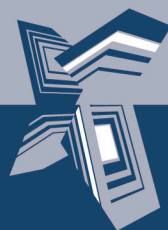


# ser professor

PARAULES SOBRE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

BEGOÑA GROS SALVAT I TERESA ROMAÑA BLAY



EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA  
OCTAEDRO / ICE-UB





SER PROFESSOR



Begoña Gros i Teresa Romaña

# SER PROFESSOR

Paraules sobre la docència universitària

Nova edició revisada i ampliada

OCTAEDRO - ICE

Col·lecció Educació universitària

Director:

Josep Carreras Barnés

(Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consell de redacció:

Vicenç Benedito Antolí (Facultat de Pedagogia), Salvador Carrasco Calvo (Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales), M<sup>a</sup> del Carmen Díaz Gasa (Facultat de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultat de Filologia) i Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona i l'equip de redacció d'Ediciones OCTAEDRO.

Primera edició en llengua castellana:

*Ser profesor*, Octaedro, 2004

Traducció al català: Francesc Jubany Ribalta

Primera edició: juliol de 2005

© Begoña Gros Salvat i Teresa Romañá Blay

© D'aquesta edició:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@d5.ub.es

Cap part d'aquesta publicació no pot ésser reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com mecànic, químic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense la prèvia autorització dels titulars del Copyright.

ISBN: 84-8063-758-7

Dipòsit legal: B. 30.611-2005

Impressió: Hurope, S.L.

Imprès a Espanya

*Printed in Spain*

# ÍNDIX

**PRÒLEG** . . . . . 9

**INTRODUCCIÓ** . . . . . 15

## **PRIMERA PART: LA DOCÈNCIA**

**1. Conèixer i reescriure** . . . . . 23

Conèixer la matèria: l'accés al coneixement propi . . . . . 23

Compartir coneixement: la coordinació amb altres  
professors, no sempre resolta . . . . . 25

Preparar l'assignatura, reescriure els temes . . . . . 27

L'assignatura és el programa. El programa com a contracte. . . 29

Dissenyar les classes: encontres a la tercera fase . . . . . 32

Un condicionant que preocupa: els nous plans  
d'estudi . . . . . 38

**2. Comunicar** . . . . . 40

Una classe qualsevol, un dia normal . . . . . 40

La classe, magistral, donades les circumstàncies . . . . . 43

La cerca de confirmació o la comunicació . . . . . 45

Ben parlats, gairebé oradors . . . . . 48

Transmetre l'emoció . . . . . 53

La classe, aquest petit teatre . . . . . 56

Les classes magistrals no són l'única alternativa . . . . . 58

La classe «estrella» . . . . . 61

**3. Avaluar** . . . . . 64

S'ha d'avaluar, és inevitable . . . . . 64

Les formes d'avaluació . . . . . 66

Qualificar no és gens fàcil . . . . . 70

Per corregir, cal patir? . . . . . 71

S'ha de donar les notes: la comunicació dels resultats . . . . 74

A aprovar també s'aprèn . . . . . 75

Amb el pas del temps: de Sancho el Valent a Sancho Panza . . 76



## SEGONA PART: ELS PERSONATGES

<b>4. Els professors</b> . . . . .	79
Els professors que vaig tenir . . . . .	79
Com s'arriba a ser professor . . . . .	81
Com es podria arribar a ser professor sense patir tant? . . . . .	83
Per què m'agrada ser professor? . . . . .	86
Un bon professor és... . . . . .	90
I, a més, la doble funció: docència i recerca . . . . .	94
Trams de docència, facis el que facis . . . . .	96
Suggeriments per incentivar la docència . . . . .	98
<b>5. Els alumnes</b> . . . . .	100
Els meus alumnes són... . . . . .	100
Un bon alumne és... . . . . .	102
<b>6. El que queda per dir: dubtes, justificacions</b> . . . . .	107
<b>7. Perles</b> . . . . .	111
<b>Annex. Protocol de l'entrevista als professors</b> . . . . .	115

## TERCERA PART: UNA DÈCADA MÉS TARD

La identitat del professor universitari . . . . .	120
La universitat i l'ensenyament superior: canvis i dificultats . . . . .	122
Les TIC com a suport del canvi . . . . .	131
Coneixements, disciplines, maneres d'ensenyar i maneres d'aprendre . . . . .	135
«I això, per què serveix?» Els estudiants com a actors del seu propi aprenentatge . . . . .	141
De cara al canvi. La creixent importància de la formació del professorat universitari . . . . .	147
Un «passadís electrònic» per continuar pensant . . . . .	157
<b>BIBLIOGRAFIA</b> . . . . .	165

## Ser professor, una dècada més tard

Ara fa deu anys, el 1993, es va començar un treball, un estudi sobre la docència universitària que es va publicar l'any 1995 amb el títol *Ser professor: paraules sobre la docència universitària*. Les seves autores, Begoña Gros i Teresa Romañá, van analitzar un conjunt d'entrevistes, van redactar un conjunt de reflexions i van contribuir, sens dubte, a generar un clima d'interès envers la docència universitària i el debat que va generar a la nostra Universitat. L'any 2000 es va endegar un altre estudi, encara per publicar i en el qual hi participen les autores, que pretén oferir la visió de l'estudiant, *Ser estudiant: paraules sobre els aprenentatges universitaris*. El debat i l'interès per la docència generats per diversos factors i en diferents escenaris han caracteritzat la darrera dècada a la nostra Universitat i en els àmbits universitaris en general. S'està iniciant, també a la nostra Universitat, un debat al voltant de l'aprenentatge de l'estudiant i la manera com cal abordar la docència en funció d'aquest aprenentatge. No és casual que les autores de l'obra que presentem completin l'edició actual esmentant precisament els nous reptes als quals s'enfronta la universitat, la incidència de les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge, la manera com l'estudiant elabora el coneixement i, sobretot, la formació del professorat i la seva identitat en moments de canvi com els d'ara.

Malgrat aquest interès cada cop més gran per l'aspecte docent, la tasca del professorat no es valora encara per la importància i la dedicació que es confereix a la docència. El temps que es dedica a la recerca és més rendible i està més valorat que el dedicat a la docència. El professorat sap que la legislació actual i els sistemes d'acreditació del professorat continuen beneficiant la recerca en detriment de la docència, bo i ignorant que una universitat competitiva no es pot caracteritzar avui només per l'excel·lència en la recerca, sinó també per l'excel·lència en la docència i en els serveis que ofereix. El professorat jove o de nova incorporació està interessat en la docència, però no està, a dia d'avui, prou motivat per dur a terme una docència de qualitat que suposi sacrificar mínimament la seva possible carrera científica futura. La responsabilitat social de les administracions pel que fa a generar o no motivació al voltant del canvi en la cultura docent de les universitats és òbvia. No assumir-la pot portar, a mig i llarg termini, a una notable escassetat de científics preparats en les nostres universitats i a un empobriment general de la institució universitària. Les universitats són institucions caracteritzades per un canvi continu però lent. El ritme dels canvis socials i culturals i dels desenvolupaments científics i tecnològics exigeix un canvi de cultura docent que només s'assolirà amb la complicitat de les administracions responsables de la formació universitària i d'aquells que contractaran els futurs titulats.

En el nou escenari de l'espai europeu d'ensenyament superior, la qualitat de la universitat està vinculada necessàriament als canvis qualitius en la docència universitària. A les universitats i els universitaris no ens manquen estímuls que ens guiïn cap al canvi, sinó més aviat la voluntat de canvi i la garantia que el canvi contribuirà a la millora no només del rendiment en l'aprenentatge sinó també a la millora de la nostra qualitat de vida com a docents i investigadors, per molt interessada que pugui semblar aquesta raó. Aquesta doble preocupació genera prudència envers els canvis en general, i especialment davant d'aquells que no impliquen de forma clara més ajuda o recursos per a la promoció de la recerca o de la qualitat de la

docència. Per això és important fomentar accions positives que estimulin la qualitat docent i la dedicació del professorat a la consolidació de bones pràctiques docents i organitzatives i a la innovació orientada a la seva millora.

En el nou escenari europeu, l'activitat docent estarà centrada cada cop més en l'activitat que desenvolupa l'estudiant. Aquest desplaçament cap a l'activitat de qui aprèn no hauria de ser nou. Tanmateix, hem de reconèixer que si per alguna cosa es caracteritzen negativament algunes titulacions i universitats, més que no ens agradaria, és precisament pel poc temps dedicat a la planificació docent, la identificació d'objectius i competències terminals, a la determinació dels millors sistemes d'avaluació dels aprenentatges i a l'anàlisi dels perfils d'accés que caracteritzen els estudiants que provenen de l'ensenyament secundari a les diferents facultats.

Aquesta manca de cultura en l'àmbit de la planificació docent a les nostres universitats contrasta amb l'excés de cultura en l'àmbit de l'estructura i la reforma dels plans d'estudis. El temps que es destina al segon d'aquests àmbits no ha anat acompanyat en la majoria de casos del temps i la feina del professorat de les diferents matèries, per formar equips docents o per constatar si realment les matèries integraven els continguts necessaris i adequats i si tenien una seqüència lògica. Semblava com si el debat fos gairebé exclusivament un repartiment de càrregues docents que a llarg o curt termini incidiria en la dotació o no de nous recursos docents per als departaments i no pas un debat orientat realment a la millora de la qualitat del pla i de les condicions que han de permetre formar bons professionals.

De la mateixa manera que la universitat ha de vetllar pel rigor en la recerca, també ho ha de fer per l'excel·lència en la docència i en els estils i mètodes de difondre el coneixement i generar-ne l'aprenentatge. Igual com la tasca investigadora, la tasca docent deixa de ser una feina individual i esdevé una feina en equip i compartida.

La necessitat de la convergència europea és un argument excel·lent per a la promoció d'actituds i acords en el professorat orientats a la creació d'una cultura docent a la

universitat capaç de generar una millora de la qualitat i una manera diferent d'entendre la tasca docent del professorat. Probablement ens trobem en una de les dècades més riques pel que fa a l'aparició de necessitats socials i exigències d'adaptació dirigides al món universitari i de manera especial al professorat. Seria un error atendre cadascuna d'aquestes necessitats d'adaptació com si es tractés de respondre-hi de manera aïllada i puntual. El repte consisteix a saber crear una cultura docent i comprendre en què consisteix. Si les necessitats derivades de la creació de l'espai europeu de l'ensenyament superior s'analitzen des d'una perspectiva de millora de la qualitat que integri altres necessitats també urgents i claus per a la universitat i en concret per a la docència, els canvis i les accions que s'han de generar podran ser més ben entesos per part del professorat. Aquest seria un dels trets d'allò que anomenem cultura docent, és a dir, adoptar una perspectiva d'anàlisi holística i sistèmica sobre la pràctica docent i com optimitzar-la.

Entre aquestes necessitats urgents i claus convé destacar aspectes com l'adaptació a la societat de la informació i les tecnologies, la integració del fenomen de la globalització i l'anàlisi del seu impacte en els diferents àmbits de la ciència, la tecnologia, l'economia i el món del treball; l'èmfasi en la diversitat d'estudiants i la preocupació per assolir l'excel·lència acadèmica; la justificació dels recursos públics rebuts i l'establiment de metes, prioritats i indicadors, i en funció de l'èxit que se'n derivi, obtenir més recursos. Aquests aspectes imposen una reflexió sobre la funció del professorat, com també equilibrar-ne la dedicació no només en funció de la dimensió investigadora, sinó també de la funció docent.

Tanmateix, no hauríem de confondre aquesta mena de preocupacions, evidentment importants, amb un autèntic canvi de la cultura docent. Una cultura docent de qualitat en el món universitari ha de suposar una preocupació pels aspectes esmentats abans, però també ha d'incorporar altres aspectes. En voldríem destacar els que incideixen de manera clara en aspectes funcionals de la cultura docent i de la manera de concebre-la.

La cultura docent no canvia només amb la incorporació

formal d'una nova definició de crèdit ni per una modificació estructural dels plans d'estudis o de la durada de les titulacions. La cultura docent canvia i es pot orientar cap a la qualitat quan incorpora de manera habitual en el comportament del professorat i de la institució accions com ara: fixar-se en la pràctica per aprendre a desenvolupar-la, modificar-la, consolidar-la o innovar-la i sotmetre-la a avaluació; generar condicions que fomentin un ambient que afavoreixi de manera natural la millora de la tasca docent; establir pautes per orientar una docència de qualitat en funció de les tendències, corrents i resultats més excel·lents de la recerca; entendre que la cultura docent d'una comunitat, equip docent, departament, facultat o fins i tot universitat no és la suma de la cultura docent de cada persona que forma part del grup, ni es pot entendre com la suma d'un conjunt d'interessos particulars, sinó com un concepte de grup, impulsat per interessos compartits, d'àmbit institucional i orientat a la consecució d'un bé comú; i, finalment, comprendre que el caràcter holístic de la cultura docent no s'aconsegueix si no és a través d'accions i resultats particulars. La cultura docent i la qualitat, igual com la responsabilitat, s'assoleix aconseguint que cadascú es faci responsable d'allò del qual ha de ser responsable, quan cadascú mostra en el comportament docent els trets necessaris per a l'èxit. La cultura docent d'una institució és possible si assolim com a condició necessària, tot i que no suficient, una nova manera de pensar i abordar la tasca acadèmica, en recerca i en docència, de cada professor i professora.

L'obra que presentem i la col·lecció sobre Ensenyament Universitari que, conjuntament amb Editorial Octaedro, inicia l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona pretén contribuir al canvi de cultura docent a les nostres universitats. Les reflexions que recull l'obra que tenim a les mans són un clar exponent d'aquesta necessitat i de la voluntat de canvi.

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

*Director de l'Institut de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de Barcelona*



# INTRODUCCIÓ

Aquest treball parla sobre la docència a la Universitat de Barcelona. Parla, sobretot, de professors i professores que s'han format impartint classes en els primers cicles de les carreres, que continuen carregats d'alumnes, que imparteixen assignatures troncal·s o bàsiques i, alguns, d'especialitat i de doctorat. Que no només es preocupen de saber més, sinó de com fer-ho millor, que els seus alumnes aprenguin més. Són professors crítics amb la valoració —quina valoració?— de la seva funció docent per part de la institució en què treballen. Però, per damunt de tot, tenen en comú una actitud: la docència els interessa per ella mateixa, en gaudeixen i la pateixen.

Amb ells, un total de 24, hem parlat de la docència. Hi ha molts altres temes que han quedat sense tractar: recerca, gestió, relacions amb la societat... prou com per dedicar-hi una monografia a cadascun.

A partir de les converses amb ells ha nascut aquest llibre, sobre diferents maneres d'afrontar i entendre la docència a la universitat.

El tema de la docència ha estat durant molt de temps el germà pobre, el tema menyspreat a la institució universitària. Ho sabem per la nostra experiència quotidiana. Malgrat tot, el nostre interès per la docència —deformació professional o destí còsmic— a la conjuntura actual ha trobat ressò en els estaments directius. Se'ns ha ajudat a seleccionar els professors i s'ha finançat la realització del treball.



Ens agradaria que aquest treball servís per augmentar l'interès per un ofici fonamental del professor de la universitat: l'ensenyament. Que fomenti més intercanvis, ajudi a pensar millors vies de formació, posi de manifest públicament alguns problemes, animi a reflexionar sobre la pràctica o simplement provoqui algun somriure, qualsevol d'aquests objectius serà bo si es compleix.

Hem pretès, doncs, que sigui com una narració comprensible, coherent i capaç de mostrar diferències d'estil. La varietat, com la mateixa vida, està garantida, i és que no preteníem trobar-hi res més. Però hi ha aspectes en comú, com ara, per començar, l'interès dels professors envers el tema i la disposició mostrada a parlar amb nosaltres. Per tant, a tots ells, gràcies.

### **Algunes dades sobre l'elaboració de l'obra**

Com qualsevol altra monografia, aquesta ha tingut el seu propi procés de gestació. Les autores vam començar a parlar seriosament de començar-la el maig de 1993, cap a finals de curs. Llavors, vam marcar alguns objectius i idees clares: volíem escriure un llibre sobre les maneres d'entendre i viure la docència a la universitat, fent servir com a matèria prima aportacions de col·legues d'altres especialitats, altres carreres. Ho feien igual que nosaltres? De passada —o potser primer— aprofitaríem per pararnos a pensar sobre les nostres experiències, desencisos, satisfaccions i anècdotes. En qualsevol cas, podria ser molt interessant seleccionar els professors a través d'algun criteri de qualitat docent per tal de després, com a exemple, difondre'n els resultats a la comunitat.

Amb aquestes idees, tan vagues com fermes, poc abans de les vacances d'estiu de 1993 ens vam dirigir al professor Sebastián Rodríguez, director del GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Pedagògica de la Universitat de Barcelona), suposant, incapaces de desanimar-nos, que una feina d'aquest estil per força hauria d'interessar. I no només això, sinó que vam trobar un compromís entusiasta. El GAIU ens facilitaria suport tècnic i financer, ens ajudaria en

la selecció de la mostra i pagant les transcripcions de les entrevistes. I sobretot, cosa importantíssima, ens donava llibertat total pel que fa al disseny i l'elaboració del treball.

Amb aquestes promeses, en tornar de les vacances ja teníem elaborat el protocol de l'entrevista que faríem servir amb els professors. El GAIU ens va proporcionar llavors una llista de 40 professors a partir dels més ben avaluats a les enquestes passades als alumnes durant els tres anys anteriors. Com a criteri de qualitat docent no estava malament, ja que tot i que teníem els nostres dubtes, en aquell moment era l'únic de què disposàvem.

A partir d'aquí van començar les trucades, les cartes per concertar les entrevistes. El pla va quedar del tot tancat el gener de 1994. Les entrevistes es van dur a terme entre febrer i març, sempre al despatx o al centre de treball de cada professor.

En tots els casos el procediment era el següent. Després de dedicar uns minuts a les presentacions, els explicàvem els nostres objectius fonamentals: volíem fomentar una major difusió pública de diferents enfocaments a la docència a la Universitat de Barcelona, i per això necessitàvem recollir directament les seves opinions, les maneres de pensar sobre aquest tema. En cap cas preteníem emetre una valoració, balanç o judici de valor sobre la seva feina o el que ens n'expressessin. El nostre material de base seria el que volguessin explicar-nos en resposta a una sèrie de preguntes. La manera de treballar-lo exigia la gravació de l'entrevista, de la qual, per descomptat, podrien disposar, un cop transcrita, per matisar, aclarir o corregir el que els semblés adequat. Els garantíem la confidencialitat de les respostes i les observacions i els lliuràvem un esquema general de l'entrevista per tal que poguessin veure en línies generals quins temes es tractarien i en quin ordre. Finalment, els advertíem que mantindríem un format fix durant l'entrevista —nosaltres preguntàvem, ells eren els que havien de parlar—, cosa que implicava que no donàriem la nostra opinió mentre es desenvolupés.

Un cop plantejades aquestes bases, començàvem la gravació. En aquest sentit, tot i que en general es va establir de seguida un clima de confiança entre nosaltres i ells,

no podem dir que tots els professors es mostressin igual d'oberts. En quatre o cinc ocasions no vam sortir massa satisfetes: teníem encara la sensació que alguns entrevistats no havien deixat d'adjudicar-nos un paper de valoració institucional i, per aquest motiu, no deien tant el que realment pensaven com el que creien que els convenia dir.

Però, en termes generals, aquesta fase va ser, i valgui l'expressió, la més dolça de la realització del projecte: en gaudíem molt. Durant els dos mesos següents diverses persones —Reis Comas, M. José Mata, Núria García Aluja i Isabel i Julia García— van col·laborar amb nosaltres en la tasca més dura de transcripció de les entrevistes. Tal com dèiem, aquestes transcripcions es van enviar als professors per tal que les poguessin corregir.

A mesura que ens anava arribant el material escrit anàvem pensant en com categoritzar-lo, però ja n'havíem obtingut algunes impressions clares. La més destacada era que els professors denotaven un interès genuí i gran envers la feina docent, una mena de passió més o menys intel·lectualitzada, més o menys satisfeta, però que s'encomanava. Així, d'entrada, les enquestes dels alumnes ens van servir una mica com a indicadors de la qualitat docent. Els professors havien estat molt ben valorats pels seus estudiants, i això encaixava amb la seva implicació i la qualitat reflexiva com a docents.

Arribats al mes de juny, disposàvem ja de totes les transcripcions i ens vam repartir la feina que quedava per fer, entre exàmens i exàmens, un primer buidatge i establir un pla de redacció. L'estiu de 1994, una més de les famoses *vacances* dels professors, va servir per al redactat; la segona quinzena del mes de setembre, per corregir, discutir i acabar l'escriptura, aspectes que presentem tot seguit.

## Pla de l'obra

Amb relació a l'estructura d'aquest llibre, hem treballat en un format breu, amb poques línies de fons —*docència, personatges*— i molts apartats per permetre expressar matisos diferents. Com sempre, té els seus avantatges i inconve-

nients, però és el que més afavoreix un acostament vivencial, no tecnicista, a la docència, que és el que, d'altra banda, hem volgut fer.

El material de base fonamental sobre el qual hem treballat ha estat, tal com ja indicàvem abans, les transcripcions de les entrevistes, que s'han dut a terme de manera literal perquè ens semblava important poder recollir el llenguatge emprat de manera natural pels professors, amb els seus èmfasis i reiteracions, troballes i vacil·lacions. En les nombroses cites que es recullen en aquesta obra se segueix en línies generals el mateix criteri, mirant de respectar l'estil oral i col·loquial de la conversa. Les cursives són, malgrat tot, responsabilitat nostra, i les fem servir de vegades per destacar algunes paraules que ens han cridat l'atenció. Com es podrà veure, quan fem una cita identifiquem el professor o la professora a través d'un número, que no respon a cap *rànquing* ni classificació, sinó que simplement respon a l'ordre en què es van fer les entrevistes (de la número 1 a la 24).

Volem destacar que no hem pretès fer un «informe», entès com una expressió que resumeix les dades de manera objectiva. Per a aquesta finalitat hi ha els bons processadors de textos, en què es podria comptar per exemple el nombre de vegades que surt la paraula ensenyar, alumne o examen de la boca dels professors. No hem buscat aquesta mena de categorització mètrica, ja que ens sembla que aquesta mesura acabaria per fer emmudir les persones que han parlat i que han escoltat i perquè no volem confondre les coses: confidencialitat no és anonimat o despersonalització, ni escoltar es limita a registrar.

