguin d'acord.

[ORGANITZACIÓ: Burocràcia]

Elements de burocratització de l'organització

[ORGANITZACIÓ: Controlar]

Diferents estratègies que utilitza l'organització per fer un seguiment i control dels seus professionals i del seu compliment.

[ORGANITZACIÓ: Dificultats]

Obstacles, impediments i problemes que les persones relaten en el seu dia a dia laboral.

Es refereix a dificultats de tipus laboral.

No s'ha de confondre amb "APRENTATGE: Font_reptes"

[ORGANITZACIÓ: Difusió informació/coneixement]

Mecanismes que utilitza l'organització per a difondre i disseminar el coneixement.

Pot resultar d'interès per veure quin tipus de coneixement predomina (probablement el més explícit) i els mecanismes de formalitat/informalitat utilitzats (segurament amb tendència a la formalització).

[ORGANITZACIÓ: Fer negoci]

Quan l'organització vol treure partit econòmic (ja sigui guanyant diners o bé amb major estalviar) mitjançant accions concretes.

[ORGANITZACIÓ: Gestió/magatzem informació]

Sistemes que utilitza l'organització per emmagatzemar o gestionar la informació i el coneixement.

5. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Praxi mèdica

Definició: Referent a la pràctica de la professió de la medicina. Tot allò que es pot relacionar amb el procediment corrent i la filosofia que acompanya, el que es considera la manera normal de comportar-se en determinats casos o d'actuar en un context mèdic.

Per tant, referit a allò que suposadament forma part de la professió mèdica i que pot ajudar a delimitar el que és considerat una bona o una mala praxi.

Categories: 13

[PRAXI MÈDICA: Atenció personal/acompanyament]

Referent a la visió més humanista de la professió: atenció personalitzada i acompanyament, més enllà dels aspectes tècnics i mèdics en sí.

Serà interessant sobretot perquè és un dels valors que les llevadores posen de relleu en la seva tasca, en contraposició a una visió més tecnificada i protocol·litzada del metges.

Aquest model és l'oposat de "PRAXI MÈDICA: Model científic i mèdic".

[PRAXI MÈDICA: Dificultat professió]

Elements que fan de la praxi mèdica quelcom complicat, difícil i, precisament per això, una professió lloable.

[PRAXI MÈDICA: Dubte mèdic]

En la praxi mèdica, quan apareixen dubtes sobre el diagnòstic o el procediment mèdic a seguir. Quan s'ha de prendre una decisió i no està clara.

[PRAXI MÈDICA: Limitacions humanes]

Acceptació d'un grau de permissivitat de l'error humà, dins una professió exigent, difícil i costosa (l'error humà com a distinció entre el metge i la màquina)

[PRAXI MÈDICA: Model científic i mèdic]

Argumentar, justificar i actuar segons el model mèdic que es considera "provat" i que s'ha basat en l'evidència científica. En contraposició a tota praxi que no provingui d'estudis científics.

Pot resultar interessant veure quan els metges l'utilitzen per justificar i legitimar els seus actes, i quan no (normalment amb el pretext de la tècnica s'oblida la part més emocional i humana, encara que l'eficiència d'aquesta també hagi estat demostrada "científicament").

Veure quan una cosa es considera "científica" i quan no, pot ser interessant per explorar com es conforma el model mèdic en sí.

Aquest model és l'oposat de "PRAXI MÈDICA: Atenció personal/acompanyament"

[PRAXI MÈDICA: Naturisme]

Model contraposat, suposadament, al model científic (tècnic i basat en l'evidència) i que es basa en la confiança en els elements, processos i productes naturals.

Pot ser interessant veure qui el defensa i quan (usuaris i llevadores). També les resistències i el recolzament col·legiat que genera entre metges i residents.

[PRAXI MÈDICA: Omissió d'errors]

Silenciar, callar o ignorar errors ocorreguts durant el procés mèdic (ja siguin errors mèdics, relacionals o organitzatius). Implica consciència del mateix.

[PRAXI MÈDICA: Perfeccionisme /evitar errors]

Cerca de perfecció en l'acte mèdic. Evitar errors en el procés mèdic. Analitzar com la "PRAXI MÈDICA: Model científic i mèdic", s'hi associa a en el sentit que ofereix garanties d'encert des del punt de vista del metges.