Explicar allò que un altre t'ha explicat és una missió arriscada, per no dir impossible. I ho és més encara si es pretén fer encaixar 24 narracions diferents. Així doncs, realment, assumim una responsabilitat total en la selecció, l'ordenació i la utilització del material recollit: gairebé 450 planes transcrites de conversa, representació sobre paper d'aproximadament quaranta hores invertides en la realització de les entrevistes.

El que presentem aquí té un sentit que nosaltres hem construït, i és que no podria ser de cap altra manera. Volem difondre el que pensen aquests professors sobre el

seu ofici docent, deixar-los parlar, però això es mostra enllaçat amb el que pensem nosaltres, com a docents, des del nostre ofici compartit.

*Ser professor: paraules sobre la docència universitària* és el títol que, finalment, ens sembla que encaixa millor amb el que es diu i amb el que nosaltres hem volgut dir en aquesta ocasió sobre la docència a la universitat.

El lector no trobarà conclusions de la recerca —per què hauríem de concloure una conversa?— tot i que sí un epíleg, en el qual ens hem permès d'acabar reflexionant, aquest cop explícitament, sobre la feina realitzada, sobre la docència en general, sobre la nostra pròpia visió de les coses. I també, aquest cop sense indicar-ne l'origen, una selecció de frases dels professors del nostre estudi que ens semblen clarividents i fins i tot emblemàtiques.

Finalment, presentem, gairebé deu anys després que s'iniciés aquesta recerca i amb motiu de la nova edició que ens ha proposat la Universitat de Barcelona, un nou apartat en el qual revisem i discutim alguns dels canvis que s'han produït durant aquest període i que afecten la funció docent de la universitat en diferents aspectes. Avui podem afirmar que s'està produint un canvi general molt positiu —tot i que no sense dificultats— en la consideració de la docència com un factor de primer ordre en la qualitat de les nostres universitats.

## Qui és qui

Tal com ja hem indicat, les entrevistes es van fer de manera confidencial, de manera que ni el mateix GAIU podria identificar amb seguretat els professors entrevistats. Però, per si el lector té un interès especial en conèixer el perfil de determinat professor o professora, presentem un quadre en què resumim algunes característiques generals dels professors. Hem marcat la divisió<sup>1</sup> a la qual pertany

1. En el moment de dur a terme aquesta recerca la Universitat de Barcelona està estructurada en les divisions següents: Divisió I: Ciències Humanes i Socials; Divisió II: Ciències Jurídiques, Econòmiques i Socials; Divisió III: Ciències Experimentals i Matemàtiques; Divisió IV: Ciències de la Salut; Divisió V: Ciències de l'Educació.

cada professor, l'edat, el sexe, els anys d'experiència docent i els cicles en què imparteix les classes. Tal com podem observar, la major part dels professors entrevistats són persones d'entre 35 i 45 anys, amb una experiència docent superior a 10 anys i que imparteixen docència a primers cicles.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>Professor</b>	<b>Divisió</b>	<b>Edat</b>	<b>Sexe</b>	<b>Experiència docent</b>	<b>Cicle</b>
1	III	35-45	Home	10-15	1r/2n
2	II	35-45	Home	10-15	1r/2n
3	IV	35-45	Dona	5-10	1r/2n
4	IV	35-45	Dona	5-10	2n
5	I	35-45	Home	10-15	1r/2n
6	IV	35-45	Dona	15-20	1r/2n
7	III	35-45	Home	15-20	1r/2n
8	III	35-45	Home	15-20	1r
9	II	25-35	Home	5-10	1r
10	III	50-60	Home	més de 20	1r
11	III	25-35	Home	10-15	1r/2n
12	IV	25-35	Home	5-10	1r
13	I	35-45	Home	10-15	1r/2n
14	V	25-35	Home	menys de 5	1r/2n
15	IV	35-45	Home	15-20	1r
16	III	35-45	Home	5-10	1r
17	IV	55-65	Home	més de 20	1r/2n
18	II	45-55	Dona	15-20	1r/2n
19	V	35-45	Dona	menys de 5	1r
20	II	35-45	Home	5-10	1r
21	II	45-55	Dona	10-15	1r
22	V	35-45	Dona	15-20	1r
23	V	35-45	Dona	10-15	1r
24	V	35-45	Home	15-20	1r/2n



# PRIMERA PART LA DOCÈNCIA

L'ensenyament té tres etapes: primer, el mestre prepara la matèria, després la transmet als seus alumnes, segons els temes que hagi escollit. Finalment, s'assegura que l'hagin assimilada.

GILBERT HIGHET, *L'art d'ensenyar*

## 1. CONÈIXER I REESCRIURE

### Conèixer la matèria: l'accés al coneixement propi

Què significa preparar una matèria, escollir uns temes? És cert que el primer que se li suposa al professor universitari és un coneixement profund de la matèria que s'imparteix. Ha de *saber* què tracta a les seves classes. Aquesta suposició és tan òbvia i compartida que poques vegades s'ha esmentat de manera explícita a les converses que vam mantenir amb els vint-i-quatre professors. No deixa de ser curiós, però potser és perquè circula una certa cultura dominant a la nostra universitat que fa difícil trobar expressions singulars com les d'aquesta professora:

«Hi ha una paraula que ha desaparegut de la universitat, és *estudiar*. Aquesta és una paraula que, senyors meus, senyores meves, ha desaparegut d'aquest àmbit. I quan ho dius, es pensen que ho dius en broma. Ja no dius "He anat a la biblioteca a estudiar, perquè d'aquest tema no en sé", dius "he anat a la biblioteca a fer una mica de recerca". Tot és investigació, tot són publicacions... estudiar està mal vist, aquí en diuen *investigar*.» (Professora 23)

Que per tal de saber cal estudiar durant anys, que el coneixement no es pot improvisar, que cal un llarg rodat-



ge, són idees que, gairebé per ser massa conegudes, de vegades s'expressen de manera més tangencial, i de vegades de manera més directa:

«Els primers anys has de treballar molt, has de consultar molts llibres... sóc conscient que he dit *ximpleries* a classe, com suposo que tothom els primers anys.» (Professor 9)

«Quan entres al departament, els primers anys et dediques bàsicament a estudiar. A la majoria de les ciències hi apareixen coses noves, però el nucli no canvia d'un dia per l'altre... Llavors, quan fas durant uns quants anys un estudi força sistemàtic d'una sèrie de coses, ja tens un bagatge important. A partir d'aquí, vas llegint les novetats que van sortint, i així veus les últimes coses que pots incorporar, què és més important i què cal eliminar.» (Professora 21)

A tots hi trobem el reconeixement de la necessitat d'una «elaboració pròpia», de l'especialització com un «fet personal» ineludible i costós, sacrificat i, habitualment, poc valorat. Per aquests motius, alguns professors critiquen la institució universitària, massa vegades improvisadora, excessivament burocràtica pel que fa a la dotació de professors per als seus ensenyaments:

«Una assignatura ben preparada són anys de treball i d'anar-la retocant, anar-la ampliant, anar canviant coses. Són anys de preparació i aquest sistema que tenim aquí a la universitat, en què les assignatures i els professors canvien amb aquesta facilitat... Esclar, jo entenc que hi hagi professors dolents o que expliquin malament, si han hagut de fer o han de fer una assignatura que *no és massa la seva* i, per les raons que siguin, l'han de preparar en uns mesos, o en unes vacances, o en un any... És que no n'hi ha prou per preparar una assignatura amb un any a nivell universitari. És un procés molt més llarg.» (Professor 13)

«A altres llocs hi ha un sistema d'incentius que aquí potser no hi és. Aquí els incentius passen per tenir un càrrec, però llavors et passes el temps amb problemes burocràtics i no amb problemes docents. O sigui, preocupa més que una persona tin-

gui l'aula que no com doni la classe. Que tingui l'aula, molt bé, això ho podria fer qualsevol secretari mínimament qualificat. Però el que hauria de preocupar és com el professor dóna la classe.» (Professor 20)

Conèixer la matèria, accedir al coneixement propi, és, en definitiva, un procés inacabable, i no seria bo que no fos així, amb diferents nivells d'aprofundiment i extensió:

«És com si diguéssim que hi ha un pou, un pou ordenat que és d'aquella assignatura. El primer nivell és fabricar el pou, és anar no únicament adquirint coneixements sinó anar-los estructurant per temes. Després ve el que són les lectures, les investigacions o el que vagis fent per engreixar el pou i que, potser, t'anirà fent modificar els programes o els temes. Per últim, el menú del dia a dia. Estaré per jubilar-me i encara em faré el menú de cada dia.» (Professora 23)

### **Compartir coneixement: la coordinació amb altres professors, no sempre resolta**

Entre les diferents disciplines, entre les diverses matèries, sovint fins i tot entre l'ensenyament d'una mateixa matèria, no hi havia vinculació ni síntesi. Preparar una llicenciatura era com visitar un arxipèlag en el qual, a cada illa, un diferent arxipreste prediqués per a la seva pròpia parròquia.

François Jacob: *La estatua interior*

Malgrat tot, més enllà del procés personal d'estudi, la majoria dels professors ha accedit a l'ensenyament de determinades assignatures, de primer cicle, dins de «programes marc» del departament, o bé a partir d'una elaboració coordinada de programes entre diferents professors. Alguns segueixen un o diversos llibres de text elaborats al seu departament, però amb «llibertat d'adaptació i estil» (Professor 8); d'altres aclareixen que poden «seleccionar,

prioritzar, decidir exemples i materials» (Professor 1) a partir d'un programa comú, desenvolupant-lo «segons el seu gust» (Professor 17).

En general, a tots els professors els preocupa la coordinació i la discussió de continguts amb col·legues de departament. També és cert que hem trobat més autocrítiques sobre el tema en àrees o ensenyaments de tipus més humanístic, mentre que a les carreres científiques la coordinació té més tradició i ha estat majoritàriament ben valorada. Una expressió ben rotunda pretén explicar el perquè d'aquest estat de la qüestió, barrejant diferents arguments:

«Hi ha un aspecte importantíssim i és que, malgrat que hi ha una suposada llibertat de càtedra, des del meu punt de vista no vol dir que es pugui explicar allò que una persona vulgui, sinó que vol dir que ha de conèixer el camp, saber aprofundir-hi, fer un programa i guiar-se a partir d'aquest programa. Penso que la *llibertat de càtedra* emmascara la manca de preparació, d'organització d'una matèria, d'actualització, i sota aquest pretext es permet fer qualsevol cosa. Potser en altres matèries molt estructurades, com en matemàtiques o altres carreres, és més difícil que passi això, però en humanitats es pot arribar a explicar el que cadascú vulgui durant una hora o una hora i mitja sense tenir cap mena de preparació.» (Professora 6)

Les situacions, com dèiem, no són totes iguals: el suport departamental a les assignatures (a través de la coordinació i la discussió de programes) és de vegades tan evident com la seva absència més manifesta en altres departaments. Cadascú porta el tema com pot o com sap:

«Hi ha una mena de responsabilitat de tots, els nostres temaris volem que siguin del departament, i cap professor no pot dir: Ah, no, jo no vull donar el meu temari.» (Professor 15)

«Fa quinze anys que intento que els departaments en els quals he estat es reunixin per discutir programes, i mai no ho he aconseguit, només he aconseguit un programa escrit i no una discussió de programes... Em deprimeixo si miro massa l'entorn de feina, no és gaire gratificant.» (Professora 6)

«Etic content perquè tinc amics al departament, no em sento frustrat en aquest sentit, però no perquè el departament o la institució afavoreixi una discussió sobre temes docents, perquè mai no ho ha fet.» (Professor 12).

Caldria preguntar-se si la institució en té prou, en aquest tema de la coordinació docent, que cada professor s'espavili com pugui. També caldria pensar en millors formes d'estimular la feina conjunta dels professors en el marc dels seus departaments.

### **Preparar l'assignatura, reescriure els temes**

Les crítiques anteriors fan referència sobretot a la manca de coordinació entre *programes*, més que no pas a desacords pel que fa als continguts de la matèria. Expressions com la d'un professor amb relació a la matèria que imparteix com «està molt clar el que cal ensenyar en un curs d'aquesta matèria» (Professor 1), inclouen ambdues coses, matèria i assignatura, aliment i producte digerit. Per això mateix, es pot emmascarar el procés de *reescriptura* que el professor endega per preparar l'assignatura des del seu coneixement de la matèria. Aquestes idees, que fan servir arguments d'autoritat científica, com ara el consens entre col·legues, o basades en tradicions d'ensenyament, no acaben d'evitar el procés de reescriptura, ja que la matèria s'ha d'ensenyar i configurar per mostrar-la als alumnes.

Segons un altre professor, les possibilitats són múltiples, i la informació infinita:

«Cap matèria s'esgota ni en quatre anys, ai! ni en quatre mesos, ni en tota una vida... Els alumnes han de saber que aquesta matèria, com la gran majoria de les matèries, és una cosa que no s'acaba mai, que la informació és infinita. Que si li dediquen tota la vida, n'hauran vist un trosset petit... és molt important que se n'adonin de l'enorme extensió de coneixements, de bibliografia que conté qualsevol camp... Jo diria que es fomenta una idea equivocada sobre el que és una matèria. De llacunes i de forats en tindran durant la carrera, en acabar la carrera i el dia que es mo-

rin i el dia que ens morim tots, ens morirem amb llacunes, amb forats i amb mil coses que no sabem...» (Professor 13)

Preparar una assignatura vol dir seleccionar coneixements, organitzar-los i actualitzar-los. Es tracta de rectificar-la en un procés simple inacabat:

«Un catedràtic de física newtoniana pot anar-se'n tres o quatre anys —cosa que ens vindria molt de gust a tots— a les Bahames, estar allà simplement mirant cap al cel i contemplar i adonar-se de com n'és de finit aquest món, i tornar i continuar essent un magnífic professor de física newtoniana... En canvi, bioquímics orgànics, moleculars, microbiòlegs, fisiòlegs..., sempre han d'estar estudiant, has de saber perdre molts trens, però vas introduint-te en la teva especialitat. En la teva línia de treball cal que estiguis completament actualitzat, i això és un sacrifici enorme. I el reflex d'això és que has de rectificar constantment l'assignatura, ja que el que deies fa un parell d'anys ha canviat completament, ja tens la solució i plantejes problemes nous que abans no coneixies, han sorgit noves línies de treball que diuen que el que deies fa dos anys no existia... Dura, dura, aquesta assignatura és força dura, sí.» (Professor 17)

El més important, doncs, el primordial, el quid de la qüestió, és *conèixer l'assignatura*. El segon, *elaborar un programa*. És a dir, decidir què s'ha d'ensenyar, en quin ordre, amb quines prioritats i amb quins recolzaments (bibliogràfics, pràctics). En definitiva, reescriure o recrear, sovint de manera provisional, el camp de coneixement.

I és que l'escriptura, com el llenguatge parlat, és un instrument de comunicació, però també una manera de pensar. I encara més l'escriptura docent, la que té com a objectiu la transmissió de coneixements als alumnes.

De vegades s'expressa una epistemologia una mica ingènua amb relació a «l'estudi» (metàfora escolar, per cert) de la matèria, i la preferència per termes com «recerca», però de fet tots els professors disposen dels seus propis «apunts», distribuïts per temes, desats en carpetes o sobres, en arxius informàtics, de vegades completament redactats, d'altres en forma de guions, amb codis d'ordena-

ció i d'èmfasi personals. Aquests apunts constitueixen la base que cal actualitzar cada any, quan no hi ha classes (generalment a l'estiu), o en altres períodes de vacances.

«Durant l'estiu el que fas és actualitzar i canviar el programa; a l'estiu és quan et dediques a modificar continguts, comentar amb altres especialistes, etc. Això és molt positiu, parlar i intercanviar amb bons especialistes o col·legues, d'aquí, d'allà... De vegades els congressos serveixen en gran part per a això, no només per presentar els descobriments, sinó per parlar amb col·legues... I amb els tribunals (quan estàs en tribunals), als hotels durant la nit, comentes: Home, i tu com ho expliques, això?» (Professor 17).

La reescriptura docent busca l'estructura, l'ordre i la claredat com a mostres, com a mitjans per fonamentar les bases de l'èxit com a docents.

«Si tu no tens clar i ben estructurat el que vols dir i com ho vols dir, corres el risc que la transmissió de la informació sigui dolenta, que hi hagi sobreentesos, malentesos i que no aconseguis una penetració adequada.» (Professor 1)

## **L'assignatura és el programa. El programa com a contracte**

La preparació exhaustiva, tenir les idees clares, condueix cap al programa, que és la clau de volta circumstancial de la matèria, el document d'identitat de l'assignatura. El programa inclou el temari, les pautes d'avaluació i la bibliografia bàsica com a elements comuns, però també pot incloure quaderns de pràctiques (previsió d'exercicis i problemes, previsió de sortides i visites) i fins i tot orientacions complementàries com ara cursos, seminaris o conferències interessants relacionades amb l'assignatura.

Tot seguit presentem una llista de criteris explícits que han anat esmentant els professors per a l'elaboració i les modificacions successives del programa:

## Críteris per elaborar el programa

---

- Que tingui en compte la lògica de la matèria.
  - Que sigui ordenat, clar, articulat.
  - Que sigui actualitzat.
  - Que tingui en compte la lògica dels alumnes: dificultats i experiència prèvia, interessos, preparació, mentalitat, grau de massificació.
  - Que sigui atractiu, que puguin gaudir-ne veient aplicacions actuals, que els motivi.
  - Que tingui nivell universitari.
  - Que sigui realista, assumible temporalment, que es pugui assolir (no pretendre meravelles).
  - Que sigui flexible.
  - Que es coordini amb altres assignatures: que eviti duplicats i encavallaments i que sigui útil per a la carrera.
  - Que motivi el professor i eviti que s'avorreixi.
- 

Aquí apareix entre els professors la idea de compromís, personal o col·lectiu, amb el programa que han elaborat. També ho fa la idea del programa com a *contracte* del professor davant dels seus alumnes. Pot negar-la, discutir-la o defensar-la, com també afirmar-s'hi, però en qualsevol cas la seva presència és ineludible, i a voltes fins i tot inamovible.

«Nosaltres tenim un *compromís sòlid* en el sentit que hi ha un programa, que es reparteix als alumnes al començament del curs... això és el meu marc, tot el que no sigui contravenir això és llibertat meva, però això és el meu compromís: fer això i impartir això.» (Professor 1)

«El primer document que els alumnes tenen amb lectures obligatòries és el programa de l'assignatura. El programa, com a element i guia i direcció del treball que anirem fent, i també com a contracte, com a compromís en el qual tots ens sentim implicats, doncs és un material molt important per mi i per la gent amb la qual treballo.» (Professora 4)

«Per a mi seria potser més còmode, menys avorrit, donar-los a classe, en algunes classes, un contingut derivat d'allò que acabo de fer treballant amb un ordinador o després d'un viatge a una altra universitat, però penso que això no és adequat en els primers i segons cicles, perquè s'han d'acomplir uns programes. Llavors, en aquest sentit, crec que cal mantenir, cal seguir el programa i respectar-lo al màxim possible, fins i tot sacrificant les conveniències personals sobre temes més directes, més apreciats.» (Professor 5)

El programa és, en altres ocasions, el gran argument de l'obra, la línia mestra de la narració, tot i que admet certs marges de flexibilitat temporal:

«Jo veig el programa una mica com el contracte entre ells i jo: el contingut, com ho farem, amb quina metodologia general els ho donarem... El temps que cal invertir-hi se'ls comenta de manera orientativa... Jo ho tinc planificat fins al final del quadrimestre. El que passa és que mai no he aconseguit fer-lo tot. És una guia, com si diguéssim, una regulació per no allargar-me quatre sessions quan només en caldria una.» (Professor 15).

«El programa es pot modificar veient la resposta de l'alumne, però considerant que el professor és qui sap el que ha d'explicar. No anem a anunciar al mercat, sinó que veient la resposta del mercat, fem la proposta.» (Professor 20)

«Aquest programa, tot programa, té unes limitacions de temps, com qualsevol altra assignatura, segurament es pot donar en 30 hores, en 60, en 90, o en 900. Jo sempre arribo a la classe amb les coses molt clares de què he d'explicar aquell dia, i a on arribaré. Després, ho faig o no ho faig. Depèn de la dinàmica de l'alumne. I si arribem abans o arribem després no passa res.» (Professor 24)

El programa, ple de retòrica de transacció, ja que no és un document negociable amb els alumnes, tot i que és un lloc d'acord factible entre totes dues parts, suposa, a més d'una reducció estratègica del coneixement, la referència



autoreguladora del professor, per necessitat obligada o, simplement, com a marc orientatiu.

El programa com a contracte, amb significació jurídica (el nostre «acord») o mercantil (allò que l'alumne pot consumir), és el pas del que és possible al que és factible, una altra idea expressada amb trets diferents segons els professors.

Tanmateix, només un dels professors ens adverteix dels riscos epistemològics d'interpretar el programa com un contracte rígid:

«Hi ha aquí com una espècie de debat permanent sobre si els programes s'han de donar tots o si no cal donar-los tots. Tot i que jo intento donar-ho tot, no estic gens en contra que es doni només part de la matèria d'un programa més general. Penso que això és totalment lícit, i aquesta gent que es posa tant nerviosa, i els alumnes també, perquè no es donen tots els programes... no hi estic d'acord, penso que és contraproductiu... És que això ho he discutit moltes vegades i m'he barallat amb els meus companys, perquè si tots hi insistim tant, en això, jo diria que estem donant una imatge a l'alumne que la matèria, que qualsevol matèria es pot donar realment en quatre mesos, que és possible simplificar-la, resumir-la, esquematitzar-la en aquells quatre mesos. I això em sembla negatiu.» (Professor 13)

## **Dissenyar les classes: encontres a la tercera fase**

El programa és el document públic de compromís amb els alumnes i amb la institució, i culmina tot un procés de coneixement. Tot i això, la nostra pregunta sobre la fase de preparació distingeix entre assignatura i classes. En aquest moment tan delicat, apareix la tensió fonamental del professor universitari, dividit en dos papers: *autor* i *intèrpret*.

Vam tenir l'ocasió d'observar que pràcticament tots els professors han elaborat els seus apunts, ja siguin guions o

narracions, estructures temàtiques o relats. Si en aquest aspecte són majoria, la coincidència és total a l'hora de parlar de la preparació de les classes. La clau ja l'hem presentat: preparar, preparar i preparar. I, per fer-ho, continua en funcionament la doble lògica emprada en l'elaboració del programa, la de la matèria i la de l'alumne.