[PRAXI MÈDICA: Praxi bona / normalitat]

Comentaris o actituds positives vers el que es considera un bon exercici mèdic, sense errors i (dins el que es podria esperar). Actes mèdics considerats "normals".

[PRAXI MÈDICA: Praxi dolenta / errors]

Comentaris o actituds negatives vers el que es considera un mal exercici mèdic, amb errors o aparició de problemes no considerats "normals".

[PRAXI MÈDICA: Privada]

Quan l'atenció mèdica s'ha fet des del sistema privat de salut.

Pot ser interessant veure què es valora del sistema públic (companyes, possibilitat de discussió amb altres companyes, etc...) en relació a la pràctica privada de la medicina.

[PRAXI MÈDICA: Pudor professional / ètica]

Pudor professional que apareix en al·lusió a aspectes ètics. El que és admissible i el que no, dins la praxi mèdica.

[PRAXI MÈDICA: Vocació]

Elements "romàntics de la professió".

Segurament s'associa al sacrifici i s'allunya d'un model més pragmàtic de la professió o instrumental.

6. FMÍLIA DE CATEGORIES: Rutines i pràctiques

Definició: Costums, degudes al seu ús sovintejat, de fer una cosa d'una certa manera. Recull de maneres i formes d'obrar, de fer alguna cosa segons costum o llei.

Categories: 28

[PRÀCTICA: Acceptar/ acatar]

Reverir en alguna odre, comentari o indicació. Manifestar respecte i submissió. Pot ser interessant per analitzar les diferents marques de posicionament de rols.

[PRÀCTICA: Acollida]

Tot allò que es fa quan una persona s'incorpora a un grup (o a l'organització). A banda del pla d'acollida i del procés de socialització quan s'incorpora un nou treballador, pot ser interessant veure si juga algun paper en les transicions de rol.

[PRÀCTICA: Ajuda / Recolzament]

Paper (actiu o reactiu) que pren algú, amb independència del seu rol, amb l'objectiu d'ajudar o recolzar a algú (en termes d'aprenentatge i de pràctiques mèdiques).

Es tracta d'una ajuda de tipus professional centrada en aspectes mèdics.

No s'ha de confondre amb altres pràctiques com: "PRÀCTICA: Apuntador / Ampliar informació", que es distingeix per tenir altres finalitats que no són estrictament oferir ajuda a algú.

Tampoc s'ha de confondre amb "PRÀCTICA: Recolzament col·legiat", que és un suport i recolzament específic per a la conformació d'afinitats grupals (metges entre ells, residents entre ells, equip de ginecologia versus altres equips mèdics, professionals versus l'usuari).

Tampoc amb "ROL_Tipus: Company/amic", del qual es distingeix per la seva intencionalitat professionalitzadora (i no socialitzadora).

La seva etiqueta complementària és "PRÀCTICA: Consulta/ Ajuda", que es refereix a l'acte de demanar enlloc de donar.

[PRÀCTICA: Alertar/esbrincar]

Renyar, alertar o esbrincar algú.

Interessant per la seva possible diferenciació de rols.

[PRÀCTICA: Apuntador / Ampliar informació]

Paper actiu que pren algú (amb independència del seu rol) amb l'objectiu d'ampliar o donar més informació sobre un cas concret, una intervenció o alguna pràctica mèdica concreta.

No s'ha de confondre amb "PRÀCTICA: Ajuda / Recolzament", del qual es distingeix per ser una pràctica menys emocional que l'acte altruista d'ajudar.

S'utilitza el per a codificar fragments en què algú amplia informació o ofereix el seu coneixement amb una altra finalitat que no sigui recolzar o ajudar algú. Aquestes altres finalitats poden ser: ampliar punts de vista, defensar una praxi o intervenció mitjançant arguments acadèmics i mèdics, donar detalls d'una situació per coneixement en primera persona, etc...

Però en tot cas de forma activa (no reactiva a la necessitat d'ajuda d'algú).

[PRÀCTICA: Burla]

Riure's d'algú o d'un col·lectiu de persones.

Inclou la burla irònica i el sarcasme.

[PRÀCTICA: Canvi de Cas / Tema]

Situació en què es passa de comentar un cas, a comentar-ne un altre.

Hi ha un llenguatge tàcit que ajuda a tothom a comprendre que es pot passar al següent cas. Un llenguatge que jo no comprenc, perquè sovint em sembla que no han resolt el cas, que no han assolit consens o no han pres una decisió. Això és segurament així perquè els casos es comenten per "altres motius" que no són estrictament els de diagnòstic mèdic. Marcar les situacions en què es canvia de cas pot ajudar a analitzar totes aquestes altres motivacions no diagnòstiques que resulten importants per a la dinàmica i rutina col·lectiva.

[PRÀCTICA: Compartir errors]

Quan els errors es comparteixen públicament. Compartir un cas per evitar cometre els mateixos errors comesos.

Pot ser interessant veure com es produeix en espais formals i informals: en els formals la jerarquia pot ocupar un lloc important, mentre que en els informals pot prendre rellevància la horitzontalitat.

[PRÀCTICA: Competir]

Quan s'observa un esforç entre dues persones (o dos col·lectius) per assolir un mateix objectiu. És d'interès per analitzar qui competeix amb qui, i les possibles motivacions per a fer-ho.

[PRÀCTICA: Consulta historial i proves]

Pràctica que consisteix a accedir i consultar dades emmagatzemades a l'història clínica dels pacients. És alhora pràctica i font d'aprenentatge.

[PRÀCTICA: Consulta/ Ajuda]

Quan algú, amb independència del seu rol, sol·licita ajuda o fa una consulta a algú.

Es tracta d'una ajuda de tipus "professional" centrada en aspectes mèdics.

La seva etiqueta complementària és "PRÀCTICA: Ajuda / Recolzament", que es refereix a l'acte de donar enlloc de demanar.

[PRÀCTICA: Delimitar competències]

Marcar, o remarcat, el que correspon fer a cada professional (i el que no correspon als altres).

S'utilitza quan la delimitació no competeix a l'esfera legal o organitzativa.

Pot resultar interessant analitzar el tipus de competències que defensen diferents col·lectius (especialment en la lluita entre llevadores i metges en aquest camp).

[PRÀCTICA: Exclusió]

Pràctica que consisteix a deixar fora, excloure, a alguna/es persones d'una conversa, d'un procés o d'una situació social, per motius de rol.

[PRÀCTICA: Mostrar-se enfeinat]

S'utilitza quan els individus es mostren i s'etiqueten a sí mateixos com a persones atrafegades i quan això és, a més, un pretext per excusar-se d'altres tasques o responsabilitats.

S'utilitza quan serveix d'argument o de defensa davant el qüestionament dels altres o quan és el pretext de no haver fet quelcom que s'esperava d'algú, al·ludint a manca de temps.

[PRÀCTICA: Jutjar]

Fer apreciacions o judicis estereotipats o amb manca d'argumentació. Emetre una opinió donant certs elements per suposats.

[PRÀCTICA: Participació en espais formals]

Intervencions i implicació de les persones en espais tipificats com a formals (sessió clínica, canvi de guàrdia, etc.)

[PRÀCTICA: Pragmatisme]

Actuacions i actituds pragmàtiques vers la feina i la professió, caracteritzades per la presència d'una estratègia de balanç entre la inversió (de temps, energia, etc.) i els resultats.

És el codi complementari o oposat "PRÀCTICA: Sacrifici", que es caracteritza per una alabança incondicional a la cultura de l'esforç.

[PRÀCTICA: Quantificar]

Posar valor a les coses. Utilitzar les xifres per a treure conclusions sobre determinades praxis.

D'interès per analitzar-ne la vinculació amb la legitimitat i el model científic.

[PRÀCTICA: Queixa / malestar]

Pràctica que consisteix en expressar i manifestar malestar o queixes (a persones, grups, organització, etc.).

Serà interessant veure si és una pràctica dependent de rol.

[PRÀCTICA: Recolzament col·legiat]

S'utilitza quan es fa una defensa del grup "nosaltres" davant del grup "ells, els altres".