«Per mi és molt important tenir l'esquema clar, preparar-te les coses en funció de com les pot entendre l'alumne, no l'esquema clar només per a mi. Això és previ. L'esquema, clar per als alumnes.» (Professora 21)

Tot i que cada professor té el seu sistema, la seva motivació personal, tots necessiten *tancar-se*, aïllar-se abans de la classe per cercar el discurs clar, per posar-se en situació, assegurar la jugada, evitar lapsus poc admissibles.

«Em preparo les classes per temes. És a dir, si tinc deu temes al programa, sempre me'ls torno a mirar, encara que ja me'ls conegui... Sempre descobreixes que els pots millorar. Llavors, normalment, passo un parell de tardes preparant-me el tema totalment i, després, m'ho miro abans de la classe, sempre. M'ho miro tot sencer, per calcular el temps... Sí, perquè de vegades et queden 10 minuts i llavors els passes un exercici, ja que potser no val la pena començar un nou tema. Tot això ho porto molt preparat, per no haver d'improvisar o començar una cosa que estàs pensant que *no estarà ben feta*.» (Professora 21)

D'una banda, de cara a la *classe-conferència*, el primer objectiu que cal aconseguir és el domini discursiu, la seguretat de l'explicació:

«Em dóna molta feina. Jo tinc classes aquest any els dimecres i dijous. El divendres de la setmana anterior ja començo a fer-me la *composició de lloc*... faig una llegida als meus apunts, hi ha algunes coses que encara no entenc, després d'haver-les donades 3 o 4 anys, i intento acabar d'aclarir allò... Preparar el material de transparències, això no dóna cap problema, perquè tinc els apunts ben organitzats... Això el divendres anterior. M'agrada tenir tenir-ho preparat amb previsió i el matí anterior a la

classe no faig altra cosa que preparar-la... Passa que hi ha coses, com a criteris, que s'haurien de respectar, com per exemple l'ordre. L'ordre és importantíssim, tu no pots anar a donar una classe barrejant una cosa amb l'altra, perquè *ja has perdut el fil i ja has perdut els papers.*» (Professora 3)

«Tot i que ja coneguis molt bé el tema, l'has de preparar, no improvisar mai, l'ordre és fonamental... Per transmetre és imprescindible una bona ordenació mental, i això es fa mirant una fitxa una mica abans, la nit abans, fins i tot de vegades caminant cap a la universitat vaig despistat, pensant: explicaré això, d'això passo a explicar això altre, d'allò passaré a explicar una altra cosa... Has de portar-ho molt ben preparat. *No n'hi ha prou amb saber-ho*, es tracta de preparar-s'ho. Per mi no té cap altre secret.» (Professor 10)

D'altra banda, la seguretat s'aconsegueix també enfocant les coses per a la *classe-funció*. La preparació entesa com a assaig, fins i tot la repetició prèvia, la preocupació per la imminent actuació, més o menys fidel al guió, més o menys improvisada, apareix en diverses ocasions:

«El sistema meu és: tinc els apunts de diferents anys i a cada classe, abans de baixar a l'aula, m'estic dues o tres hores pràcticament repetint el que diré a classe, escrivint-ho sobre paper, fent els gràfics. Tinc els apunts i, de totes maneres, cada any els torno a escriure quasi completament, perquè et pots trobar que baixes a la classe i el gràfic que poses com a exemple no és exactament el que volies que et sortís. O sigui normalment abans de començar el tema el tinc tot bastant escrit i, cada dia, la part del dia la torno a escriure o a pensar.» (Professor 9)

«A mi el que m'agrada és escriure'm les classes, fins i tot les preguntes per provocar, fer-me una síntesi abans, no anar improvisant... De vegades sí que potser improviso una pregunta, però normalment la porto preparada, en una *xuleta* que no es veu, però està tot preparat.» (Professora 19)

«Jo haig d'escriure tot el que he de fer a classe, les preguntes, les respostes, el que pot passar, les situacions... són els meus

apunts personals. Tot escrit. Una cosa que em dóna seguretat és pensar la classe totalment. El dia que no he preparat la classe em sento molt malament. Necessito tenir la classe preparada, això em dóna una tranquil·litat que em permet que no es faci exactament el que jo he previst, o que la gent no entengui un punt i necessitem més estona i fem la meitat.» (Professora 22)

«La preparació immediata d'una classe em costa tres quarts d'hora, però la base m'ha costat potser dies sencers. Jo no puc anar a classe sense la *xuleta* exacta, no un esquema. Sempre, tot i que hi porto molts anys, penso que en qualsevol moment puc tenir un lapsus. Per això porto un dossier escrit al peu de la lletra, els exemples, tot. Després és possible que no el faci servir, o faci servir un petit esquema, però per si de cas, el tinc allà.» (Professora 6)

Estem, doncs, davant d'una pluriocupació del professor universitari, autor i actor a la vegada. Un doble paper que fa complex l'ofici, fins i tot arriscat, risc que, en acostar-se el moment d'ensenyar, molt sovint s'esvaeix amb una preparació exhaustiva, minuciosa, fins i tot literal.

«Jo les classes *me les explico*, les tinc totes escrites, com un *relat*. És que m'agrada molt escriure, penso molt quan escric, és la manera, per mi, més productiva de pensar.» (Professora 4)

«Quan em preparo una assignatura de nou, jo m'ho escric tot, com si escrivís un llibre. Aleshores normalment mentre vinc cap a aquí, al metro o si vinc en cotxe, faig una estructuració mental prèvia de la classe, com l'enfocaré, quins són els punts importants... Per tant ara el dia a dia, un cop has fet aquesta gran feinada, és mirar-te la *lliçó* del dia següent i llavors fer aquesta estructuració mental.» (Professor 7)

«El sistema és que sempre em reservo, com a mínim, si ho aconsegueixo, unes dues hores abans de la classe, en les quals ajunto tot el material dels temes, guions escrits a mà, i acabo de perfilar la classe, com si m'ho repetís a mi mateix abans de donar-la. Això, jo, ho necessito. El dia que no tinc una o dues hores abans de la classe, em sento insegur en el moment d'a-

nar-hi... És una preparació més per modificar un esquema que ja tinc, per refer-ho tot de nou. El que hi afegeixo, sovint, són noves il·lustracions, gràfics, exemples de situacions experimentals que trobo en llibres i que no tenia, o bé de vegades reestructuro la transparència bàsica de la lliçó que dono, l'esquelet... Em fa la sensació que tot ha d'estar molt ben planificat. Perquè amb gent de primer, amb un grup de 140 alumnes, si no portes la classe ben planificada se't pot escapar de les mans.» (Professor 15)

En realitat, no són gaires els valents que, per fugir de tanta determinació, encara que sigui pròpia, fusionen d'alguna manera els papers de creador i d'interpret durant la mateixa sessió de classe.

«Cada any agafo el guió que vaig donar l'any anterior. Me'l miro i el torno a elaborar; el canvio a l'ordinador i l'edito un altre cop. Després, quan preparo la classe específicament, el torno a agafar i faig les modificacions a mà sobre exemples, preguntes, transparències... Normalment m'ho emporto a classe, però m'ho he preparat a casa uns dies abans, i ho he repassat mentalment o buscant exemples o refrescant els que ja hi ha i escrivint a mà fent aquestes marques... Llavors, vaig a classe, hi faig un cop d'ull, ho deixo i dono la classe sense mirar-ho, tot i que de vegades et perds i ho has de mirar... M'agrada prendre'm la classe amb un punt d'indeterminació, perquè quan repeteixes tant, si a sobre vas teledirigit, és horrible. És a dir, que hi ha moltes coses que m'agrada deixar una mica en mans de la improvisació, en funció del que veus, de com et veus (no és el mateix la primera classe a les vuit del matí que la darrera a les dues del migdia.» (Professor 12)

«Quan no és el primer any que faig l'assignatura aleshores reviso una mica els apunts, els punts que han quedat més foscos d'anys enrere o els més difícils d'explicar, i intento fer una síntesi; agafo els meus apunts i en un full apart ho sintetitzo molt. Cada cop improviso més a la pissarra, perquè m'ho sé millor. I vaig més sense papers a la classe, això als alumnes els agrada molt, tenir la classe amb les mans a la butxaca; això els sorprèn molt, no sé si encara tenen la idea del *savi que hi ha darrera*. A

mesura que van passant els anys ho sintetitzo més, vaig fent una cosa de més connexions i menys lletra, la lletra la poso jo perquè ja la tinc assumida.» (Professor 11)

«És evident que abans jo no explicava igual que ara: en sabia menys, tenia menys eines de treball, menys trucs, menys possibilitats de desenvolupament, potser anava més nerviós a les classes... A la classe, si d'alguna manera el professor en té el coneixement correcte, si porta la informació, és bo que expliqui sense guió, és molt bo que el professor vagi amb les mans a la butxaca i amb les diapositives, i que conegui el tema... Jo quan tenia 26 anys no explicava així: anava amb un guió, el seguia al peu de la lletra i sempre tenia la sensació que m'havia deixat la meitat de les coses que volia dir.

De vegades, una bona combinació entre un cert desordre, sabent molt bé que en el missatge que donaràs hi ha d'haver els conceptes A, B, C i D, i canviar una mica cada any d'estil o d'ordre en l'exposició dels conceptes, és bo per als alumnes i per al professor.» (Professor 17)

Aquest és l'ideal, la culminació del procés de preparació de les classes. En aquest punt el professor es pot saltar impunement les seves pròpies regles, ja que sempre sap, com a bon navegant, com arribar allà on vol arribar. Una mena de professor esportiu, entrenat, en una classe com a terreny de joc, com a escenari per a la gran interpretació:

«Ara llegeixo les notes cada cop menys. La tendència ha estat la de *separar-me del text* per tal que la classe sigui cada cop més, d'una banda, superplanificada a dins meu, però de l'altra tan improvisada com sigui possible pel que fa al procés en sí. L'ideal seria com aquells esquiadors que baixen i tenen tot el recorregut al cap, però que després han d'improvisar... Em sembla molt important per a la classe, per als estudiants, que vegin un professor que no està massa... que vegin un professor més desimbolt. Ells són molt sensibles a aquestes coses, quan estàs més distès, hi ha més *joc* i això per mi és fonamental.» (Professor 15)

## Un condicionant que preocupa: els nous plans d'estudi

Per a tots nosaltres, els nous plans d'estudi han creat expectatives, el desig de modificar aspectes obsolets, d'adaptar els continguts de les carreres a les necessitats actuals, etc. Són moltes les expectatives generades, però també hi ha molts obstacles i, de fet, el panorama no és gens optimista. Per exemple, el fet que hi hagi un gran nombre d'assignatures per semestre, el mateix caràcter semestral que tenen i el fet de poder examinar només en una ocasió els alumnes són els aspectes que preocupen més.

I és que, tal com diu un professor:

«Aquests nous plans d'estudi s'han plantejat a l'estil americà, però amb pressupostos espanyols. Molta oferta d'assignatures diferents, però els mateixos professors, els mateixos diners, els mateixos pressupostos.» (Professor 13)

La divisió semestral provoca molts problemes:

«La divisió semestral em sembla força desencertada, cosa que no pensava al començament. Pel que fa al *temps*, quatre mesos em sembla poc perquè l'estudiant entengui l'assignatura. No han tingut temps d'assimilar-la, d'entrar al seu estil, i després ja salten a una altra i en tenen set al primer, i set al segon, i estan sempre saltant d'assignatura en assignatura. L'atomització d'assignatures em sembla, sobretot el primer any, un error.» (Professor 15)

«*Ho trobo dramàtic*. No tenim una infraestructura que permeti que aquesta organització sigui productiva pels alumnes... Contribueix molt a la parcialització del coneixement del alumnes; tinc la sensació que perden molt aviat de vista el sentit global de la seva formació. L'organització quadrimestral no afavoreix gens la integració, més aviat diria que ajuda que els alumnes vegin les disciplines com molt aïllades.» (Professora 4)

La retallada de la durada de les carreres també preocupa. Es fa especialment difícil mantenir el nivell anterior. Un professor ho expressa de la manera següent:

«Aquests nous plans d'estudis el que fan és baixar el nivell. I aquesta carrera que abans tenia cinc anys, ara en té quatre, ara es planteja com una espècie de segon batxillerat o de batxillerat superior. I ens diuen que la investigació i l'alta investigació serà el doctorat, quan el doctorat aquest últims anys, tothom sap que també ha baixat escandalosament el nivell, amb relació a fa 10, 15 o 20 anys.» (Professor 13)

En aquest sentit, hi ha qui se sent pressionat per la mateixa institució perquè no es doni un nombre excessiu de suspensos a les assignatures troncal dels primers cursos. Aquesta és l'opinió d'algunes persones:

«Amb el pla nou sembla que si no s'aprova a moltíssima gent, el pla nou no és bo. I llavors hi ha una pressió que porta a aprovar a molta gent. Jo ho noto, més que a l'hora de corregir, a l'hora de plantejar els criteris: posem preguntes més senzilles que fa 2 o 3 anys.» (Professor 9)

La crítica i l'escepticisme pel que fa als nous plans d'estudi són realment preocupants. Encara caldrà esperar que passi una mica més de temps per poder-ne avaluar la implantació, però sembla evident que caldrà replantejar-ne alguns aspectes, com ara l'excessiva compartimentació de les matèries, el problema de l'avaluació, del nombre d'assignatures, etc. Òbviament, no es pot parlar en termes generals, ja que els efectes dels nous plans d'estudis no són igual de positius o negatius a totes les facultats. De fet, ja hi ha centres als quals els ha servit per augmentar la coordinació entre departaments. Per exemple, segons aquest professor:

«Els nous plans d'estudi, per nosaltres, han estat una ocasió bona per replantejar, d'una manera potser més global tots els continguts, les pràctiques molt especialment.» (Professor 7)

De totes maneres, respecte dels nous plans d'estudi en conjunt hem detectat més preocupació i inquietud per les mancances que no pas celebracions pels seus possibles avantatges.



## 2. COMUNICAR

### Una classe qualsevol, un dia normal

«Si un tema s'exposa durant diverses classes, en començar la classe el que sempre faig és dir *on érem, cap a on anem, d'on venim...*

Sempre miro d'explicar, tot i que sigui intuïtivament, què podem esbrinar. I, a partir d'aquí, ja entrem en matèria. Normalment, repeteixo les darreres idees de la classe anterior, ja que això ajuda a situar-se millor. Tot seguit, explico el que havia d'explicar.»

(PROFESSORA 21)

Més enllà dels continguts específics que es tracten en una classe, hi ha una certa regularitat en les formes adoptades. La major part dels professors entrevistats fan servir la metodologia tradicional basada en l'exposició del contingut de l'assignatura. Els professors són els protagonistes de les classes, organitzadors i transmissors dels continguts, controladors del ritme que cal seguir.

Un dia qualsevol, una classe qualsevol, normalment comença amb la localització del tema al programa de l'assignatura. Si el contingut no pertany a un nou tema, hi ha una continuïtat i es resumeix el que es va explicar a la classe prèvia per tal de facilitar la connexió dels nous continguts amb els anteriors. Es continua després amb l'explicació, agafant com a suport la pissarra, transparències o diapositives (de vegades vídeos). El discurs continua, de vegades interromput per alguna pregunta de l'alumnat. La classe segueix al seu ritme fins al final del temps estipulat. Els darrers minuts, un altre petit resum, algun aclariment i fins el proper dia.

Explicar la manera com es desenvolupen les classes costava a alguns professors. No era una cosa que es plantejessin de manera conscient o sobre la qual reflexionessin habitualment. Es planifica amb minuciositat el contin-

gut de la classe, el guió, però la manera de transmetre-la és una cosa molt més «espontània», monòtona, regular. Lògicament, també hi ha excepcions. En aquest sentit, la descripció d'aquest professor aporta un exemple magnífic de consciència sobre l'organització de les classes.

«Entro a classe força puntual. Ja al començament del curs els indico que arribaré sempre a la mateixa hora. Això ho mantinc durant tot l'any. Arribo sempre, si la classe comença a l'hora en punt, passats cinc minuts i si comença a les mitges hores, a dos quarts i cinc, sempre a la mateixa hora. Quan entro sempre paro atenció als detalls, segurament no té una gran importància, són purament formals i estètics: que tots els llums de l'aula estiguin encesos, que la pissarra estigui esborrada (i, si no ho està, l'esborro), que no comenci la classe amb una sèrie de paraules o de quadres del professor anterior. Em situo a la tarima, trec el material tranquil·lament i faig un cop d'ull als estudiants per veure si hi ha els mateixos de sempre, si en falten alguns. Faig una mirada general, avaluant per sobre quina assistència hi ha, i llavors començo a desenvolupar la sessió, a partir del moment en què vaig acabar la sessió anterior. De vegades faig un petit resum de l'anterior que serveixi com a enllaç, sobretot si han passat molts dies. Recordo sempre a la pissarra el punt del programa en què estem situats.

A partir d'aquí vaig desenvolupant la classe, sempre dempeus i a la pissarra, no m'assec mai i em vaig movent per tota la tarima d'esquerra a dreta i llavors vaig anotant el que em sembla més important, apunto tots els termes i totes les paraules clau i amb un cert ordre. Miro de no esborrar mai amb la mà. Intento sempre tenir cura d'aquests detalls, perquè si no la pissarra queda tan bruta que llavors no hi ha manera d'entendre-s'hi...

Cada certa estona, quan acabo un concepte, per exemple, pregunto: Hi ha cap dubte? Hi ha cap pregunta? Si n'hi ha algun, el resolc i continuo. Sempre miro de mantenir aquest ritme...» (Professor 5)

A banda d'aquesta descripció general sobre la manera d'abordar la classe, hi ha algunes diferències, «manies», de tipus més personal.

«Normalment començo donant informació de coses que no es comenten a la universitat, jornades, congressos, cursets, que són molt importants. Des del meu punt de vista, és més important que vagin a aquestes jornades científiques que un dia de classe. Per tant, els informo, si n'hi ha, ja que hi ha dies que no n'hi ha, tot i que sempre acostuma a haver-hi coses sobre les quals informar. Després, normalment faig un breu resum de la classe anterior per tal que aquells que no hi van assistir se n'assabentin i que els que hi han assistit sàpiguen per on anem. Generalment porto la programació de tot el que s'ha d'explicar aquell dia.» (Professora 6)

«La classe funciona per parèntesis. En algun tema ho aconseguixo, intento motivar, passo la primera part, intento obrir, el desenvolupo, tanco el parèntesis amb alguns exemples, passo al següent, el connecto. És una espècie de pel·lícula fins que acaba i l'objectiu final ja el coneixen al començament i van veient com l'assoleixen, des de el començament fins al final.» (Professor 2)

«Normalment, quan entro a classe els faig una petita trampa que consisteix a entrar preguntant... Durant cinc minuts vas preguntant d'una manera absolutament poc agressiva sobre el que s'ha explicat a la classe anterior, és a dir, es tracta de recordar-los una mica, amb alguns problemes, ja que així els obligues a llegir-se el que has comentat, el que has explicat a la classe anterior. No pas més de cinc minuts i amb dues o tres persones escollides a l'atzar, sense que es moguin dels seients, i dient-los: Què dèiem el dia anterior? Què us sembla? Què us recorda?, etc. Llavors, quan veus que més o menys estan situats i que saben què es va dir el dia anterior, arrenques amb el contingut de la classe. Procuro, a classe, ser relativament ordenat.» (Professor 17)

«Quan arribo a classe normalment la gent té alguna activitat o problema per pensar, sempre es dóna de un dia per un altre alguna cosa que sempre els dic, en broma, que es pensin al metro o al cotxe, petita però que, encara que la gent no la segueixi, hi hagi qui s'hi enganxi. Aleshores la classe comença de manera que la gent aporta el que ha pensat, normalment sempre hi ha una persona o dues que ha pensat coses i això és interessant per trencar el gel.

Explico jo el tema de la sessió o bé proposo activitats que vagin a l'entorn d'aquest tema. La classe es mou dins d'això, entre l'explicació i la feina dels alumnes.» (Professora 22)

## **La classe, magistral, donades les circumstàncies**

Si hi va haver algun moment delicat durant les entrevistes, tenint en compte la cordialitat generalitzada, va ser aquest, quan vam preguntar sobre la metodologia didàctica, la manera habitual de donar les classes. Tot i que plantejàvem aquesta pregunta als professors amb un to innocent, molts es van veure en la necessitat d'excusar-se: pel que fa a les classes teòriques, ells donaven classes magistrals («explica el professor, els alumnes han d'escoltar i prendre notes o apunts») perquè amb tants alumnes...

Aquesta mena de mala consciència, sospitem que provocada inevitablement per la nostra condició de «pedagogs» i, a més, recolzades per un gabinet «d'innovació i avaluació», provocava un cert automatisme en les respostes. En excusar-se, en assenyalar gairebé amb veu baixa les seves reticències, els professors feien explícit un pressupòsit, gairebé un prejudici: que el que és modern, la classe participativa o participada, és el més correcte pedagògicament, i prou, mentre que la classe magistral seria una cosa així com un mal necessari. Així doncs, fins i tot quan es declaraven partidaris i defensors del model participatiu, els professors es plantejaven la feina diària, el desenvolupament de la classe, com una feina «des de la tarima».

Així ho explica un dels professors:

«Aquí les classes vénen molt influenciades precisament pel número d'alumnes. Llavors l'única metodologia docent és baixar a una classe completament plena, haver-te preparat tan bé com pots la classe i explicar amb la metodologia tradicional de pis-sarra, d'anar esborrant i escrivint.» (Professor 9)

La classe magistral es basa fonamentalment en la transmissió per part del professor, a través del discurs parlat, d'una sèrie de continguts. Això és així fins al punt que

alguns prefereixen auditoris silenciosos fins al final del temps de la classe, ja que d'aquesta manera poden explicar el que s'han programat:

«Jo vaig fent el meu discurs: arribo, miro com està la pissarra, l'esborro i començo a explicar les coses que he d'explicar, allò que m'he programat per fer aquell dia. O sigui, faig, jo diria que del temps que estic a l'aula, que són 50 minuts començant a i 10 i acabant a l'hora en punt, una gran majoria del temps estic parlant o escrivint a la pissarra...