Fa referència a una actitud de defensa del grup, per a la conformació d'afinitats grupals (metges entre ells, residents entre ells, equip de ginecologia versus altres equips mèdics, professionals versus l'usuari).

Es tracta del suport mutu (i col·lectiu) exercit entre els membres d'un mateix col·lectiu: Suport entre els adjunts davant l'usuari; suport de les llevadores davant els metges; suport de l'equip de ginecologia davant l'equip de cirurgia; etc.

No s'ha de confondre la pràctica "PRÀCTICA: Ajuda / Recolzament" que és un suport i recolzament personal (no grupal) que un membre de l'equip ofereix a un altre per a poder resoldre una situació concreta.

[PRÀCTICA: Reconeixement professional]

Reconèixer la vàlua professional d'algú.

Serà interessant analitzar si es pot associar a interaccions i pràctiques informals de reconeixement; o si el reconeixement s'explicita o no.

[PRÀCTICA: Resistència]

És una forma d'expressar un malestar en forma de resistència. En contraposició a la categoria "PRÀCTICA: Acceptar/ acatar"

[PRÀCTICA: Responsabilitzar-se]

Un mateix. Prendre responsabilitat activa en tasques i en possibles errors (sobre qui recaurien les conseqüències en cas d'error).

Interessant perquè aquest fet pot ajudar a comprendre la "PRÀCTICA: Recolzament col·legiat" que s'observa entre metges de forma tant accentuada, ja que històricament són ells els "últims responsables" de la salut de l'usuari. Assumir responsabilitats sovint implica "fer pinya" i col·legiar l'error (això minimitza l'impacte de l'error personal).

[PRÀCTICA: Rutina]

Tasques o accions que es repeteixen de forma habitual. Hàbits recurrents.

[PRÀCTICA: Sacrifici]

Actuacions i actituds en consonància amb la cultura de l'esforç i el sacrifici.

Referir-se o actuar de forma positiva vers la importància d'assolir les fites professionals amb esforç i sacrifici.

El seu contrari és "PRÀCTICA: Pragmatisme", menys procliu a l'alabança de l'esforç per l'esforç i més orientat a l'estratègia de balanç entre la inversió (de temps, energia, etc.) i els resultats.

[PRÀCTICA: Supervisió]

Paper (actiu o reactiu) que pren algú, en consonància amb el seu rol, d'acompanyar i corroborar la feina efectuada per les persones situades jeràrquicament per sota: El cap/responsable respecte la feina de l'equip (metges adjunts, residents, etc.); el metge adjunt respecte de l'aprenent /resident; etc. És una pràctica amb dependència de rol. És a dir, és un control professional que s'espera que el cap/responsable faci. És un exemple de codi que podria codificar-se com a rol i com a pràctica, perquè, de fet, és un d'aquells tipus de pràctiques que "rol dependent".

[PRÀCTICA: Treball en equip]

Quan dues o més persones (amb independència del seu rol) es coordinen i col·laboren per a la realització de tasques (o l'assoliment d'objectius comuns). Es refereix a l'establiment de relacions professionals orientades a la resolució d'una tasca conjuntament.

No s'ha de confondre amb "ROL_Tipus: Company/amic" ni amb "PRÀCTICA: Ajuda/Recolzament", dels que es distingeix per l'absència de contingut afectiu i emocional i per la seva càrrega més procedimental.

[PRÀCTICA: Visualitzar compromís]

Actes, rutines i actituds que manifesten i s'orienten a donar visibilitat al compromís d'una persona amb la resta de l'equip, amb l'organització o amb la professió.

7. FAMÍLIA DE CATEGORIES: Rols

Definició: Model de comportament que s'esperen de les persones en relació al seu estatus i altres marques de posició i que es poden resumir o agrupar en una tipificació de subjecte determinat.

Categoria: 15

[ROL_Tipus: Aprenent / Resident]

S'utilitza per a referir-se a situacions en què algú assumeix el paper d'aprenent, de persona en procés de formació que encara no està del tot fet per a la professió.