No hi ha cap norma d'intervenció dels alumnes. De vegades em sap greu... per un costat em sap greu que intervinguin poc, però per l'altre ho agraeixes perquè les intervencions dels alumnes moltes vegades retarden moltíssim el ritme de la classe. No sóc una persona que en general tingui un excessiu diàleg amb els alumnes mentre faig la classe, i no és per manca de voluntat meva, és a dir, és una mica perquè la gent no acostuma a interrompre'm quan parlo.» (Professor 1)

El nombre excessiu d'alumnes, el fet de donar la classe en aules molt plenes, es presenta sempre com a motiu fonamental per l'opció magistral. Tanmateix, es pot procurar que no sigui massa rígida:

«Jo segueixo, dissortadament, amb grups de 206... un moment, no! El de la tarda és de 240, estan asseguts a terra, als passadissos, i als matins en tinc 180 o 160... Aleshores, el mètode d'aquestes classes ha de ser segons l'antiquíssim tipus de classe magistral, és a dir, exposes el contingut, amb interrupcions lliures, poden intervenir quan vulguin, com vulguin... si es passen mires de tenir l'habilitat perquè *no et limitin el contingut*... I no és participativa, perquè és magistral, però d'alguna manera hi ha un intercanvi d'idees i de conceptes amb tu.» (Professor 17)

## **La cerca de confirmació o la comunicació**

És a dir, d'alguna manera els professors intenten compatibilitzar la programació pròpia, expressada en el discurs magistral —recordem la idea de contracte— amb la

detecció del procés dels alumnes, de l'assimilació i el seguiment que fan de les classes.

Per aconseguir-ho, hi ha dues possibilitats, per passiva i per activa. Per passiva consisteix a deixar llibertat d'intervenció (o deixar interrompre) als alumnes durant la classe, normalment dins d'uns certs límits. Tal com acabem de veure a l'opinió anterior, aquesta possibilitat demana força habilitat per reconduir la feina vers el programa previst. Tanmateix, no tots els professors entrevistats compten amb la dilatada experiència d'aquest professor, carregat de recursos i per al qual «en general els alumnes són com de xiclet, els pots modelar molt bé».

En realitat, per a molts dels professors la cerca de *feedback* es realitza a través dels també antiquíssims i actius sistemes de *mirar i preguntar*.

Parlem de la mirada: les cares dels alumnes són fonamentals. La seva expressió, els gestos, i fins i tot la situació a dins de l'aula són indicadors breus però útils del grau d'atenció i comprensió del discurs del professor. N'hem trobat diversos exemples, i sospitem que són recursos majoritàriament emprats tot i que no sempre de manera conscient:

«Em sento satisfeta quan veig que ells han entès el que jo pretenia que entenguessin. Ho capto. Si comences a veure cares rares, avorrides, ja veus que allò no va.» (Professora 3)

«En general, si t'agrada la docència, aproximadament quan han passat entre 10 i 15 minuts durant el desenvolupament de la classe, ja saps si has adquirit..., si hi ha el poder de transmissió. Ho veus de seguida, és a dir, es nota si transmetes bé. Llavors, hi ha un sistema de comunicació que és aparentment imperceptible.» (Professor 17)

«Amb classes de 400, sempre n'hi ha un que és tímid i un que no. Però bé, et donen pautes per saber si t'estan seguint o no, i les cares també. Jo em baso força en la cara de la gent, quan et miren sense saber-ho, sense moure el cap afirmativament o negativament, és que no ho han entès bé, i llavors repetim. Això em serveix molt com a pauta per al ritme que he de seguir..»

El professor ha de tenir la capacitat de palpar, de sentir el grup que té davant, per poder establir un ritme, tenir sensibilitat... Però si no t'importa l'auditori, no ho percebràs.» (Professora 21)

«De vegades, sense haver-hi cap participació especial dels alumnes, no n'hi ha hagut cap que es mogués a la taula... A mi m'agrada molt que els alumnes sàpiguen mantenir la mirada, que vegis que els alumnes tots són allà i que després apunten i que al mateix temps intenten mirar-te,... quan veus que els alumnes no estan mirant cap enlaire, que es posen a xerrar.» (Professor 24)

«Al principi de curs demano que la gent procuri seure als mateixos llocs, necessito tenir la sensació de proximitat dels colors, de la gent, de les cares... Necessito la conscienciació que aquell forat és d'aquella noia rosa o d'aquell noi moreno i la meua mirada va passant dia a dia per cada sector i em consciencio que tinc una classe més petita i em dirigeixo a ells amb la mirada, i s'estableix entre ells i jo una mena de contacte, de confiança i de quotidianitat... La classe continuo pensant que és una relació entre dues persones i no entre 260 i jo.» (Professora 18)

La possibilitat de captar, de notar, de sentir, fins i tot de pensar la classe en termes de cares conegudes, mirar i ser vist, són expressions d'aquella part de l'ensenyament més difícil de verbalitzar però imprescindible per a la comunicació. En l'ensenyament magistral aquests recursos poden ser molt útils, no només perquè faciliten informació, confirmant o no que s'ha fet bé la transmissió, sinó també perquè són, des del punt de vista de la despesa en temps (no d'energies del professor), molt econòmics.

Òbviament, mirar i ser mirat és factible en determinades distàncies. Algun professor ens va expressar la seva preferència per una certa proximitat, per la feina en aules no massa grans en les quals tothom s'hi pogués veure.

En aquest sentit, no tots han introduït aquest tema, però algú haurà d'explicar algun dia perquè les llargues tarimes de les nostres aules universitàries només tenen un

accés fàcil (dos o tres graons, segons l'alçada que es vol assolir) en un dels extrems, cosa que obliga a una mobilitat autoreferent, a l'allunyament dels alumnes, o bé a exercicis més o menys gimnàstics i arriscats.

No obstant això, molts professors no es conformen o simplement no informen sobre l'ús d'aquests elements de comunicació no verbal durant les classes. En aquest sentit, hem vist que un dels recursos més declarats per al control de la comunicació és formular, de manera intercalada durant l'explicació, preguntes als alumnes, i també fer comentaris sobre el desenvolupament de la classe.

Les maneres de preguntar i comentar són variades, però totes busquen mantenir l'atenció, despertar en alguns casos, provocar tensió en d'altres. Aquest seria un mostrar d'expressions típiques, de caràcter general, que els professors ens han explicat que introdueixen a les classes:

### Les preguntes dels professors

---

- «Que ho enteneu? Voleu que ho repeteixi?»
  - «Em sembla que algú s'ha adormit per aquí...»
  - «Vejam, hi ha algun voluntari? A veure, tu què en penses, d'això?»
  - «Jo dic que això és així. Qui hi està d'acord? Per què sí, o per què no?»
  - «Teniu cap dubte? Voleu fer alguna pregunta?»
  - «Què vol dir *cosa*? Què és aquest terme, *cosa*? Per què *cosa*? Reformuleu la pregunta.»
  - «I bé, què us suggereix això? Podeu donar-me algun exemple d'aquest concepte? Us sona aquest concepte d'altres cursos?»
  - «Bé, què dèiem el dia anterior? Què us sembla? A tu què et recorda?»
  - «Bé, i això com ho faríem? Com es treballaria això en aquest cas concret?»
  - «Imagineu-vos que sou a qualsevol lloc i que heu de decidir... Què decidirieu i per què? Aquest "1" què vol dir?»
  - «Digues com ho has fet... Per què has fet això?»
  - «Perquè això és així, no?... Sí (els alumnes)... doncs no!»
-



Ja sigui a través de la mirada, el sentiment o a través de la introducció de preguntes, l'objectiu és el mateix: ajustar el discurs propi a la ment de l'alumne, ajustar la ment de l'alumne al discurs propi. Els professors emfatitzen un o tots dos moviments comunicatius. Per a alguns, el sùmmum de la comunicació i una de les grans motivacions de la seva feina seria trobar l'ajustament perfecte de tots dos trajectes, el propi i el de l'alumne.

«Jo crec que la capacitat de situar-se en el punt de vista de l'altre va molt lligada a l'ensenyament. És a dir, m'interessa aquest exercici de pensar allò que pensa l'altre, i que després puguem tenir un punt de contacte. Partir del pensament de l'altre, partir del que penso jo, o d'allò que jo conec, mirar d'atreure l'altre, atreure l'altre perquè canviï i també per canviar jo, naturalment.» (Professor 15)

## **Ben parlats, gairebé oradors**

Tres coses ha de fer l'orador: ensenyar, entusiasmar i moure.

*QUINTILÀ, Institucions Oratòries*

L'eina bàsica del professor és el llenguatge. Fins i tot quan els continguts fonamentals de la classe s'expressen a través d'un llenguatge simbòlic altament desenvolupat, la parla, el llenguatge natural és imprescindible.

El professor és un orador, en la mesura que fa ús de la paraula per transmetre a d'altres allò que pensa, vol fer-los comprendre com veu les coses o «com són les coses». Quan mira de trobar la millor manera de dir el que vol dir o, si més no, quan vol fer èmfasi, ressaltar, fixar l'atenció:

«Procuo que allò que vaig explicant amb paraules després tingui una plasmació a la pissarra... Vaig repetint força el que em sembla més important. També miro de jugar una mica amb la veu, destacar els fets... L'estudiant no em llegeix i llavors

amb la inflexió de la veu he d'anar-li marcant que allò té més importància: és una negreta o una cursiva.» (Professor 5)

La veu, la manera de dir les paraules, modula el missatge. Escollir-ne una o una altra pot canviar el to i la disposició del que escolta. Hi ha qui ho diu de maneres tan directes com aquesta:

«De vegades, és una qüestió de retòrica, el professor també ha de saber parlar i captar l'atenció. De vegades pots explicar una cosa amb suspens, com a les pel·lícules de Hitchcock... Esclar que permanentment no pots estar fent jocs de màgia retòrics, perquè no som oradors, sinó que som professors.» (Professor 13)

En definitiva, la retòrica és l'art de parlar bé i no tant de persuadir com una finalitat per ella mateixa. Quintilià explica molt bé la subtil diferència entre una cosa i una altra. De vegades no entendre això ha desprestigiats força la retòrica, que avui dia s'acostuma a veure com un ranci residu d'èpoques passades, o com un art més propi de faristols i jutjats —caldria tornar a llegir Ciceró— que no pas de tarimes i pupitres.

I també de pissarres. No són pocs els que han insistit a explicar-nos com n'és d'important per ells fer servir bé la pissarra. Això vol dir fer-la servir amb claredat, ordenadament, fins i tot amb bona lletra, i que acabi per contenir l'essencial de la sessió de classe, ja sigui en forma de frases, de paraules disposades estratègicament, de fórmules o de gràfics. De manera complementària, amb la reivindicació de la pissarra han volgut posar al lloc que pertoca els moderns retroprojectors, o projectors de transparències. No van malament, segons ens han dit, però tenen un perill: el professor transmet una cosa acabada, com si comencés pel final. Per tant, la pissarra seria millor per permetre que l'alumne anés seguint el procés de pensament, el procediment que segueix el professor. La pissarra permet un *tempo* o un ritme que el retroprojector accelera més enllà del que seria recomanable, fins i tot encara que l'alumne no hagi de copiar allò que veu perquè ho té ja en fotocòpies.

Inventar, disposar, memoritzar, parlar, pronunciar i realitzar els gestos adequats: totes són habilitats retòriques. Com podem ignorar, aleshores, que són necessàries per al professor i encara més en una classe de tipus magistral?

Això en diu Quintilià (Llibre Tercer, Capítol III):

«Tot discurs que explica el que sentim consta necessàriament de dues coses: matèria i paraules. I, si és breu i reduït a una sola frase, no necessita res més; però quan el raonament és llarg, ha de tenir molt més, ja que no només importa saber expressar els pensaments i la manera de proposar-los, sinó les circumstàncies del lloc. Així doncs, ens cal la disposició. Però no podem dir tot el que demana el cas, ni en el seu moment, sinó ajudats per la memòria. Per això, la memòria constitueix la quarta part. I com que tot això ho engega a rodar una pronúncia desgavellada per la veu i el gest, es dedueix que aquesta ha de figurar en cinquè lloc.»

Tot i que no en els mateixos termes, els entrevistats semblen conèixer ben bé tot això quan expressen la seva preocupació, que es tradueix en el nombre d'hores de preparació i d'estudi, en la claredat, l'ordre i la finesa del seu discurs, i també en l'amenitat, el ritme i la penetració de la seva explicació a classe.

Però amb això anterior no s'esgoten els recursos comunicatius adients per a una classe magistral. N'hi ha d'altres que sovint tenen relació amb una certa art interpretativa, histriònica. En el proper apartat els tractarem de manera específica. Tanmateix, voldríem destacar la coincidència dels professors sobre la conveniència d'una qualitat molt humana: el sentit de l'humor.

A la classe magistral, l'ús de l'humor pot respondre tant a ruptures conscients de la gravetat del discurs acadèmic com a l'edulcoració de temes que es presenten difícils de digerir, fins a simples desfogaments higiènics del treball mental o fins i tot a interessades alarmes antiadormiment dels alumnes, i sospitem que també propi.

Alguns parlen molt seriosament del sentit de l'humor:

«Si jo sento que ells (els alumnes) no hi són, que estan dispersos, que no segueixen les explicacions, que estan cansats, que els sembla un rotllo, llavors no hi ha punt de trobada. I, és clar, això es pot notar també d'altres maneres, com per exemple si pregunten, si estan presents a la classe... si riuen... Crec que això també és un criteri molt important, arribar a fer riure els alumnes, però no fent el pallasso, no dient "Ah, explicaré aquest acudit, i un altre, i un altre...". Però sí, es tracta que en el mateix procés d'ensenyament puguis comunicar-te amb ells de manera més emotiva a través de l'humor o del riure, per exemple.» (Professor 15)

D'altres reconeixen que si no fos per les bromes o els acudits difícilment aconseguirien mantenir l'interès dels alumnes o fins i tot el seu:

«Normalment, a cada sessió faig una mena d'aturada i llavors els dic *ara farem un petit descans de dos o tres minuts* o bé els proposo algun tema complementari, o explico alguna cosa marginal, algun acudit o alguna cosa que em vingui al cap.» (Professor 5)

«Intento començar la classe amb una *batalleta*, amb alguna cosa que no sigui d'escriure a la pissarra sinó de bla, bla, bla... durant cinc minuts, cosa que serveix per que la gent vagi seient... Quan hi ha tranquil·litat, quan hi ha un estat d'ànim adequat, començo a explicar.» (Professor 11)

«Si jo m'avorreixo a classe, em sembla que ells s'avorriran més... intento anar preguntant, costa molt que contestin... llavors per motivar-los els dic *Us donaré caramels* o coses d'aquestes, i riuen, però contesten... A mi el que m'interessa és que agafin el concepte o el contingut del concepte. Llavors els explico anècdotes, que això va be perquè ho poden explicar a casa dient i els pares diuen *Ah, com a mínim serveix d'alguna cosa que vagis a la facultat...* I després, de tant en tant, els explico un acudit. Si se me n'acudeix algun, no?» (Professor 20)

En definitiva, sembla que el sentit de l'humor és aplicable no només als continguts, sinó també al personatge-

professor. S'aplica de vegades com a paròdia dels requisits del mercat de treball o com a bàlsam irònic i distanciat:

«Jo crec que si el professor aconsegueix tot això, i a més és puntual, correcte i educat, jo crec que ja té molt guanyat. *I que sigui simpàtic i amb bona presència física.*» (Professor 11)

«Hi ha hagut aquell postmoviment del 68 en què es van importar modes i costums i funcionaments derivats i en què fins i tot alguns professors hi han quedat cristal·litzats: hi continua havent professors amb bufanda i americana de pana. D'altres han cristal·litzat en el 42 amb el bigotet de Matías Prats... Pots veure els professors que van estudiar a l'època del 68 perquè continuen mantenint la bufanda de *progre*; després hi ha el professor que es va quedar al període de la dictadura, i després el professor tipus Estapé, que és l'home liberal, el graciós—si se'm permet l'expressió—que té solucions i sortides per a cada moment i cada època. S'ha d'estar sempre actualitzat, encara que portis la corbata...» (Professor 17)

Amb el sentit de l'humor no s'hi juga? Qualsevol professor és conscient de la necessitat d'una certa seriositat, sota el risc de «perdre els papers». Retòriques o no retòriques, les formes de presentació social del professor, fins i tot davant d'ell mateix, no es poden evitar per molt que hom ho intenti. Malgrat tot, l'humor és molt aconsellable per fixar una mirada interior pròxima, tot esbossant un somriure distanciat, sobre les essències i presències professorals. Jorge Larrosa ho expressa d'aquesta manera:

«Encara que només fos per fer un experiment. Es pot pensar quan una persona porta, en comptes de corbata, un barret d'esquellerincs? Quina mena de pensaments poden sorgir d'un cap coronat per unes orelles d'ase? Si una persona porta una capa esparracada de vagabund, pot pensar igual que una altra que porta una toga de professor? I, sobretot, serviran aquests pensaments, si és que són pensaments, per a alguna cosa, diguem-ne, important?»

Així doncs, vaig tenir la temptació de posar-me el barret d'esquellerincs. Per curiositat, per veure què passava. Però em passa

que ja tinc massa interioritzada la toga de professor. I què hi fa un professor amb un barret d'esquellerincs? O amb unes orelles d'ase? Em poso la toga a sobre i a sota la capa esparracada o em poso la capa a sobre de la toga? En qualsevol cas, ridícul... Un estudiant sí que pot portar la capa esparracada del perdulari, però un professor no. Un professor amb capa esparracada semblaria un impostor, i no un professor de veritat. Un professor ha de tenir una postura sobre les coses de les quals parla, ha de saber mantenir una posició.

Així, he de confessar des del principi que no he estat capaç de substituir la toga pel barret d'esquellerincs o per les orelles d'ase, ni tan sols per la capa del perdulari. I s'hauran de conformar amb una rialla reivindicada, elogiada, "predicada", analitzada: amb un sermó sobre el riure. Què hi farem! Potser un altre dia...»

## Transmetre l'emoció

Aquí hi ha una bifurcació: l'erudició ha de ser precisa, sigui o no interessant, però l'ensenyament ha de ser interessant, encara que no sigui completament precís.

GILBERT HIGHET

L'orador, per moure, ha d'estar primer mogut.

QUINTILIA

Si el pes de la classe l'ha de portar el professor, si la seva explicació, les seves preguntes, els seus comentaris i paraules, tot i que ben dites, emplenen pràcticament les hores de classe en el plantejament magistral, llavors continua present el risc d'ofegar l'interès dels alumnes sota una allau de conceptes, dades, informacions, paraules. En resum, avorrir-los.

Malgrat tot, hi ha un antídoto universal contra l'avorriment que molts professors ja coneixen: l'emoció. Els professors saben o «noten» que allò que *mou* l'alumne no acostuma a ser un amor desinteressat per la saviesa, una

angèlica afició al coneixement. Els alumnes volen coneixements corporis, dades humanes, equacions si no vitals, almenys viscudes.

Alguns professors són perfectament conscients que ells mateixos tampoc no són totalment objectius, i que per tant aquest és un factor que influeix en el to de la classe:

«En un principi, les classes depenen molt del tema. De com tu vius un tema. Jo tots els temes de la meva assignatura, potser n'hi ha un 90% que els explico d'una manera molt directa, i un altre 10% que els explico, però que no tenen les mateixes vivències. Aleshores, jo crec que els alumnes ho noten. Perquè, no ho sé, quan tu expliques una cosa que sents —i jo generalment les coses que explico són sempre coses que he experimentat a la pràctica—, allò els alumnes ho noten.» (Professor 24)

En aquest sentit, la classe magistral demana també un cert apassionament, un cert nivell d'impudor en el professor a l'hora de mostrar les seves preferències, amb una visió rigorosa, és clar, però no distant. A més, alguns professors pensen que pot ser una bona inversió perquè l'alumne continuï per iniciativa pròpia:

«Una altra cosa, que jo he pensat moltes vegades, és que de cara a la classe, almenys és l'experiència que jo tinc, és millor sacrificar algunes de les coses més feixugues. És a dir, hi ha continguts que són molt pesats, que potser s'han de donar, però que a l'alumne li costa de sentir-s'hi interessat. De vegades hi ha temes que no són tan importants, però que són atractius. Per les coses denses i feixugues ja tenen llibres... Hi ha vegades que li dius: mira, val més que tractis aquests dos punts amb aquests dos exemples. Això és més atractiu, i sempre ho recordaran, i potser fins i tot fa que s'interessin per aquests temes, buscant en els llibres que contenen teories i passatges més pesats i més densos.» (Professor 13)

«Em sento satisfeta quan el que he explicat ha arribat a la gent, i he estat clara. I hi ha dies que surto flotant, són els dies que he aconseguit, a més a més, transmetre una emoció... Això és com un premi.... Essent clara o divertida, o com sigui, però

penses: avui ho han entès i a més a més... aquelles cares, que veus que la gent quan surti d'aquí... Aquest és l'objectiu fonamental, que quan surtin de la classe allò continuï pel seu compte. Això claríssim.» (Professora 23)

Fins i tot quan els temes que s'han de tractar no es deïxen penetrar fàcilment per ràfegues d'emoció, per valoracions subjectives, el professor pot buscar recursos per revestir-los, per presentar-los adequadament:

«A vegades és terriblement difícil transmetre'ls segons quins temes, com ara desenvolupaments matemàtics, etc., però sempre els pots adornar amb exemples relativament assequibles i els vas enganyant, els vas atraient a poc a poc... Hi ha llibres novel·lats, per exemple, que expliquen les misèries i les grans dels investigadors i grans professors, amb les clàssiques lluites de passadissos: que si aquest no es podia veure amb l'altre, que si els congressos... I, és clar, això els posa al dia, els ajuda moltíssim a situar-se i a recollir criteris i funcionar una mica per ells mateixos.» (Professor 17)

La qüestió és fer que els continguts siguin una mica més propers als sentiments dels alumnes, obrir una finestra perquè hi entrin aquells coneixements que el professor pretén difondre.

I és que, a classe, respecte dels grans i també dels mitjans científics, investigadors i creadors, el professor pot mirar de fer valdre la famosa frase de José M.<sup>a</sup> Valverde:

«Eren éssers humans igual que nosaltres i expressaven els mateixos sentiments que nosaltres ara llegim amb emoció.»

## **La classe, aquest petit teatre**

D'emocions en saben molt els actors, com també de guions i d'escenes. Com ja hem vist, els professors són autors i també intèrprets. Si tornem a recollir la idea de la classe



com a funció acabarem inevitablement pensant en termes teatrals.

Llavors hi afegirem força més, a la classe magistral, la classe tipus conferència. Ens cal un guió o un argument, uns protagonistes, un escenari, un públic, una actuació, una estrena.

Com ràfegues d'aire, aquests termes es van anar introduint a les nostres converses. No els hem buscat, sinó que ens han vingut a buscar:

«Per a mi, les classes massives eren molt esgotadores, perquè havia d'estar molt enèrgica per mantenir el ritme de la classe, fins i tot físicament, distribuir-me per tota la tarima, canviar els tons de veu... tots aquests trucs del teatre per mantenir la gent, a banda de l'interès per l'assignatura, doncs, una mica desperta.» (Professora 21)

«I jo crec que hi ha un aspecte diguem-ne d'actor, o narcisista, en qualsevol docent. És a dir, de protagonisme a l'hora de saber, com ho diria, no només controlar i guiar un públic que pot ser més o menys exigent però que hi és i que has de... I per això penso que és tan esgotador fer classes. Perquè és una tensió constant: no pots perdre la cara, o el control. Per això costa tant de fer les classes i estàs tan cansat després de fer-les.» (Professor 15)

La paraula, i el gest, són tan importants per a l'orador com per a l'actor. Seria difícil de distingir-los si no fos perquè els mateixos professors ens parlen de vegades «d'auditori» i de vegades de «públic». En qualsevol cas, els professors han de *sentir* les persones que tenen davant quan actuen:

«Penso que també hi ha alguna cosa... a veure, és el contacte amb la gent. Jo és que això ho sento... I aquest contacte, de vegades, està relacionat amb la manera com et dirigeixes a les persones. És una mica com tenir aquesta sensació que estem tots al mateix bàndol.» (Professora 21)

«És molt difícil dir quan et sents satisfet. Tinc un amic que és professor de l'orquestra municipal i diu que interpretant, i

sense veure el públic, t'adones de si vibres amb ell o no, saps si al final hi haurà un gran aplaudiment o uns aplaudiments discrets. I no falla.» (Professor 10)

Per ser professor cal ser una mica com un actor que coneix un paper, que necessita un escenari, no exactament només la tarima:

«Jo diria que sóc una mica com un actor, com una persona que ha de fer una cosa i que vol estar ben preparat per fer allò, i intenta fer-ho el màxim de bé possible... Però una bona classe no depèn únicament de la meva satisfacció personal, ja depèn de més coses, depèn de l'escenari també. Jo sóc sensible a l'escenari, o sigui, m'agrada més treballar a dins de llocs petits, que no pas en llocs excessivament grans i, tot i que no sóc una persona autoritària, m'agrada que la gent guardi silenci mentre jo parlo.» (Professor 1)

I quin actor no viu els nervis abans de la funció, quin actor no ha sentit *l'angoixa de l'estrena*? (o la «por escènica», com diu un conegut entrenador de futbol quan parla de les vivències dels seus jugadors davant de la pressió del públic...):

«Per mi un detonant és si em poso nerviosa o no, jo el primer dia ho passo fatal, i la gent em diu: *com pot ser, això?* Jo sempre penso en els que fan teatre hi pateixen molt, i això que porten tota la vida fent teatre. Jo el primer dia no entraria a classe, tinc pànic. Però penses que està molt bé que després de tants anys encara estiguis viva, i això ho notes, o també que t'afecti si un dia no va bé.» (Professora 22)

«Si jo et dic que el primer dia que vaig seure darrera la taula, les cames em tremolaven, tot el cos em tremolava... Això és com tot, necessites el rodatge.» (Professor 24)

És bo que el professor adquireixi aquestes habilitats, aquests trucs de teatre, com si fos un actor. Són recursos per a la classe magistral que no tots reconeixen o cultiven.

No sempre és possible, però els alumnes normalment agraeixen que el professor:

«Sigui una persona una mica vistosa, és a dir, que faci una mica de teatre quan fa les classes, que parli fluixet quan està explicant una cosa que no té gaire importància i que cridi quan ha arribat a un resultat, i que remarqui molt el resultat, que no faci tota una classe al mateix nivell.» (Professor 11)

## **Les classes magistrals no són l'única alternativa**

Malgrat totes les precaucions i recursos que els professors esmenten, les classes magistrals, sobretot si se n'abusa o s'utilitzen de manera indiscriminada, tenen riscos molt probables de conseqüències negatives per a l'aprenentatge dels alumnes. El principal és que l'alumne acaba perdent l'interès i pot acabar per esdevenir un repetidor del contingut de les classes.

No són pocs els professors que ens han explicat aquesta preocupació. I, arran d'això, la defensa d'opcions alternatives al model «professor explica, alumne pren apunts, i ja està» que suposa la classe magistral, per molt enriquida i adornada que la plantegem. En contra d'aquest hàbit s'hi expressa una professora:

«Està prohibit prendre apunts a les meves classes i, per tant, si veig que es posen a prendre apunts, perquè l'hàbit està molt arrelat, llavors començo a parlar molt ràpid perquè no ho puguin fer... Prendre apunts és un hàbit molt negatiu, fins al punt que els alumnes no saben ni què escriuen, copien sense escoltar i per tant no entenen què escriuen. I parteixen del principi que si després s'estudien els apunts ja en tindran prou. L'alumne està molt acostumat que se li faci tot, i jo penso que no se li ha de fer tant, sinó donar-li les pistes perquè ho faci ell mateix...» (Professora 6)

Canviar l'opció pot dependre no només del nombre d'alumnes, sinó de la durada de la classe, del tipus de classe, del tipus d'assignatura i, sobretot, de posar-hi imaginació.

Alguns professors (tres entrevistats) combinen l'opció magistral i una opció de treball en petits grups —per a lectura i comentari de textos, anàlisi de casos o experiències— durant les seves classes, ja que el mòdul horari (3 hores per sessió) els ho permet. El seu paper és principalment de moderadors, dinamitzadors.

D'altres canvien el sistema tot i que les classes continuïn essent d'una hora. Així, un altre professor té, a més de les classes teòriques, classes de «problemes», en les quals s'asseu entre els alumnes i algun d'ells va plantejant públicament a la pissarra com li sembla que es resol el problema. El seu paper, llavors, consisteix a actuar «com si» fos un alumne, demanant aclariments, o bé reconduir l'exposició dels alumnes quan van per mal camí.

De manera semblant, un altre professor organitza seminaris amb el mateix nombre d'alumnes de les classes teòriques en les quals se'ls ofereix la possibilitat d'escollir entre temes bàsics, estimulants i actuals que hauran de desenvolupar públicament en petits grups de tres o quatre persones. El professor s'asseu també entre els alumnes i els reconduïx «si es dispersen o entren en discussions bizantines». De vegades convida també a professionals importants del camp que estan estudiant, personatges atractius per als alumnes.

D'altres busquen contínuament la participació dels alumnes en exercicis pràctics i simulacions, per tal de posteriorment analitzar-los i extreure'n elements més teòrics i de reflexió.

De fet, el que busquen tots aquests professors és impedir l'abandonament mental de l'alumne, que estigui actiu, que participi. I saben que, per fer-ho, cal que el professor canviï de posició. Les paraules següents parlen de diferents maneres d'aquest aspecte:

«A classe, tal com fan tots els alumnes universitaris espanyols, pregunten poc. Als seminaris no, als seminaris es llancen. Com que són d'igual a igual, és a dir, com que queda anul·lada la figura del professor —teòricament, el repressor—, llavors entre ells es defineixen molt.» (Professor 17)

«Jo centro el problema i després me'n vaig físicament, deixo la taula, me'n vaig al fons de l'aula, de vegades sec. La cosa despista molt a la gent perquè pensa que no hi ha professor... Llavors l'estudiant resol el problema. Si jo veig que va bé el deixo fer i li faig preguntes, no per saber si ho entén o no, sinó coses que em sembla que són clau per aturar-lo una mica, perquè no corri massa. Si veig que es desvia el deixo una mica, i si es desvia molt, i pot despistar totalment al personal, el tallo o comencem una discussió. No m'agrada deixar-lo acabar, és com posar-lo en evidència.» (Professor 11)

«En aquesta segona part de la classe el que fem és un treball en grups: els alumnes es posen en grups estables per resoldre una tasca de tipus pràctic, analitzar un cas o una experiència, o bé es planteja una discussió sustentada en el que jo he explicat i en una lectura que ells han hagut de fer prèviament. Per a aquesta discussió jo normalment els dono una pauta, plantejo algunes preguntes... Llavors el que intento és que aquest guiatge sigui cada cop menor, és a dir, passar de situacions molt pautades al principi del treball amb els grups, a situacions menys pautades a mesura que ens anem acostant al posada en comú de les coses que han sortit i mirem de reconduir alguns aspectes que des del meu punt de vista no s'han abordat com calia.» (Professora 4)

«M'agradaria suprimir les classes teòriques, les classes magistrals. No sé si algun dia s'entendrà en aquesta universitat, però jo penso que un estudiant ha de ser un estudiant que estudiï. M'agradaria que, per exemple, l'estudiant tingués una classe magistral cada quinze dies sobre el contingut bàsic i que, al mateix temps, tingués una programació detallada del què ha de fer pel seu compte, evidentment amb totes les hores de despatx necessàries per atendre'l. És un model una mica més anglosaxó... Però m'agradaria abans de jubilar-me.» (Professora 6)

Aquestes són algunes alternatives compatibles, no sense habilitat i esforç, amb els cursos del primer cicle de les carreres. No obstant, no són alternatives generalment assumides. La major part de professors confessen la seva dificultat, la seva incapacitat per afrontar les classes massives d'una altra manera que no sigui el format magistral.

De fet, preferirien seminaris, cursos més reduïts, fins i tot espais més reduïts. I perceben que els seria més fàcil fomentar la participació dels alumnes en aquestes condicions.

### **La classe «estrella»**

No sempre se surt de la classe amb el mateix estat d'ànim. La satisfacció o insatisfacció és un sentiment molt subjectiu. Es pretenia explicar un tema amb claredat, i sembla que l'exposició ha estat confosa, no s'ha pogut seguir l'ordre previst, els alumnes aquell dia no semblaven massa interessats en l'explicació. Sortim insatisfets. En canvi, tot i que desanimats, continuem esperant aquell dia que sembla haver-hi una «comunió» perfecta amb els alumnes, aquell dia que hi ha alguna cosa diferent a l'ambient, en què tothom sembla estar gaudint de la classe, la classe «estrella». Passa poques vegades, però tothom ho espera:

«Alguna vegada surts especialment satisfet per algun motiu, sobretot si hi ha hagut aquella *entente*, aquella coincidència, aquella complicitat entre els estudiants o l'estudiant, el conjunt, el col·lectiu i jo, a l'hora d'explicar determinats temes, de seguir-los de prop, de gaudir; notes que adopten una actitud estimulante cap a tu, perquè estan atents, et fan alguna pregunta, de vegades assenteixen... Hi ha hagut un desenvolupament del tema ordenat, fluid, has notat que l'auditori mantenia una comunicació (si no directa o verbal, sí implícita), hi ha hagut pauses mentre prenien apunts, un seguiment, algunes preguntes, en alguns casos ha sorgit aquella aquiescència, així, amb el cap, que indica que ho han anat seguint, i també algun moment en què gaudien amb alguna cosa complementària. En aquell moment sí que et sents satisfet.» (Professor 5)

La freqüència amb què un professor surt satisfet de les classes acostuma a variar, és una cosa que depèn molt de la manera de ser de cadascú. No obstant, hi ha un element comú a tothom: la satisfacció es produeix quan hi

ha hagut una seducció, els alumnes seuen allà com un públic fidel de l'espectacle, participen si se'ls sol·licita o resten en silenci. El professor té, en aquell instant, el control total de la situació i és llavors quan apareix una veritable satisfacció.

La coincidència en la descripció d'aquests moments de satisfacció és molt similar, tal com es pot observar en els exemples que hem seleccionat:

«Quan veus que l'alumne està atent, que tothom està en silenci, perquè estàs dient una cosa. esclar, això és gratificant, és satisfactori, perquè veus que el que dius i com ho dius està cridant l'atenció de l'alumne, que t'escolta. Això és satisfactori, quan surts de la classe dius: bé, m'han escoltat i tu has dit les coses ben dites, per tant el que creies que havies de dir, els exemples, eren adequats.» (Professor 13).

«Surto satisfeta quan tinc la sensació que els alumnes i jo entenem junts què estem fent, compartim els neguits i l'objectiu del treball que estem fent, encara que no arribem a resoldre tots els problemes, però que tinc la sensació que hi ha com un enteniment, com una relació que passa més per una comprensió compartida, perquè ens respectem com a persones.» (Professora 4)

«Surto satisfet d'una classe quan m'he divertit, quan jo he après, que molt sovint em passa. No ho sé, veig un punt de vista nou d'una cosa que no havia vist de la mateixa manera o un estudiant em fa un problema d'una manera ràpida, econòmica i elegant, quan jo tenia tres fulls escrits per resoldre aquest problema, això també m'ha passat i surto molt satisfet.» (Professor 11)

«Hi ha vegades que tens la sensació que una sessió ha estat com el clic, on realment has aconseguit els objectius, i a partir d'aquell moment el grup ha canviat qualitativament la relació amb tu i amb l'assignatura.» (Professor 14)

«De vegades, sense haver-hi cap participació, quan has acabat no hi ha hagut ningú que es mogué de la taula, i tu deies:

Caram, això ha agradat..., i llavors els dius: Bé, ja n'hi ha prou, ja passen cinc minuts, demà continuem. Però es que en volien més.» (Professor 24)

Hi ha una gran coincidència en el moment de definir què és una bona classe, la classe ideal amb què tot professor voldria trobar-se. Bàsicament, són dues les parts que hi tenen un paper destacat: el professor i els alumnes. El professor se sent bé quan considera que ha estat capaç d'assolir els objectius proposats, explicar els continguts amb ordre, amb claredat. Però aquest aspecte necessita un complement: la resposta dels alumnes. D'aquesta manera, a la classe ideal, els alumnes han de mostrar interès, estar atents, en definitiva, fer sentir al professor que hi ha un sentiment mutu, una reciprocitat.

### Una bona classe

---

- S'han transmès els coneixements que estaven previstos.
  - El professor ha explicat de manera amena.
  - El professor ha sabut estimular l'atenció, l'interès pel tema.
  - Els alumnes entenen en sentit d'allò que s'està estudiant.
  - Els alumnes són capaços de relacionar els coneixements que adquireixen.
  - Hi ha preguntes intel·ligents que serveixen perquè tothom aprengui més i millor.
- 

En definitiva, tal com afirma aquest professor:

«Una bona classe és quan passa alguna cosa entre els alumnes i jo, i això vol dir que hi hagi reciprocitat, comunicació, que ha passat alguna cosa, que hi ha hagut una trobada, perquè jo he explicat una cosa que ells han pogut captar, i a la vegada ells m'han transmès que han captat alguna cosa. Hi ha hagut un punt de trobada.» (Professor 15)



### 3. AVALUAR

Per més que es vulgui daurar la píndola, l'avaluació sempre serà més conformativa que formativa.

*J. TRILLA, Aprendre, lo que se dice aprender...*

#### **S'ha d'avaluar, és inevitable**

No hi ha dubte que per a tots els professors l'avaluació és una de les tasques menys agradables i gratificants de la docència. No es tracta només de la feina que suposa la preparació i la correcció dels exàmens, sinó, sobretot, del fet d'haver d'etiquetar cada alumne sota una determinada qualificació.

El fet de ser etiquetat tampoc no és cap plaer per als alumnes. Així doncs, l'avaluació, tot i que des de posicions molt diferents —el professor en el paper de jutge, l'alumne en el de jutjat— és una font de preocupació per a tothom.

Malgrat que es tracti d'un tema important i poc agradable, professors i alumnes tampoc no poden viure pendents d'aquest fet. Convertir el curs en una preparació continuada de l'examen final o estudiar només per passar l'examen, són dues maneres d'acabar amb l'interès pel coneixement, per la matèria. En definitiva, és la manera més fàcil de matar les ganes d'aprendre.

Ara bé, no focalitzar la docència i l'estudi en l'avaluació és una cosa, i no afrontar el tema n'és una altra de molt diferent. Al cap i a la fi, l'alumne no només ha d'aprendre uns continguts, sinó també com justificar-los. El professor hi té, doncs, un paper de productor i de controlador de la qualitat de l'ensenyament que imparteix. Així doncs, ja que l'avaluació és una de les funcions que el docent ha de dur a terme inevitablement, es tracta de trobar les maneres més adequades per assegurar que realment avaluem allò que els alumnes han après.

Hi ha estils i maneres diferents de plantejar l'avaluació a la universitat però, sens dubte, els exàmens continuen essent la fórmula d'avaluació més habitual. Hi ha qui s'hi

refereix com a «proves», potser perquè sembla una paraula més suau (oblidant allò de «passar una dura prova»). Però, en definitiva, continuen essent els exàmens els que determinen la qualificació dels estudiants. Sembla que no hi ha massa opcions. Efectivament, el nombre elevat d'alumnes fa difícil pensar en altres possibilitats.

Tampoc no sembla que les coses hagin de millorar en el futur. Al contrari, ja que jugar-s'ho tot en un examen cada cop és més habitual en els nous plans d'estudis. D'aquesta manera, mentre que a les assignatures dels antics plans d'estudi la major part de professors feien exàmens parcials, actualment, per la durada quadrimestral de les assignatures, els professors ja no es plantegen aquesta possibilitat. Molts professors senten aquest canvi, ja que limiten l'avaluació a un únic moment, només hi ha una oportunitat. No pretenem posar-nos dramàtics, les coses són així i en aquesta situació cada professor mira de trobar la manera més adient de qualificar els alumnes. Tanmateix, no deixa de ser lamentable la manca de possibilitats per introduir formes més innovadores d'avaluació.

Els criteris d'avaluació poden ser adoptats de manera individual o, en alguns casos, s'estableixen a nivell de departament. De fet, els departaments que organitzen les matèries conjuntament també acostumen a fer servir el mateix sistema d'avaluació. Sobre això hi ha diferents modalitats. En alguns departaments es fa un mateix examen per a l'assignatura, mentre que també hi ha qui estableix un mateix tipus d'avaluació, però el contingut específic de l'examen és elaborat per cada professor. De fet, més que discussions sobre criteris d'avaluació hi ha certes polèmiques sobre les maneres d'avaluar, els tipus d'exàmens que cal realitzar, etc. La discussió més freqüent es dona entre la utilització d'exàmens tipus test o proves amb preguntes obertes. Aquesta mena de discussions sembla produir-se en tots els centres. Així doncs, no hem observat diferències significatives entre les diferents àrees de coneixement. Les diferències depenen molt més de les tradicions dels departaments o de les preferències de cada professor.

A la universitat, tradicionalment, el primer dia de classe es dedica a la presentació del curs. En aquesta sessió

s'indica el contingut de l'assignatura, la bibliografia, horaris, etc. I, evidentment, la forma d'avaluació. De vegades, aquesta informació no és massa precisa. «Hi haurà un examen tipus test al final del curs» —afirma el professor. L'alumne es pregunta com serà, i segurament ho descobrirà el dia de l'examen.

Aquest és, sens dubte, un aspecte que preocupa molt a tots els professors entrevistats. Tots ells no només expliquen la forma d'avaluació, sinó que la descriuen clarament en el programa del curs i, a més, acostumen a plantejar exàmens previs durant el període de les classes. En definitiva, deixar les coses clares des del principi és un aspecte fonamental que facilita l'entesa entre professors i alumnes en aquest tema tan delicat.

## **Les formes d'avaluació**

Com ja hem comentat anteriorment, la majoria de professors fa servir els exàmens com a única forma d'avaluació. Només en el cas de les assignatures amb pocs alumnes es recorre a altres formes d'avaluació com ara treballs, recensions bibliogràfiques, exercicis, pràctiques, participació, etc. Tanmateix, la veritat és que tot i que hi ha grups amb pocs alumnes, l'examen es continua fent servir com a criteri principal per qualificar els estudiants.

Tot i que no preteníem conèixer els canvis que s'havien produït en les formes d'avaluació de les assignatures impartides, el fet és que s'ha fet referència molt majoritàriament a l'evolució que s'ha produït amb el pas del temps, no només en l'àmbit personal, sinó també del departament. Curiosament, hi ha una coincidència que es fa extensiva a totes les àrees. Sembla que de la tendència a demanar als alumnes que fossin capaços de contestar preguntes obertes generals, desenvolupar temes bàsics de la matèria que suposessin, sobretot, una memorització (de dades, fórmules, definicions, conceptes, etc.) s'ha passat a fer exàmens amb preguntes que exigeixen respostes concises, breus, i a la utilització força generalitzada dels exàmens d'elecció múltiple (tipus test).

Les preferències actuals es justifiquen per diferents motius. El primer, la massificació. Com podem corregir exàmens de preguntes obertes amb 200 o 300 alumnes?, exclamen la majoria de professors. Una professora explica la seva experiència:

«Quan tens 300, 400 o 500 alumnes, la forma d'avaluar està molt limitada. L'any passat vaig fer un examen de 10 preguntes. Entre els parcials, el final de juny i el final de setembre, en total m'havia passat 4 mesos corregint.» (Professora 21)

En aquest mateix sentit, un altre professor afirma:

«Dos mesos de jornades laborals podien correspondre al que era la feina de correcció d'un professor, entre juny i setembre.» (Professor 2)

Llavors, doncs, era preferible invertir temps en l'elaboració de preguntes per comptes d'haver de passar tantes hores corregint. Aquest és un dels avantatges fonamentals d'aquesta mena d'exàmens, però no l'únic. La correcció, i posterior revisió, d'exàmens es fa també molt més fàcil. Les discussions sobre criteris es redueixen i, per aquest motiu, la tasca d'avaluar es fa més suportable.

La tranquil·litat de consciència és un objectiu que tot professor busca. No només cal pensar en les millors maneres d'avaluar els coneixements, sinó també en aquelles que ens garanteixin més «objectivitat», una major «justícia» en els resultats.

Però no a tothom li agraden les proves tipus test. Els qui no les fan servir admeten la dificultat que planteja la correcció de preguntes temàtiques i, per tant, la majoria opten per fer exercicis i preguntes molt específics que no exigeixin una resposta molt extensa.

A banda de l'aspecte quantitatiu (nombre d'alumnes) també hi ha motius de caràcter pedagògic. En general, es considera que la major part d'exàmens temàtics exigeixen a l'alumne una gran memorització del contingut. La majoria pensen que el que cal avaluar és la comprensió d'allò que s'han estudiat, la capacitat d'aplicació dels coneixe-

ments, la resolució de problemes, etc. i no la simple memorització del contingut.