En general es refereix a l'aprenent de metge adjunt, però també és aplicable a l'aprenent de llevadora. Tret d'aquestes dues, no hi ha altres figures d'aprenents, doncs la resta de professionals accedeixen als llocs de treball amb la totalitat d'atribucions professionals (administratius, tècnics i infermers).

No s'ha de confondre el rol d'aprenent amb "ROL_Tipus: Submís", que s'utilitza per a codificar actituds que prenen les persones que es troben en un nivell jeràrquicament (formalment) inferior davant els requeriments o la presència del cap/responsable (o una figura que es trobi en ordres jeràrquics superiors). Per tant el codi "ROL_Tipus: Submís" pot aplicar-se a un metge adjunt respecte un cap d'equip o de servei, però no pot aplicar-se-li l'etiqueta "ROL_Tipus: Aprenent / Resident".

[ROL_Tipus: Auxiliar/administratiu]

Assumpció de tasques administratives.

[ROL_Tipus: Cap / Responsable]

Atribució de responsabilitats i tasques d'organització d'equips que són atribuïdes formalment per l'organització. No s'ha de confondre amb "ROL_Tipus: Mestre", a qui l'atribució del paper no li dóna l'organització sinó la figura de l'aprenent.

Tampoc a la de "ROL_Tipus: Líder" a qui l'atribució (com el mestre) li és atorgada informalment.

[ROL_Tipus: Company/amic]

Es refereix a l'establiment de relacions d'amistat i d'afinitat emocional i personal vers algú (o un grup de persones, sigui aquest formal o no).

Aquesta pertinença no ve donada per l'organització. No s'estableix formalment. Es tracta d'una actitud d'apreci personal que algunes persones manifesten per altres.

No s'ha de confondre amb la pràctica "PRÀCTICA: Treball en equip". Es distingeix del treball en equip pel seu contingut afectiu i emocional, mentre que el treball en equip es distingeix per la seva càrrega més procedimental.

[ROL_Tipus: Direcció/gerència]

Assumpció de tasques directives per a la presa de decisions que afecten al conjunt de l'organització. S'utilitza per fer referència a tot allò que es defensa des de la figura de l'organització en la seva globalitat.

[ROL_Tipus: Distanciament]

Marcar distància emocional amb els altres, amb independència del seu rol jeràrquic.

Seria l'oposat a "ROL_Tipus: Company/amic".

No significa tampoc una mala relació, però sí un allunyament emocional en la relació professional.

S'associarà probablement a “PRÀCTICA: Exclusió”

[ROL_Tipus: Femení]

Rol femení i les seves implicacions (i limitacions) en l'accés a la participació (per sobrecàrrega de responsabilitats en l'àmbit personal i familiar).

[ROL_Tipus: Estranger]

Maneres de fer quan es pren el paper de forà (persona nascuda i formada en altres països). El fet de ser estranger no s'acompanya automàticament del rol, doncs alguns metges forans es comporten i actuen des de rols autòctons.

[ROL_Tipus: Líder]

Capacitat de dirigir o mobilitzar l'opinió dels altres.

Es tracta d'un rol no atribuït formalment per l'organització, a diferència de “ROL_Tipus: Cap / Responsable”.

No s'ha de confondre tampoc amb “ROL_Tipus: Mestre”, que té una major càrrega acadèmica i menor càrrega afectiva i emocional. A diferència del mestre, el líder té menor càrrega acadèmica i major càrrega afectiva i emocional.

[ROL_Tipus: Llevadora / Infermera]

Rol professional concret dins l'equip d'obstetrícia i ginecologia.

És el paper professional que formalment l'organització (i el sistema mèdic) dóna a la figura de la infermera i la llevadora (infermera especialista) que ha finalitzat el seu procés d'aprenentatge (ja no és aprenent o resident) i que s'incorpora a l'equip com a infermer i/o llevador.

No inclou la infermera. Tampoc inclou a la llevadora amb responsabilitats en la gestió o organització de les tasques dels altres, que queda contemplada amb “ROL_Tipus: Cap / Responsable”.

[ROL_Tipus: Mestre]

Atribució, per part dels altres (de forma no formal, no organitzativa) de criteri i saber rellevant per a la professió.