Aquesta darrera justificació és força curiosa, ja que no és del tot certa, perquè la realització d'un tipus d'examen o un altre no necessàriament suposa l'ús d'un coneixement purament memorístic. De fet, es poden demanar termes, definicions, conceptes, etc. que impliquin una pura memorització de la informació tant en un examen tipus test com en un de temàtic. I, al contrari, es pot incidir en aspectes de comprensió, aplicació de problemes, etc., tant en un tipus d'examen com en un altre. En aquest sentit, convé pensar que la forma de l'examen no necessàriament pressuposa un tipus de coneixement o un altre. El contingut específic, la demanda, s'explicita en formular les preguntes concretes.

L'ús d'aquests dos tipus d'avaluació presenta diferents combinacions: els qui només fan exàmens tipus test, els qui només proposen preguntes i els que fan servir una fórmula mixta, és a dir, una prova d'opció múltiple i algunes preguntes curtes.

La majoria de professors no permeten fer servir material als exàmens, però també hi ha qui considera que aquesta és la millor manera de plantejar l'avaluació. Per exemple, el professor següent:

«A l'examen deixem tenir tot tipus d'apunts i de llibres... per una raó molt senzilla i és que a la vida mateixa tens llibres i és una bestiesa que la gent s'examini de coses que mai no es trobarà a la vida i que mai no volem que s'hi trobi. És un absurd no deixar llibres.» (Professor 2)

Una altra professora sembla estar d'acord amb aquesta postura, tot i que als seus alumnes no els agradi massa la idea:

«Els estudiants ho odien: no, no, el volem de memòria. Sí, es queden horroritzats quan els dius: amb tot el que vulgueu, fitxes, apunts, llibres...» (Professora 23)

Hi ha un fet general: tots els professors estan molt més preocupats perquè els seus alumnes mostrin capacitats de

comprensió a través de la resolució de problemes, l'aplicació dels coneixements adquirits, etc. que per la simple memorització dels continguts de l'assignatura.

En alguns departaments (com en el del professor 16) el dia de l'examen es facilita a cada alumne una llista amb les fórmules necessàries per realitzar la prova amb la finalitat que no faci falta la memorització prèvia.

En cas de formulació de preguntes, els criteris varien en funció dels continguts de les matèries. D'aquesta manera, la majoria de professors de Ciències plantegen problemes que cal resoldre, mentre que els professors d'humanitats i ciències socials tendeixen a demanar definicions, comentaris de textos, exemples, etc.

Les preguntes acostumen a estar dirigides a avaluar diferents tipus de continguts:

«El que intento ara és fer preguntes en les quals hi hagi graus successius de complexitat en el que pregunto. Diguem-ne que una pregunta típica pot començar per la definició del concepte, llavors és un primer nivell d'aprenentatge, demanar-los que posin en relació aquest concepte amb un altre, és una cosa que probablement hem treballat a classe explícitament, i llavors, demanar que ho apliquin a un exemple específic que pràcticament s'han de pensar en el moment de l'examen.» (Professor 14)

«Sempre hi ha un bloc de definicions de conceptes. Un segon bloc són preguntes, preguntes que cal respondre raonadament... Hi ha un tercer bloc que són els gràfics. Han de fer un gràfic concret, o bé construir-ne un. El quart bloc són problemes (semblants als del quadern de pràctiques). I un cinquè bloc possible (l'he eliminat darrerament) són preguntes de resposta immediata, breus.» (Professor 5)

D'altres confeccionen un examen complet combinant preguntes tipus test, problemes, exercicis, fins a un total de 30 preguntes més o menys revestides.

«Sempre acostumo a posar-los una carta i els interrompo el contingut de la carta amb espais que han d'omplir amb conceptes.» (Professor 17)

El mateix professor acostuma a incloure a l'examen alguna pregunta el contingut de la qual no ha explicat a classe i que serveix per diferenciar les notes altes.

Els casos en què no es fan servir proves són escassos. Es donen sempre en assignatures de segon cicle i amb pocs alumnes. En aquests casos, les avaluacions es basen en treballs dels estudiants dirigits pel professor, a més de les intervencions a classe, visites o pràctiques, etc.

En el cas de matèries que tenen una part de pràctiques, sembla que hi ha un cert consens per donar un valor d'un 60 a un 70% a l'examen i la resta a la nota de les pràctiques.

### **Qualificar no és gens fàcil**

Ja ha passat el dia de l'examen, entrem al nostre despatx i allà ens hi esperen els exàmens amuntegats a la nostra taula. Tots coneixem aquesta situació, tot i que no la vivim de la mateixa manera. Hi ha qui es mostra tranquil, va corregint amb disciplina, el mateix nombre d'exàmens durant diversos dies, elabora la llista amb les qualificacions, dóna a conèixer els resultats i arxiva els exàmens. N'hi ha d'altres que se'ls llegeixen, dubten, tornen a llegir-los, qualifiquen, però no han quedat del tot tranquils. Hi ha qui comparteix la feina amb els companys d'assignatura, es comenten els resultats, arriben a un acord conjunt i es queden tranquils.

Efectivament, en alguns casos la correcció dels exàmens es du a terme de manera col·legiada. És a dir, els professors que comparteixen l'assignatura elaboren preguntes per a l'examen, que es fa de manera conjunta i es corregeix també conjuntament. L'exemple més habitual és que cada professor corregeixi una pregunta de tots els grups. En altres casos, tot i que l'examen sigui el mateix, cada professor corregeix el seu grup.

Sigui quin sigui el sistema d'avaluació, el que és evident és que el procés de correcció i qualificació produeix moltes preocupacions a bona part dels professors, que es fan patents fins i tot si fa molts anys que són docents.

En resum, pel que fa a la utilització d'exàmens tipus

tema i a l'ús actual d'exàmens tipus test, podríem dir, com aquest professor, que:

«De problemes de consciència en tenim els mateixos, el mateix problema el continuo tenint... Sempre hi ha un grau d'insatisfacció amb qualsevol sistema.» (Professor 2)

Potser convindria que a l'ensenyament universitari ens plantegéssim alguna vegada el tema de l'avaluació. Des de fa molts anys seguim un model escolar amb alumnes ja adults, i caldria que ens preguntéssim el perquè de l'avaluació, si realment es dóna una concordança entre la manera d'ensenyar i com avaluem, o simplement, per què el que ensenya ha de ser el que avaluï?

### **Per corregir, cal patir?**

La correcció dels exàmens sembla que és una font de preocupació i patiment. Així ho expressa una professora, a la qual la correcció se li fa molt difícil:

«És una *creu* que crec que mai no tindré resolta. Ho he intentat fer de totes les maneres, o sigui, corregint primer una pregunta a tots el exàmens, corregint cada examen... Fer exàmens i corregir-los sempre m'ha costat molt. No em passa que en suspengui molts, em passa més aviat una altra cosa i és que em costa molt que les notes es diferenciïn, o sigui, em poden sortir moltes puntuacions en un àmbit similar.» (Professora 4)

També és un problema no resolt per a d'altres professores:

«Jo pateixo horrorosament qualificant. Jo penso que empitjora... De vegades, una persona pot aprovar per la mateixa raó que una altra ha suspès. És a dir, una persona, suposem, ha estructurat molt bé una cosa, i li ha quedat pobra, i l'altra l'ha estructurat bé, li ha quedat pobra, una aprova i l'altra suspèn. Perquè hi intervenen altres factors. En resum, grans conflictes de consciència.» (Professora 23)



«Jo faig normalment dues correccions. És aquella inseguretat de dir: “Ho faig bé?”. Faig una corregida amb llapis, poso un número, i després en faig una segona i de vegades he modificat alguna cosa. Em torno a mirar aquells que estan entre quatre i cinc.» (Professora 19)

Un professor ha observat que a mesura que avança el temps que passa corregint es torna més condescendent. A mesura que va veient errors, ja no el sorprenen tant i els va admetent.

«Per evitar-ho, el que faig és corregir la primera pregunta a tothom i llavors potser trigo dues hores, però en dues hores no vario massa els criteris. I, al dia següent, corregiré dues preguntes més a tots, i així vaig fent.» (Professor 5)

Evitar que les qualificacions reflecteixin el cansament és molt important. Per això, en el moment de triar una forma o una altra d'avaluació, un element que cal tenir en compte, tot i que molt sovint no es faci explícit, és la facilitat de correcció. No només pel que fa al temps, sinó també a l'objectivitat. Tots els professors se senten molt millor quan saben que hi ha uns criteris clars de correcció i que davant d'un problema o un dubte d'un alumne poden afrontar la situació amb claredat. En aquest sentit, un professor ens diu el següent:

«El que faig és respondre abans de l'examen, com si fos un alumne. Amb les preguntes tipus test és més complicat, com a mínim les fem entre dos, comentem les ambigüitats per mirar d'evitar-les. A la segona part intento abordar coses més d'elaboració, conceptuals, coses que hem fet a classe, i aleshores miro de respondre jo i adoptar criteris per cada pregunta. És a dir, “l'essencial de la pregunta seria això, i allò i allò, si ho contesten tenen la nota màxima de la pregunta”. És a dir, elaboro uns criteris de resposta i així després se'm fa més fàcil corregir els exàmens i negociar també quan venen a protestar.» (Professor 15)

Tanmateix, la qualificació final no sempre és només la nota dels exàmens. Efectivament, tot i que tots els profes-

sors consideren que l'assistència i la participació a classe no és una cosa que puguin o hagin de controlar, la realitat és que en els casos que els alumnes estan en la frontera entre l'aprovat i el suspens, la balança de l'aprovat es decanta entre les cares conegudes, entre aquells que assisteixen a classe, els que semblen interessats. I és que, en el fons, som humans, i a quin professor no li agrada que els *seus* alumnes vagin a les *seves* classes?

Així ho admeten alguns:

«Subjectivament (la assistència a classe) pot ser que tingui una mica d'influència quan valores els exàmens. Això és una cosa que he observat al llarg dels anys: hi ha unes persones que el fet que hagin assistit influeix. Una persona que tu vegis sempre a classe i amb atenció, quan corregeixes l'examen estàs predisposat a ser més tolerant amb petits detalls. Si em diguéssiu quina influència pot tenir això sobre la nota, jo intento que sigui mínima, però de vegades he mirat dos exàmens de dues persones comparant-los i hi pot haver 0,4-0,5 punts de diferència. Crec que és inconscient, però és un fet». (Professor 1)

«La influència que té l'assistència i la participació a classe no està escrita, no és explícita, però, indubtablement, al final del curs, en el moment que veus que una persona té un 4,7 o un 4,6, això t'influeix. Vulguis o no, una mica t'influeix si has vist que aquella persona ha anat a classe cada dia.» (Professor 5)

També hi ha qui no sembla ser massa conscient d'això:

«L'assistència a classe, *no, no*. Això si que ho diem: l'assistència a classe, en principi no és obligatòria, i no la tenim en compte. Esclar que de vegades, quan tinc un alumne entre aprovat i suspens, doncs si és una de les persones que l'has anant veient a la classe, l'aprovo.» (Professor 7)

«Jo no ho tinc en compte (l'assistència a classe). Penso que a l'edat que tenen ells (21, 22, 23 anys) ja són prou grandets per saber què han de fer... La gent que ve a classe et sona de cara i quan dubtes, recordes quina actitud ha tingut. Ho valores des d'aquest punt de vista.» (Professor 8)

## **S'ha de donar les notes: la comunicació dels resultats**

Tots coneixem els casos, per sort cada cop menys freqüents, de professors que deixaven llistes penjades i marxaven de vacances per no haver de veure les cares tristes, enfadades i fins i tot amenaçadores d'alguns alumnes.

Aquesta no és la postura adoptada per cap dels professors entrevistats. Al contrari, si una cosa tenen en comú tots és la preocupació per tractar l'alumne amb correcció, deixar consultar els exàmens, discutir-los. I, el que és més important, en cas que hi hagi hagut alguna equivocació, reconèixer-la i modificar la nota.

Hi ha diferents postures sobre la manera més adequada de donar els resultats de les qualificacions. Per exemple, alguns professors no consideren adequat donar les qualificacions a través de les llistes i prèviament convoquen els alumnes i els donen els resultats personalment. Aquest és el cas d'un professor que afirma que:

«Els resultats mai no els poso en llistes, sempre els dono oralment... Em sembla que una persona queda marcada pel seu nom amb un suspens al costat... Ho faig a classe, públicament però oralment, en un dia que convoco el dia de l'examen... Si algú vol sentir les qualificacions personalment però no en públic, doncs que m'ho digui i llavors els reservo una mica l'anonimat i els les dono personalment.» (Professor 5)

Una opció alternativa emprada en molts casos és, en acabar l'examen, donar les respostes correctes. D'aquesta manera, l'alumnat mateix pot tenir una idea aproximada de la nota que obtindrà o bé es tornen els exàmens corregits amb comentaris sobre els errors o els aspectes equivocats.

## **A aprovar també s'aprèn**

Tal com comentàvem al principi d'aquest capítol, una de les preocupacions dels alumnes és saber com seran avaluats. El coneixement d'una matèria i aprovar-la no neces-

sàriament són el mateix. I, per això, passar els exàmens exigeix també un aprenentatge. No és el mateix desenvolupar un tema, fer un treball o un examen tipus test. Això no només ho saben els alumnes, sinó també els professors. Per això, a més de transmetre el contingut de la matèria s'ensenya la manera de fer la prova per superar l'assignatura.

En alguns centres, els exàmens de convocatòries prèvies s'editen de manera que els alumnes puguin entrenar-se prèviament, o bé el mateix professor facilita un model d'examen. Per exemple, una professora ens explica:

«Els estudiants, abans de fer el nostre examen sempre tenen un model, un examen-prova que deixem a copisteria. Els posem l'examen i al final apareix la correcció. Jo, en concret, m'encarrego de dir-los que aquest examen el facin com si fos un examen de veritat.» (Professora 6)

Però també hi ha professors que dediquen una sessió de classe a fer aquest entrenament:

«Jo el que faig és un simulacre d'examen. Normalment després de Nadal, perquè els exàmens són al febrer; així, quan tornen de vacances, els faig un examen que ja és de gairebé tota l'assignatura... Els deixo dues hores per fer l'examen i estic per allà perquè em puguin preguntar coses. Després, posem la solució a la pissarra. Ells s'avaluen.» (Professor 20)

«Tenen material, al llibre que vam fer hi apareixen preguntes d'aquesta mena, i després jo les treballo molt a classe. A banda de fer problemes numèrics, es tracta de fer una pregunta: "A veure, aquí, què us sembla, això?" i després fer una mica d'advocat del diable. Aquest és un joc que va molt bé. Jo dic: "Sí, perquè tal cosa i tal altra, no?". "Sí", responen ells. "Doncs no, perquè tal cosa i tal altra estan malament," els responc. Llavors els obligues a anar pensant d'aquesta manera, que és el que pretenem amb les preguntes tipus test.» (Professora 21)

## Amb el pas del temps: de Sancho el Valent a Sancho Panza

En un bonic conte de Marguerite Yourcenar, *El temps, gran escultor*, se'ns presenta com el temps sempre ens canvia. Per això, els professors universitaris no en quedem al marge, i sembla que això també es nota en la manera com qualifiquem els alumnes.

Efectivament, amb el temps el cor s'estova:

«He observat que amb els anys *m'he anat estovant*: vaig començar que era molt dur i m'he anat estovant. A l'hora de posar notes en la nota que sóc més estricte és entre l'aprobat i el suspens, perquè penso que és la cosa més important. Respecte a donar excel·lent, notable, veig que si hi ha una persona que s'ha esforçat i té un sis i mig, li poso un notable...., penso que és una cosa que en tot cas el que farà serà motivar-lo.» (Professor 1)

«Jo era més exigent abans que ara, probablement perquè era el que veia fer aquí. O sigui, tu arribes a un lloc que hi ha una manera de fer, i com que tu de moment no tens manera de fer, doncs fas el que es fa en aquell lloc. esclar, amb els anys, suposo que tot se suavitza i sí, jo crec que amb els anys exigeixo menys. I em faig més càrrec de la situació dels alumnes.» (Professora 3)

«Ara sóc més bona que abans, en el sentit que hi ha estudiants que realment passen sense pena ni glòria, abans potser era més exigent. Malgrat tot, penso que tenim un nivell d'exigència alt, però fem petits miracles, mitjanes, *hi arriba, però no hi arriba...*» (Professora 6)

«Aprovo més que abans i això em crea moltes contradiccions. Això va lligat al pla d'estudis, amb veure que tu pots suspendre aquí però que la gent acaba aprovant, que no veuran més matemàtiques que les teves. Per a mi forma part de tota una filosofia sobre cap a on anem, i jo potser em deixo arrossegar una mica: tendeixo a aprovar potser massa.» (Professora 22)

Quan vam preguntar a un dels professors si havia observat canvis a l'hora de qualificar els alumnes durant els anys de docència (més de vint), ens va dir rient que ell mateix efectivament

havia recorregut la trajectòria de tots els Sanchos: «acabat de sortir, era Sancho el Valent, llavors Sancho el Just, llavors Sancho el Noble i acabava convertint-me en un Sancho Panza.» (Professor 17)

Hi ha qui, continuant amb la metàfora literària, ho expressa d'una altra manera i el temps l'ha portat a qüestionar-se si realment s'ha de convertir en un Quixot o en un Capità Trueno:

«No sé quin professor va dir: ja el suspendrà la vida, si l'ha de suspendre. Molts aquesta frase no la duem massa desencaminada. Però l'experiència d'anys de donar classe fa que vagis coneixent casos particulars, de gent que has aprovat, de gent que has suspès. I t'adonés del marge d'injustícia que hi ha, de vegades, en les notes que poses, tant en un sentit com en un altre.

Tot i que crec que s'hauria de ser molt més exigent, però molt més. El que passa és que d'alguna manera gairebé he claudicat, no només per aquesta evolució personal, això és un matís, sinó per les condicions en què hem de treballar. Quan comences no les coneixes prou bé, o encara no t'han ensorrat. Per tant ho veus d'una altra manera. Però, esclar, amb els anys les condicions aquestes se't fan evidents i t'arriben a enfonsar. Et plantejges i et preguntes perquè has de ser un Quixot i perquè has de actuar aquí com el Capità Trueno. En fi, intentar donar-te de cops contra la paret, intentar mantenir tu el nivell que creus que s'hauria de mantenir a la universitat, quan la universitat no posa cap, o gairebé cap, dels condicionaments o de les característiques que hi haurien d'haver en aquesta casa, perquè poguessis exigir el que creus que hauries d'exigir.» (Professor 13)



## SEGONA PART **ELS PERSONATGES**

Qui és radicalment mestre no es pren seriosament res que no siguin els seus deixebles, ni tan sols ell mateix.

FRIEDRICH NIETZSCHE, *Més enllà del bé i del mal*

Hi ha un professor, potser hom pugui aprendre a pensar.

HANNAH ARENDT

### 4. ELS PROFESSORS

#### Els professors que vaig tenir

Tots hem estat alumnes abans que professors. Així doncs, sembla natural recórrer als nostres records com a estudiants i analitzar i comparar els professors que vam tenir amb la nostra manera d'actuar pròpia. Tal com afirma aquest professor:

«Sempre t'influencien alguns professors que vas tenir, dius: aquest ho fa bé, m'agrada, i llavors segur que t'impregna, i encara que diguis: no, jo sóc molt personal, segur que et queden unes restes subjacents.» (Professor 5)

Normalment tendim a recordar els casos més extrems. Recordem els professors que realment ens van arribar a entusiasmar, els que van exercir una influència positiva sobre nosaltres. I també recordem aquells que haguéssim preferit no conèixer. Tots dos casos, positiu i negatiu, serveixen com a exemple que cal seguir o evitar, respectivament.

Una professora observa un canvi entre els professors actuals i els de fa uns anys en la manera de comportar-se i relacionar-se amb els alumnes. Recorda aquestes diferències de la manera següent:



«La diferència fonamental entre la gent de la meua generació i els catedràtics de la “vella escola” és l’assequibilitat per a l’alumnat. Jo recordo els meus professors, tots estant allà “damunt de la tarima” i tan lluny que pràcticament no t’atreves a anar a consultar. Tenien horari de consulta però no t’atreves a anar-hi perquè no et donaven confiança.» (Professora 3)

Com a conseqüència d’aquesta experiència, la professora anterior considera molt important a les seves classes assolir un bon clima comunicatiu amb els alumnes.

Altres records negatius se centren en la manera de fer les classes i en les formes d’avaluar. Alguns recorden com els seus professors acudien a les classes amb uns apunts que ja s’havien tornat grocs pel pas dels anys. Per a alguns aquesta experiència era molt desmotivadora, i a això s’hi afegia el problema de les formes d’avaluació. Als exàmens només es pretenia que l’alumne repetís allò que el professor havia explicat a les seves classes:

«Si a l’examen havia tret un excel·lent i al cap de tres mesos intentava pensar que havia fet, no me’n recordava. Has memoritzat una cosa, l’evoques i no t’ha servit de res.» (Professora 19)

Sobre l’avaluació, un professor recorda que li agradava que el seu professor:

«...jugués net, jugués clar i que jo sabés què havia de fer. I m’agradava que quan avaluaven ho fessin amb objectivitat.» (Professor 12)

Afortunadament, no tots els records són negatius i hi ha alguns trets comuns entre els professors que es recorden amb major satisfacció: tots respectaven l’alumne, el motivaven, feien que el coneixement fos una cosa atractiva. D’aquesta manera ho veu un professor:

«Jo he tingut pocs bons professors, però aquests eren precisament els que tenien la virtut que jo no tinc: saber motivar la gent.» (Professor 1)

## Com s'arriba a ser professor

«Es llança la gent als lleons sense cap mena d'escrúpols, la gent acaba la carrera, rep una beca de recerca i al cap de sis mesos, com em va passar a mi, els deixen anar a una classe amb cent alumnes i “fes el que vulguis”.» (Professor 12)

Efectivament, aquesta és una manera habitual de convertir-se en professor universitari. «Professor?» Potser seria més adient dir que aquesta és la manera com es comença a fer classes a la universitat.

«Ho recordo com una etapa molt dura, molt estressant, d'haver de fer alhora una tesi doctoral i fer-te càrrec de determinades activitats docents, fent classe, de vegades més d'una.» (Professor 13)

Davant de la manca de preparació prèvia, en alguns centres o departaments s'intenta proporcionar un període d'iniciació i preparació progressiva. Aquest és el cas de la majoria de professors de Ciències. Atès que en aquestes carreres acostuma a haver-hi ajudants de laboratori, assignatures de pràctiques i assignatures de teoria, el procés pel qual la majoria de professors han adquirit les habilitats bàsiques per afrontar una classe amb molts alumnes ha estat progressiu. La majoria van començar ajudant al laboratori i fent classes de pràctiques. D'aquesta manera, es facilita el contacte amb els alumnes, la responsabilitat és menor que en un grup de teoria i es poden començar a acostumar a donar classes i, a la vegada, van adquirint els coneixements necessaris per poder encarregar-se posteriorment de les classes teòriques. Tots els professors que s'han format d'aquesta manera es declaren molt satisfets d'aquesta trajectòria i ho veuen com una via recomanable i molt positiva.