Es tracta d'un rol no atribuït formalment per l'organització, a diferència de “ROL_Tipus: Cap / Responsable”. No s'ha de confondre tampoc amb “ROL_Tipus: Líder”, que té una menor càrrega acadèmica i major càrrega afectiva i emocional.

Pot resultar interessant per distingir mecanismes o processos de legitimació de la jerarquia organitzativa (ex: 66:89)

[ROL_Tipus: Metge adjunt]

Rol professional concret dins l'equip d'obstetrícia i ginecologia.

És el paper professional que formalment l'organització (i el sistema mèdic) dóna a la figura del metge que ha finalitzat el seu procés d'aprenentatge (ja no és aprenent) i que s'incorpora a l'equip com a especialista però sense responsabilitats en la gestió o organització de les tasques dels altres.

[ROL_Tipus: Submís]

Actituds i comportament que prenen les persones que es troben en un nivell jeràrquicament (formalment) inferior davant els requeriments o la presència del cap/responsable (o una figura que es trobi en ordres jeràrquics superiors).

Seria l'etiqueta complementària a “ROL_Tipus: Cap / Responsable”

Aprentatge entre iguals i aprenentatge informal a l'organització

[ROL_Tipus: Usuari/Pacient]

El conjunt de comportaments, i maneres de fer quan un individu es sotmet a revisions i processos mèdics.

[ROL_Tipus: Visitador (Indústria Farmacèutica)]

Comercial de l'indústria farmacèutica.

8. FMÍLIA DE CATEGORIES: Transició de rol

Definició:

Itineraris d'aprenentatges que comporten el canvi de rol i l'assumpció de noves tasques i responsabilitats al finalitzar l'etapa de transició.

Categories: 3

[TRANSICIÓ DE ROL: D'adjunt a cap]

Itinerari concret d'aprenentatge que consisteix en passar de ser un Adjunt a ser un Cap dels Adjunts.

Pot ser d'especial interès per a les relacions jeràrquiques verticals.

[TRANSICIÓ DE ROL: D'aprenent/resident a metge adjunt]

Itinerari concret d'aprenentatge que consisteix en passar de ser un Aprenent a ser un Adjunt

Pot ser d'especial interès per a les relacions entre col·lectius professionals, doncs és una transició que suposa el pas d'aprenent de tots (el metge resident és l'aprenent de la llevadora a primer curs) a un posicionament professional avantatjós respecte alguns col·lectius (a quart curs assumeixen el rol d'adjunts i passen a supervisar la les tasques de llevadores).

[TRANSICIÓ DE ROL: D'auxiliar a tècnic]

Itinerari concret d'aprenentatge que consisteix en passar de ser un Auxiliar a esdevenir un Tècnic.

D'interès per al reconeixement professional que l'organització fa, formalment, dels aprenentatges i experiències prèvies al llarg de la vida laboral.

9. ALTRES CATEGORIES SENSE ASSIGNACIÓ A FAMÍLIA

[CONEIXEMENT: Tipus_explicit]

Quan el coneixement que es transmet és explícit: es pot escriure i emmagatzemar fàcilment. Especialment interessant per analitzar pràctiques de transmissió i fonts d'aprenentatge associades.

[CONEIXEMENT: Tipus_tàcit]

Quan el coneixement que es transmet és implícit: No es pot escriure i emmagatzemar fàcilment. Especialment interessant per analitzar pràctiques de transmissió i fonts d'aprenentatge associades.

[Interaccions Formals]

Procés social amb reciprocitat a través del qual els individus i els grups s'estimulen i reaccionen en relació els uns amb els altres. Pot concretar-se en forma d'Intercanvi (verbal, no verbal i escrit) entre dues o més persones.

Es considera formal quan en l'intercanvi s'aprecien elements protocol·laris, una certa rigides i normativització. Generalment serà no espontani

[Interaccions Informals]

Procés social amb reciprocitat a través del qual els individus i els grups s'estimulen i reaccionen en relació els uns amb els altres. Pot concretar-se en forma d'Intercanvi (verbal, no verbal i escrit) entre dues o més persones.

Es considera informal quan l'intercanvi és espontani i no respon a posades en escena fàcilment predictibles, amb poca presència d'elements normatius i amb un llenguatge quotidià.