En altres departaments, en els quals no hi ha aquesta diferenciació entre matèries pràctiques i matèries teòriques, s'ofereix un altre itinerari. Aquest és el cas de la professora 4 i el professor 14, que se senten molt satisfets per-

què van entrar al departament com a becaris de FPI<sup>2</sup> i durant el període en què van tenir la beca van assistir a les classes d'altres professors del seu departament. A les classes, observaven la manera de fer dels seus companys i, en acabar la sessió, comentaven amb ells les incidències de la classe. Aquest sistema el segueixen també els professors ajudants durant un cert temps fins que de mica en mica també van realitzant alguna classe. Tots dos, becaris i professors ajudants, participen també en les discussions sobre confecció de programes i coordinació de les assignatures.

També hi ha algunes iniciatives no departamentals, de tipus personal. Aquest és el cas de dues professores que on estan d'acord és en el fet que els professors entrin a la universitat i es facin càrrec de les classes des del primer dia.

Una d'elles afirma:

«Aquí no hi ha entrat ningú, ni tan sols el professor titular, per al qual jo no hagi estat donant les seves classes per tal que ell preparés la teoria. Això ho va fer ell el primer any, i llavors vaig continuar donant les classes que li pertocaven a ell perquè es preparés a nivell teòric, i només durant aquell any li vaig fer donar un tema a tots els grups perquè s'estrenés, però la resta del programa el vaig donar jo. He fet una cosa semblant amb els ajudants que algun dia m'han donat alguna classe abans que poguessin donar les pràctiques i les pràctiques supervisades per nosaltres i controlades, i faig el mateix amb els becaris.» (Professora 6)

Aquesta professora considera que «una cosa és ser un bon alumne i una altra ser un bon professor». En aquest sentit, pensa que el sistema de selecció dels becaris de FPI només garanteix l'entrada dels que van tenir un expedient acadèmic brillant, però això no implica que hagin de ser bons professors. En qualsevol cas, cal un temps de preparació, d'aprenentatge.

Entre els professors que no van rebre cap ajuda al seu departament i van haver de començar donant classes des

2. Formació de Personal Investigador, beques del Ministeri d'Educació per a estudiants de tercer cicle.

del primer dia hi ha força queixes pel que fa a la manca de preparació. A alguns els va ajudar haver tingut alguna experiència docent prèvia, hi ha situacions molt variades; el que havia donat classes a BUP o FP, el que havia fet classes particulars i fins i tot el que en va aprendre durant el servei militar. Aquest és el cas d'un professor que ens explica:

«Vaig fer milícies i tenia sota la meva responsabilitat un grup de persones, una Companyia, de vegades amb més de cent persones, i havia d'explicar-los alguns temes, com ara el de l'armament o la trajectòria d'un obús, fins i tot temes de moral militar. Hi havia un manual i els havia d'explicar coses que eren una mica especials: els soldats han de ser virtuosos, menys viciosos... I, potser per aquest contacte amb un auditori gran, aquesta va ser gairebé la millor escola. Curiosament, aquí a la universitat, abans de donar la classe mai no m'havia posat davant d'un auditori i amb unes pautes, a mi ningú no em va dir què havia de fer ni com ho havia de fer.» (Professor 5)

Atès que probablement no tothom pot o desitja anar a l'exèrcit, seria millor que la institució mateixa es plantegés la formació dels professors novells.

### **Com es podria arribar a ser professor sense patir tant?**

En realitat, la docència no es diferencia gaire d'altres activitats professionals i, per tant, exigeix d'un aprenentatge. Tanmateix, no tots els professors universitaris pensen de la mateixa manera. De fet, hi ha dues tendències: una, més minoritària, formada pels que consideren que es *neix* professor, que és una cosa innata i per tant difícil de canviar o de millorar si no es disposa de les qualitats necessàries. I una altra, formada pels professors que pensen que s'aprèn a ser professor, i per això les pràctiques deficientes es poden millorar.

Com a exemple de la primera tendència, dos professors afirmen:

«*Es porta a dins la docència*, no hi ha manera de canviar-ho, el que sap transmetre té una qualitat com un altre. Institucionalment es poden prendre mesures de molts tipus però la qualitat docent, el senyor que explica d'una manera, difícilment canviarà. És una cosa molt personal.» (Professor 2)

«El professor ha de tenir una certa facilitat per comunicar-se amb un grup nombrós de gent, per parlar en públic... És una certa facilitat innata, que es té o no es té, no és una cosa que es pugui adquirir.» (Professor 8)

Per contra, una professora considera que:

«Això de la vocació potser serveix per als professors d'EGB, però jo crec que aquí es fa, no es neix. No hi ha cap gen específic que determini que una persona serà professor, bo o dolent, i per tant s'ha de fer.» (Professora 6)

La majoria de professors entrevistats pensa que hi ha d'haver un procés d'aprenentatge centrat sobretot en donar la matèria més que no pas en el contingut. El contingut de l'assignatura és una cosa de tipus més personal, cada professor ha de ser competent en la seva matèria, però el problema principal rau en com transmetre aquest coneixement. Entre els suggeriments proposats hi ha una diferenciació entre la formació inicial del docent i una formació continuada.

Un punt en el qual tothom sembla coincidir és en la necessitat d'una iniciació graduada del docent. Tal com afirmàvem a l'apartat anterior, hi ha experiències en diferents departaments en els quals els becaris i ajudants assisteixen a classes d'altres professors i també hi ha un procés gradual que es produeix en aquells professors que comencen a treballar als laboratoris com a responsables de les pràctiques. Aquest model, aquesta formació gradual és apreciada de manera positiva per tots els professors que l'han experimentada i recomanen aquest tipus de model per als nous professors.

També hi ha professors que pensen que hi hauria d'haver alguna cosa semblant al CAP (curs d'adaptació peda-

gògica) dels professors de BUP però a un nivell universitari. També s'ofereixen suggeriments no només per a la formació inicial, sinó també per a la formació continuada. En aquest sentit, es considera que els cursos de formació docent poder ser molt útils. Ara bé, no es tracta de proposar cursos de caràcter general, sinó més aviat relacionats amb les assignatures específiques que el professor dona. En aquest sentit, més que tècniques pedagògiques de tipus general, cal una formació més contextualitzada, a partir de la pràctica docent que duu a terme.

Un professor ofereix el suggeriment següent:

«A dins de la mateixa universitat hi hauria d'haver un grup de persones, sobretot de pedagogia, i un altre grup de professors de cada matèria, uns quants que vulguin i que se sàpiga que són persones que desenvolupen les classes de manera adequada. Un col·lectiu una mica com de suport jo penso que seria molt útil per donar-los unes pautes de comportament, no tant de continguts. Com donar-ho, més que no pas què donar.» (Professor 5)

En aquesta mateixa línia, dos professors més pensen que la formació continuada ha d'estar relacionada amb l'àrea de coneixement en què es treballa i, en aquest sentit, consideren de gran ajuda les publicacions nord-americanes existents sobre la docència en les seves àrees de treball. Un d'ells insisteix en la importància de la formació continuada, ja que considera «els alumnes com a usuaris del servei», i en aquest sentit «el meu objectiu a llarg termini és anar assolint cada cop més rendiment, és a dir, que cada cop aprenguin més». (Professor 12)

En definitiva, abans de «llançar la gent als lleons» hi hauria d'haver un temps d'aprenentatge. El professor novell no s'hauria d'enfrontar a una classe sense cap mena de preparació ni de suport. Les solucions passen per un procés gradual que comenci amb activitats que suposin menys responsabilitat i ajudin la seva formació tant pel que fa a continguts com a estratègies docents.

La formació continuada també és una preocupació. Millorar pràctiques docents o introduir innovacions és di-

fícil sense un suport o una formació pedagògica a partir de les necessitats reals de la feina del docent.

## **Per què m'agrada ser professor?**

Si haguéssim de destacar un aspecte comú entre tots els professors entrevistats, no dubtaríem a afirmar que tots treballen en allò que realment els agrada. Malgrat que pugin tenir problemes amb les matèries, els departaments o queixes respecte de la institució, el cert és que tothom se sent satisfet de ser docent, i això es percep. De fet, molts han tingut l'opció d'escollir una altra via professional (feines en empreses, centres de recerca, etc.) però van prendre la decisió de continuar ensenyant a la universitat.

Els graus de satisfacció s'expressen de manera diferent. Per exemple, alguns professors, com el que esmentem, s'obliden de les preocupacions personals o dels problemes físics:

«Amb la docència, jo gaudeixo. És allò que segurament us ha passat a vosaltres i que heu sentit a dir, si aquell dia tenies mal de queixal, durant l'hora que dura la classe no en tens gens. Mai no m'ha passat que tingués necessitat d'anar al servei. No, no, te n'oblides... A mi em passa, això, sincerament, em sento content d'anar a classe, no em provoca cap mena d'angoixa. El primer dia de curs desitjo que arribi i estic content. És a dir, que no entenc quan de vegades sento algun company o companya que diu: que pesat! A mi m'agrada.» (Professor 5)

La satisfacció és comuna. Ara bé, cada persona percep i explicita raons diferents com a principals causes d'aquest sentiment. En general, s'ofereixen arguments o motius relacionats amb les assignatures que s'imparteixen o amb la relació amb els alumnes i aspectes del caràcter propi.

A banda del fet que ensenyar pugui ser atractiu, el fet de poder donar l'assignatura que realment es domina, que realment agrada és, sens dubte, un element fonamental per sentir-se content. En aquest sentit s'expressa el professor següent:

«A nivell docent, pensant en les classes que he donat i dono i els alumnes que he tingut i tinc, jo em considero bastant afortunat perquè, des del començament, he tingut l'oportunitat de donar assignatures que m'interessaven i per les quals jo estava relativament preparat o per les quals estava bastant interessat. De totes maneres, he de dir que això no és sempre així. Hi ha casos de professors que tenen determinat camp d'estudi o d'especialització, i que durant anys han de fer classe d'altres coses... La realitat és que tenir la sort de poder donar assignatures que són les que t'interessen, és molt important.» (Professor 13)

De manera semblant, però més condensada, aquesta altra professora ens diu:

«M'agrada ensenyar el que ensenyo, no ensenyar en abstracte.» (Professora 23).

Una altra font important de satisfacció és el contacte personal amb els alumnes, veure que aprenen gràcies a la intervenció del professor.

«Fer classe és com ajudar els altres a fer que es posin unes altres lentilles i que puguin observar la realitat o pensar sobre la realitat o sobre els conceptes que estem treballant amb una visió que ja no és només la seva, que ja és alguna cosa que estem construint conjuntament.» (Professora 4)

«M'agrada i tinc satisfacció amb la docència. Malgrat que em genera algunes angoixes, però normalment m'ho passo bé a classe. Si es mira l'alumne se sap una mica o es pot entendre el resultat d'allò que estàs fent. I em sembla que quan miro i veig cares de satisfacció, això a mi em compensa. Tinc clar que són els alumnes els usuaris del servei i llavors, que l'usuari respongui i valori positivament, em satisfà.» (Professor 12)

«Jo tinc una cosa molt clara, que és que a mi m'agrada molt fer classes. Saber que algú, abans de parlar amb mi hi ha alguna cosa que no sap i que després la sabrà, em motiva moltíssim.» (Professor 16)



«És satisfactori i, per mi és molt important, poder establir contacte amb els alumnes. Per a mi un professor que el primer dia no pot establir un bon contacte estableix unes bases per la resta del curs. El dia que he pogut establir un bon contacte amb els alumnes, això és molt satisfactori.» (Professora 19)

«M'agrada la relació amb la gent jove, perquè penso que sempre t'exigeixen coses. Et mostren un altre món. Aquesta sensació que creuen que tu els pots explicar una cosa interessant.

La sensació que tinc amb els alumnes és que *em poso a dins vostre, que no sabeu res d'aquesta matèria i ara començareu a descobrir-la. Llavors farem aquest camí, que és el vostre, i arribareu allà on jo volia arribar, però amb el ritme, a dins del vostre cap, d'allò que esteu pensant.* Aquest recorregut m'agrada.» (Professora 21)

«M'agrada que en acabar un curs o una classe que algú hagi descobert un camí nou i que el continuï sol, això m'encanta.» (Professora 23)

Com ja hem comentat, qualsevol docent, quan s'enfronta a una classe interpreta un paper que té força semblances amb el de l'actor. I, en aquest sentit, també hi ha un element narcisista en la docència difícil de negar, tot i que no tots siguem capaços de reconèixer-lo. Un professor en parla de manera molt afinada:

«Hi ha un element més difícil de reconèixer però que és una mica el narcisisme de sentir-se protagonista i que en el moment de classe en el fons tot depèn de tu, i que això et concedeix una mena de gran poder, cosa que pot ser perillosa si no et regules... Esclar, tens 10 o 100 mirades cap a tu i tot depèn de tu. Això és també una font d'angoixa, perquè has de fer alguna cosa amb tot això, però si ho canalitzes bé també és satisfactori, perquè estàs captant un interès i una presència de 10, 20, 30, 40, 50 persones que depenen de tu en aquell moment. I qualsevol docent. És a dir, de protagonisme pel que fa al coneixement, com ho diria, no només controlar i guiar un públic que pot ser més o menys exigent però que hi és. Per això penso que és tan esgotador fer classes. Perquè és una tensió constant, no pots perdre la cara, o el

control. I això, encara que sigui una cosa més o menys inconscient, jo crec que és essencial. I per això penso que costa tant fer una classe. No només pel fet de parlar, sinó perquè és una tensió de grup, estàs controlant d'alguna manera, no en el sentit dolent de la paraula. I això té conseqüències positives en aquesta mena de satisfacció narcisista: ets important, ets allà, et miren (no sé si t'admiren) i pot ser un motiu més sord però em sembla important.» (Professor 15)

Vinculat a la dimensió teatral i narcisista, hi ha també el fenomen de la seducció. Ésser un bon comunicador, un líder, *seduir* els alumnes pot, sens dubte, garantir l'èxit de la docència i, per tant, la satisfacció personal. Però també pot ser perillós, com ho adverteix el professor anterior:

«Suposo que hi ha una part molt important de seducció en l'ensenyament. Com en qualsevol contacte amb un públic o amb persones que poden aprendre de tu. I és una arma de doble tall, perquè per la seducció pots guanyar bona part dels estudiants, però si la seducció és fàcil i no va acompanyada d'una exigència de continguts, pot ser greu.» (Professor 15)

Però seduir no és fàcil. De fet, és molt difícil que en una mateixa persona hi convisquin la capacitat de transmetre bé la informació i la capacitat de seduir. Així ho afirma un altre professor:

«Honestament penso que aquestes dues coses són incompatibles, perquè no n'he conegut cap, uns o ho fan de una manera o ho fan d'una altra...Una persona que reunís aquestes dues característiques, per mi seria el professor ideal.» (Professor 1)

## **Un bon professor és...**

El professor anterior es referia a allò que per a ell seria el professor ideal. Existeix realment un professor ideal, un model del que ha de ser un bon professor? La nostra resposta és força clara: *no, no hi ha un model ideal*. De fet, tal com hem apuntat anteriorment, el nostre objec-

tiu no és mostrar com ha de ser el professor universitari ideal, sinó que pensem que hi ha molts models, estils docents que poden ser perfectament vàlids encara que es diferenciïn. El professor següent ens en facilita un bon exemple:

«Hi ha molt bons professors universitaris, o hi ha moltes possibilitats de bons professors universitaris. És el cas d'una professora que fa classes aquí, que em va fer classes a mi i amb un sistema completament diferent del meu. Ella ens dictava les classes i nosaltres preïem els apunts literalment. Bé, doncs aquesta professora, amb aquest mètode que potser en un principi podem pensar que no és massa ortodox, aconseguia uns bons resultats. No crec que hi hagi una tipologia única de bon professor; cadascú pot arribar a l'objectiu per diferents vies, per diferents camins.» (Professor 12)

Efectivament, el problema rau en trobar l'estil més adequat segons la pròpia personalitat, el context de classe, els objectius que es busquin, etc.

En una de les darreres preguntes de la nostra entrevista, reptàvem precisament els professors que miessin de definir què és un bon professor universitari. És curiós observar com hi ha molts aspectes comuns entre totes les respostes aportades. Tanmateix, cada persona destaca, emfatitza (creiem que no de manera conscient) els aspectes que millor l'autodefineixen. El professor que està molt preocupat per la bona organització de la classe, per la sistematització dels continguts que cal transmetre, que dedica molt de temps a aquesta tasca, considera com a característica fonamental de tot docent la capacitat d'estructurar les informacions, explicar amb claredat, amb ordre, etc. Els professors que donen molta importància als aspectes de motivació, pensen que un bon professor ha de ser, per damunt de tot, un bon comunicador, que estimuli, creï interès, etc. En definitiva, de manera més o menys conscient cadascú coneix els aspectes en els quals se sent més còmode, els que domina més i, en el moment de definir què seria un bon professor, tots es fan palesos.

En resum, es poden anar perfeccionant o modificant les estratègies docents, però el que no podem fer és ser perfectes en tots els aspectes possibles que hi pugui haver en el marc de la funció docent. Per això, és important conèixer-se i saber els límits i possibilitats d'un mateix.

No pretenem descriure tipologies o models de professor que calgui seguir, però tampoc no es tracta de passar a l'altre extrem. No tot és vàlid i, en aquest sentit, hi ha molts aspectes comuns entre tots els professors entrevistats que considerem que són elements importants que cal tenir en compte. Són, evidentment, aspectes molt genèrics però que han destacat tots en algun moment o altre de l'entrevista i que pensem que són aspectes importants en el marc de l'ensenyament universitari:

## **1. El domini de la matèria: saber què s'ha d'ensenyar**

Aquest és el principi, l'origen, com ja hem vist a la primera part d'aquest llibre.

«En primer lloc, el bon professor em sembla a mi que és aquell que ha de tenir una condició prèvia: que ha de dominar la matèria i ha de ser rigorós científicament. Per mi això és fonamental, el rigor en la matèria que estudia.» (Professor 13)

Aquest és un aspecte que pot semblar obvi, un professor ha de saber allò que ensenya, però no sempre passa. D'un temari, no es pot pretendre dominar-ne el 100% del contingut amb una seguretat total, però la manca de domini de contingut es fa palpable i, per això, és difícil que un professor pugui estimular i motivar els alumnes si ni ell mateix no coneix bé allò que transmet. Aquest és, evidentment, un dels problemes amb què es troba la major part de professors novells quan comencen a fer classes a la universitat. La preocupació per adquirir coneixements sobre la matèria que han d'ensenyar és tan extrema que es fa impossible que la persona pugui, a més a més, preocupar-se d'aspectes didàctics.

## **2. Amb dominar la matèria no n'hi ha prou: cal saber com ensenyar-la**

«Un bon professor és el que es fa entendre, per mi és la clau. El que expliqui ho ha d'entendre l'alumne mitjà... Un bon professor és un professor que de vegades sacrifica una mica el contingut en benefici de la claredat.» (Professor 16)

El domini de la matèria necessita temps no només d'estudi sinó també d'ensenyament, ja que hi ha un acoblament important i difícil entre allò que se sap, allò que s'ha de transmetre i com s'ha de transmetre. Tots coneixem persones que en saben molt d'un tema i que, en canvi, són pèssims docents, ja que no són capaces d'adaptar el seu nivell al dels alumnes, estructurar les informacions de manera adequada, motivar, etc.

## **3. Estimular, motivar els alumnes**

«Una persona que desvetlla interessos. Si només ho puc definir en una frases seria aquesta. I desvetllar interessos vol dir fer pensar, obrir-te nous camins, fer-te veure coses que no havies vist.» (Professora 23)

La capacitat de despertar l'interès en els alumnes és un aspecte fonamental per a l'èxit de l'ensenyament. La motivació és bàsica perquè es produeixi l'aprenentatge. Ara bé, és un aspecte realment difícil i la situació docent universitària no hi ajuda gaire. Els alumnes ja són adults i se suposa que si assisteixen a les classes és perquè hi ha, com a mínim a priori, un cert interès. Tanmateix, tot i suposant que fos així en la majoria de casos, és difícil (normalment impossible) que el professor pugui conèixer els alumnes, saber-ne els interessos, preferències, etc.

Motivar, despertar interessos, estimular els alumnes, és una cosa que en la docència universitària sorgeix del professor, des de la matèria cap a l'alumne, i aconseguir tenir èxit és una tasca molt complexa i que exigeix també certes condicions per part del professor. Principalment, saber va-

lorar la importància que té aquest factor i actuar en el moment apropiat.

#### **4. La comunicació amb els alumnes**

Per acabar, un tret comú destacat per tots els professors és la necessitat de mantenir sempre una relació respectuosa i fluïda amb l'alumne.

«Tenir una actitud assequible per mi és importantíssim, és a dir, que no et vegin allà dalt, que no vols saber res d'ells. Que estiguis al dia de les coses? Doncs per mi és relatiu. Primer cal ser un bon professor, una persona que connecta amb els alumnes.» (Professora 3)

«Un bon professor ha de ser una persona accessible, molt accessible per a l'estudiant, que sigui correcte amb ell, que no sigui una persona grollera.» (Professor 5)

«Un bon professor necessita formació i motivació, interès i saber relacionar-se, contactar per estimular l'estudiant.» (Professora 6)

La definició del bon professor no acaba aquí. Al marge d'aquests aspectes comuns, els trets esmentats per caracteritzar el professor ideal són múltiples i diversos i, de vegades, fins i tot sorprenents:

#### **Un bon professor**

---

- Conèixer la seva matèria.
- Preparar bé les classes.
- Explicar amb claredat i ordre.
- Escriure a la pissarra amb claredat, ordre i bona lletra.
- Ser capaç de realitzar una feina en equip.
- Tenir una certa sensibilitat pel seu entorn social i cultural.
- Ser capaç de posar-se en el lloc de l'alumne.
- Resultar assequible per als estudiants.
- Ser una mica teatral.
- Fer participar els estudiants.

- Arribar a classe puntualment.
  - Ser educat, simpàtic.
  - Tenir bona presència física.
- 

Vist d'aquesta manera, sembla que un bon docent universitari hagi de ser una mena de *superman* o *superwoman*. De totes maneres, no convé dramatitzar, aquest és el problema de les tipologies que esmentàvem al començament d'aquest apartat, ja que, més que ajudar, poden provocar una gran angoixa vital.

El professor universitari ha de conèixer la seva matèria, reescriure-la, saber com comunicar-la als alumnes, avaluar-los, avaluar-se. No és gens fàcil, però de ser professor se n'aprèn i hi ha maneres de millorar la docència, sempre a partir dels trets que caracteritzen la nostra personalitat pròpia. És a dir, per què ens hem d'esforçar a ser graciosos si mai ningú no ha rigut amb els nostres acudits?

## **I, a més, la doble funció: docència i recerca**

Evidentment, la docència és l'activitat que caracteritza qualsevol professor. Tanmateix, als professors universitaris no se'ns demana únicament que ensenyem, sinó que investiguem. Docència i recerca són, en teoria, dues activitats necessàries i que es complementen. A la pràctica, no sempre és fàcil trobar l'equilibri. No és només una qüestió o opció personal. Hi ha professors als quals els agrada molt més la recerca, mentre que d'altres prefereixen la docència. De totes maneres, més enllà de preferències personals, la pressió social en aquest camp és important i, actualment, a la universitat es valora molt més la recerca que la docència. Tots els professors entrevistats es queixen d'aquesta situació i es percep un clar desencís davant d'aquesta manca de valoració de la tasca docent.

Realment estem vivint una situació en la qual es beneficia i es premia tant la recerca o el fet de «fer currículum»

que la dedicació a les classes no està gens gratificada. Per això, millorar la docència, realitzar innovacions en aquest terreny es fa una mica complicat ja que, per a molts professors, suposa una inversió poc rendible.

Mirar de fer totes dues coses bé suposa una gran dedicació personal. Per això, combinar docència i recerca es percep com una cosa molt difícil i sacrificada. Aquestes dificultats les expressen alguns professors a través d'experiències pròpies:

«La sensació que tinc, la vivència que tinc, és que he cremat molt la meva vida aquí dins. No em penedeixo de res del que he fet, però de sobte t'adones que els fills ja són grans i dius: carai, m'he estat molt poques hores a casa. Aquest tipus de pensament el tinc. Tirar endavant les coses a nivell de docència i recerca vol moltíssim temps i tens la sensació d'estar una mica cremat.» (Professor 1)

De manera similar s'expressa un altre professor:

«No us dic que estigui cansat, però una posta de sol i potser anar-te'n a alguna banda amb la dona... Sacrifiques molt la família, els fills, dialogues poc els caps de setmana i, amb 400 exàmens, ja porto tres caps de setmana malhumorat amb la meva família perquè m'he de tancar a corregir... Com que ja portes fet molt de camí et dius: mirem una mica enrere, quin sentit té estar aquí dotze hores, catorze hores diàries, que són les que jo hi passo?» (Professor 17)

De vegades les situacions materials dels departaments són un impediment per a la feina:

«És difícil compaginar l'activitat docent amb la investigadora, perquè aquí, als nostres departaments tan congestionats no pots investigar gens... Contínuament reps persones, amb interrupcions.» (Professor 5)



## Trams de docència, facis el que facis

La preeminència de la recerca per sobre de l'ensenyament es fa palesa en el cas de la concessió dels trams de docència. Tots els professors reben els trams de docència, la institució premia tots els docents de la mateixa manera, facin el que facin. No obstant això, no passa el mateix amb els trams de recerca que no tots els professors poden obtenir. Davant del dilema docència-recerca, no és estrany que siguin molts els professors que acabin molt més preocupats pel seu currículum científic que per l'ensenyament.

Per això, els qui realment estan preocupats per l'ensenyament se senten descontents amb aquesta situació tan poc propícia per a la millora de la docència. Les veus d'insatisfacció són nombroses:

«Com pots dir que la Universitat recolza la tasca docent quan donem el tram de docència tant a una persona que fa la tasca bé como a una que no va a classe?» (Professor 2)

«Tenim obligació de fer una feina i aquesta feina considero que tothom l'ha de fer. En certa manera considero discriminatori el tracte. Jo dedico moltes hores a preparar i fer les classes. Si estic ben qualificat en les enquestes no és perquè sigui un gran comunicador —n'estic convençut—, és perquè sóc una persona que preparo molt la feina i miro de fer-la bé, i això crec que els alumnes ho agraeixen.» (Professor 1)

«La institució no mostra cap suport a la tasca docent. És igual un professor que fa o que no fa les classes, que les fa bé o malament. Hi ha qui ha fet currículum personal, viatges, etc., gràcies a les classes que no s'han fet, i això no s'ha controlat. El complement docent es dona de manera automàtica, és a dir, a tothom. Jo crec que això és injust. Llavors, com que t'ho donen, doncs jo no faig les classes i "procura que et donin el complement de recerca. Sigues seriós i ja està".» (Professor 5)

«Em fa la sensació que la universitat exigeix molt a la docència, com a mínim en quantitat, i no valora prou l'esforç docent que alguns professors fan. Perquè evidentment, el que compta

són les publicacions i hi ha una mena de desequilibri. Si de veritat volen que allò que exigeixen de la docència els professors ho facin bé, hi hauria d'haver alguna manera de valorar-ho millor que ara. Perquè el que passa moltes vegades, i això ho he vist en col·legues meus, és que la gent es desencana.» (Professor 15)

Dissortadament, aquesta manca d'incentivació provoca que, de vegades, en surtin molt més beneficiats els que no dediquen massa esforç a les classes. Aquest sembla ser el cas del centre en el qual treballa aquest professor:

«Qui és la persona que viu millor en una facultat com aquesta? El que hi està poc, el que ve a donar classes i se'n va, perquè ell no té mai problemes. Els alumnes no el molestaran. Llavors, la persona que no crea problemes, que aprova, i que fa el que li dóna la gana, sempre i quan estigui d'acord amb els alumnes, sigui "democràtic", aquest no té cap problema. Per què? Perquè ell viu, fa la seva vida. Però llavors no hi ha qualitat docent, els alumnes aprenen poc.» (Professor 20)

En aquesta situació, alguns professors pensen que les enquestes d'avaluació del professorat acaben essent força inútils, ja que és igual que els resultats siguin positius o negatius. Són una simple informació per al professor però, en aquest cas, no caldria que es realitzessin de manera institucional.

En la situació actual, és difícil introduir propostes innovadores pel que fa a la millora qualitativa de la docència, ja que els resultats són poc profitosos per a molts professors. Es tracta, sens dubte, d'un problema que preocupa les universitats però amb una solució complexa. De fet, malgrat les queixes tothom reconeix que és difícil avaluar la qualitat docent. Les enquestes són un mitjà, però no poden ser l'únic o, com a mínim, s'haurien de perfeccionar. El tema és, doncs, realment complicat.

A més del reconeixement institucional per la tasca realitzada, hi ha també el problema de no saber massa bé quins són els veritables objectius formatius de la universitat actual, ja que semblen força borrosos. Hi predomina la tendència a reforçar l'orientació professionalitzadora dels

estudis universitaris. Malgrat tot, aquesta tendència no sempre és prou clara i no necessàriament és aplicable a tots els estudis de manera homogènia. Trobarem crítiques contra aquesta situació:

«La primera cosa que cal plantejar-se és què es pretén amb la universitat. Per a mi, hi ha dos models extrems: un model és que la universitat sigui un lloc que doni cultura, una mica més de cultura després del batxillerat; i un altre model és que la universitat formi professionals. Ara em fa la sensació que estem en una fase en què es mouen les dues coses alhora, i totes dues coses no poden ser.» (Professor 8)

### **Suggeriments per incentivar la docència**

Per atacar la manca d'incentius de la docència hi ha qui proposa la necessitat d'un major control. Un professor ho expressa de la manera següent:

«Crec que caldria potenciar mecanismes de control. Si no, al final tot es degrada, ja que tens els mateixos avantatges i al mateix moment, ja que un altre professor està desenvolupant d'altres activitats en aquest temps que tu dediques a l'activitat fonamental per a la qual t'han contractat.» (Professor 5)

No obstant això, l'ús de mesures de control no necessàriament conduirà cap a una millora de la qualitat docent. Garantiria que les classes es fan, cosa que en alguns casos és important, però poca cosa més. En aquest sentit, la major part de les propostes s'orientaven cap a la millora de les condicions en què s'han de fer les classes. En concret, es fa referència al nombre d'hores de docència, les condicions materials de les aules i, sobretot, el nombre d'alumnes.

Sobre els dos primers aspectes, un altre professor afirma:

«El nombre d'hores que s'exigeix als professors aquí a Espanya em sembla un error fonamental i massa elevat. Si es pren seriosament la docència, compte, perquè anar a fer la classe sense planificar-la i preparar-la no et roba energia. Però si t'ho aga-

fes seriosament... Fer tantes hores és una bestialitat, totalment equivocat...

En l'aspecte material, d'aules, és insuficient. Aquest tema és un dels pitjors. Quan feia servir micròfons el primer any, la meitat no funcionaven, sentia el professor de l'aula del costat..., a la sala de vídeo cada cop que un alumne va al lavabo sent la cadena del wàter... És tan espantós que te'n rius, perquè no pots fer cap altra cosa. Però això, per a la qualitat de l'ensenyament, és força nefast.» (Professor 15)

La quantitat d'alumnes per classe és una queixa constant entre el professorat. La majoria dels professors entrevistats fan classes a grups nombrosos (de més de 100 alumnes). Per aquest motiu, la queixa és realment justificada. Tanmateix, també hi ha qui tenint grups de 30 o 40 alumnes es queixa per no poder fer servir el tipus de metodologia que voldria. El tema és complicat. La reducció del nombre d'alumnes és garantia d'un canvi metodològic, d'una millora de la qualitat docent? Creiem que no. És una condició necessària, però no suficient. Fer classes a un grup més reduït d'alumnes facilita l'ús de metodologies més participatives, però és complicat dur-les a terme en una classe amb 200 alumnes. Malgrat tot, cal saber què fer i com fer-ho. Un professor exemplifica molt bé aquest problema:

«Hi ha el tòpic que si les classes fossin reduïdes, la dinàmica, l'ensenyament seria diferent que amb les classes grans. El que sí que és veritat és que pots arribar a un diàleg molt més obert, però en el fons (i aquesta és per a mi la gran paradoxa docent) la metodologia que s'utilitza és la mateixa.» (Professor 2)

## 5. ELS ALUMNES

En el context de l'entrevista realitzada, l'apartat sobre els alumnes no era el que més preguntes tenia. Malgrat tot, ens ha sorprès la relativa rapidesa amb la qual els profes-

sors han passat pel tema. De fet, n'hi havia força que semblaven sorpresos perquè els preguntéssim pels seus alumnes. Estaven tan centrats en la seva pròpia tasca que parlaven àmpliament sobre ells mateixos i el seu context de treball, i també dels alumnes, però en funció de les seves preocupacions discursives i didàctiques.

Posteriorment, en analitzar les transcripcions també ens ha sorprès la coincidència entre opinions. No hi ha diferències relatives entre departaments o centres.

El que els professors ens van dir sobre els alumnes es pot resumir en dos aspectes. El primer correspon a la descripció dels alumnes, com són o com els veuen. El segon fa referència a què creuen que és un bon alumne.

### **Els meus alumnes són...**

Força professors coincideixen en això: els alumnes són *joves*. Amb aquesta etiqueta, expressen tant una obvietat, l'edat dels alumnes, com un sentiment de distància, gairebé de desconeixement, ja que ells mateixos no són tan joves. Una prova n'és que en totes les respostes, sovint de manera molt explícita, els professors contraposen la seva etapa com a alumnes, que per cert no és sempre tan llunyana, amb els seus joves alumnes actuals.

Sota aquesta comparació genèrica, els seus alumnes hi apareixen revestits de trets variats, alguns de negatius, d'altres de positius. Pel que fa a les característiques negatives, el ventall és força ampli. Els alumnes són, vistos en conjunt i agrupant les descripcions:

- Tímids, vergonyosos, poc participatius, apàtics.
- Poc autònoms, passius, conformistes, de seguida es tornen dogmàtics.
- Despistats sobre la dinàmica universitària.
- Immadurs, infantils, amb idees romàntiques sobre els estudis.
- Estudien poc, no porten les coses al dia.
- Poc curiosos intel·lectualment, socialment.
- Competitius, individualistes.

- Poc formats, de nivell acadèmic i cultural baix.
- Es preocupen d'aprovar, no d'estudiar i aprendre, amb poc interès per saber.

Pel que sembla, no constitueixen l'auditori ni el públic o destinataris perfectes per a la sacrificada tasca dels professors. Curiosament, els veuen com a immadurs, tant en l'àmbit personal com acadèmic, interlocutors poc formats, intel·lectes adormits o irresponsables. Més d'un professor ha expressat que *quan ell era alumne les coses anaven millor*. Malgrat tot, els professors expressen unes expectatives potser massa elevades sobre les persones que tenen a davant quan fan les classes. En qualsevol cas, la majoria assenyala que l'alumnat universitari constitueix una realitat poc favorable.

Tanmateix, no deixem de trobar algunes opinions de signe contrari, de vegades barrejades contradictòriament amb les anteriors. En aquest cas, els alumnes són descrits com a:

- Treballadors, esforçats.
- Conscients, responsables.

Com es pot veure, hi ha poques valoracions positives. Si afinem més, diversos professors han assenyalat diferències entre alumnes de matí i de tarda. Els primers es descriuen com a més joves i immadurs i els segons, més grans, amb més interès i formació, tot i que amb menys temps per a l'estudi.

En conjunt hem extret la impressió que la pregunta sobre els seus alumnes no ha estat estimulante. Els professors han respost una mica per obligació, a contracor.

### **Un bon alumne és...**

Per tant, doncs, han mostrat una mica més d'interès davant de les preguntes sobre l'alumne ideal, l'alumne satisfactori. Heu-ne aquí els trets:

## El bon alumne

---

- Fa bé els exàmens, segueix bé els cursos.
  - Estima l'estudi, estudia amb independència de les notes.
  - Reflexiona, s'implica amb el que aprèn.
  - Fa servir la biblioteca, assisteix a classe.
  - Mostra esperit crític, qüestiona el que li dius.
  - Participa, pregunta, consulta el professor.
  - Vol entendre, no s'obsessiona amb prendre apunts.
  - Demana més lectures, és curiós, treballa més enllà dels mínims.
  - Fa bones preguntes, difícils, que et fan dubtar.
  - Motivats, té il·lusió.
  - Té iniciativa.
  - Madur.
  - Obert, sense por de preguntar.
  - Amb criteri propi.
  - Amb valors humans: coopera, participa.
  - Interessat per temes culturals i socials.
- 

Com a model ideal, idealitzat, el bon alumne és un compendi de qualitats acadèmiques i personals. Sobretot hi predominen els trets acadèmics que tenen a veure amb la seva participació en el joc acadèmic: bon alumne és el que hi juga, a fons. Això porta que els seus alumnes reals, tan terrenals i tan joves, molts professors els vegin com a obstacles que poden qüestionar aquest joc en què tant creuen.

Caldria preguntar als alumnes si volen que se'ls ensenyin les bondats d'aquest joc que, d'altra banda, una escolarització asfixiant gairebé no els ha deixat gaudir fins arribar a la universitat. I potser el professor s'hauria de guanyar els alumnes, com a mínim uns quants, i no voler que d'entrada siguin com professors, tan amants del saber, tan delerosos per descobrir, ensenyar, mostrar i explicar.

La distinció de trets personals i acadèmics en els alumnes és per a alguns professors prou important com per matisar entre «bons alumnes» i «alumnes interessants», menys acadèmics aquests darrers:

«He tingut alumnes maquiíssims, i reconec que sento debilitat per ells, els que de seguida van més enllà de l'assignatura, i pregunten i diuen: *mira, mira què he trobat al diari, o bé te'n recordes d'aquella obra de teatre de què vas parlar...* És d'aquests tipus d'alumnes que ens agradaria tenir-ne uns quants a cada classe. D'aquests que *estan vius...*

I després, el bon alumne, un tipus més *gris*, per entendre'ns, però que és una persona eficient, una persona que treballa bé, que ha paït i ha aportat coses personals, encara que no sigui una persona tan llançada, ni tan mundana.» (Professora 23)

D'altres distingeixen entre les qualitats per a l'acadèmia i les qualitats per a la vida:

«Per mi un bon alumne és una persona que va traient els cursos bé i que s'integra en la vida del departament d'alguna manera, fent de representant al consell de departament per exemple, i que veus que té una motivació i que, apart de tot, veus que és una persona que viu la seva vida, perquè una persona unidimensional i que només es dediqui a l'estudi, francament, més que un bon alumne, jo diria que és un desgraciat.» (Professor 1)

«Jo penso que s'ha de valorar la intel·ligència en la justa mesura. S'ha de comptar també amb l'esforç personal, amb l'interès de la gent... En una matèria que en gran part és una disciplina social, també interessa molt tenir en compte els valors humans de les persones. Llavors, per mi, un bon alumne és el que combina una mica de tot això.» (Professora 21)

Pel que fa a les relacions amb els alumnes, els professors parlen de vincles fonamentalment acadèmics. I gairebé tots indiquen que, malgrat les descripcions negatives que vèiem abans, mantenen relacions satisfactòries i cordials amb els seus alumnes a classe o en hores de despatx, però rarament en altres entorns, com al bar prenent un cafè.

Molts parlen de la *distància*, com un fenomen natural, inevitable. Però alguns recorden encara la seva etapa com a alumnes i expliquen el que van aprendre llavors:



«Jo crec que m'entenc molt bé amb els alumnes i això no se sap massa bé com funciona. A mi em funciona bé i ho faig servir, per exemple, perquè s'atreveixin a preguntar a classe. Jo crec que també és un element important recordar quan érem alumnes. És una mica el criteri que em guia: mantenir el record de quan assistia a classe. En el meu cas va ser un salt molt ràpid, de baix cap a dalt de la tarima, i no em costa gens de recordar-me'n.» (Professor 12)

Recordar és, doncs, important, perquè segurament quan el professor era alumne, o alumna, tan jove, no era precisament aquell alumne o aquella alumna que els professors voldrien tenir. Pensar, a més, sobre com va passar a professor, com es va veure a l'altra banda, com això el va obligar a canviar la relació amb el coneixement, amb els seus companys, amb la institució, seria de molta ajuda, tal com diu aquest professor, per facilitar que els alumnes estiguessin realment a classe, i a la universitat, amb algunes d'aquestes virtuts tan buscades.

Dèiem que ens va sorprendre la imatge que tenen els professors dels alumnes. A cada entrevista ens adonàvem que aquest era un tema que no interessava massa el professor. No s'hi sentien còmodes. De fet, amb les nostres preguntes, el que buscàvem era una descripció dels alumnes, i en canvi ens trobàvem amb una valoració d'ells mateixos. Deu ser perquè l'avaluació va sempre associada als alumnes? O simplement que les preguntes sobre els alumnes venien després de les preguntes sobre el tema de l'avaluació? Ara només podem esbossar algunes hipòtesis, però no ho sabem.

El cert és que els professors ens han parlat d'allò que els seus alumnes *no són*, amb relació a un ideal, més que no pas de com són realment. Aquest alumne ideal és aquell que els exigeix, que els ajuda a aprendre més. Als professors entrevistats els agrada la docència i mantenen una bona comunicació amb els seus alumnes, però els agradaria trobar alumnes que els ajudessin a avançar, a fer créixer el seu propi coneixement. Voldrien tenir un auditori més exigent, amb idees, iniciativa, preguntes intel·ligents.

Sens dubte, en el joc de l'ensenyament el protagonista és el professor. Però en el joc de l'aprenentatge el protagonista és l'alumne, no hem d'oblidar-ho. Així, doncs, hauríem de pensar més en el repartiment de papers: es tracta d'una obra que necessita els dos tipus de protagonistes.



## EL QUE QUEDA PER DIR: DUBTES, JUSTIFICACIONS

I qui és que no dubta? Qui no té els seus moments d'incertesa, de desencís o d'inseguretat? Ser professor és ser diverses coses, entre elles, com ja vam veure, exposar-se, mostrar-se. Té el seu atractiu, però també dificultats i riscos, com tot. Els protagonistes d'aquest llibre no van deixar d'expressar vacil·lacions, inquietuds, llacunes de coneixement sobre l'ofici que practiquen, la professió que duen a terme.

Però nosaltres n'hem evitat la dissecció. Els nostres resultats han anat sorgint més d'una actitud positiva que d'objectius de descomposició analítica. Atès que havien estat ben valorats —amb totes les reticències que l'avaluació utilitzada pugui comportar—, atès que van ser seleccionats per aquest motiu, que nosaltres hi vam conversar esperant-ne el millor, el més interessant, amb la millor disposició, la resposta que hem trobat, les paraules que ens han donat, han estat sovint interessants i apassionades.

Dèiem en la introducció d'aquest treball que no teníem intenció d'elaborar un informe objectiu, un reflex distanciat i normativitzat de les dades.

Ans al contrari, la nostra línia de treball aposta indubtablement per la proximitat personal, l'expressió de la subjectivitat i, precisament per això, no es pot tancar amb l'establiment de normes vàlides per a tothom.

Malgrat tot, la reflexió d'aquestes persones sobre la seva pràctica és, com en qualsevol altre camp, una eina

molt valuosa per a la millora professional. En definitiva, aquest treball, aplicat al context universitari, s'ha aproximat a una línia de recerca pràctica del currículum (Angulo i Blanco, 1994). En aquest sentit, es considera el professor com a professional autònom, amb una competència que depèn de la qualitat dels seus processos reflexius i d'interpretació sobre les situacions en què treballa. Per als professors del nostre estudi, el problema professional fonamental és *ensenyar*, cosa que inclou plantejaments sobre el què, perquè, per a què, qui, on, quan i de quina manera. En altres paraules, un bon professor, en aquest plantejament, és un estrateg, és a dir, té uns objectius clars, però és capaç de modificar-ne la trajectòria d'acció en funció de les dades reals amb què ha de treballar.

En aquest sentit, una de les qüestions més importants que ha quedat pendent d'aclarir és si els objectius del professor s'ajusten o no a les opcions institucionals, atès que poden entrar en joc diverses concepcions de què és la universitat i quina relació té amb el coneixement i la societat.

Sense perdre de vista aquests punts, un altre aspecte que cal investigar consisteix a saber quines metodologies són més adients perquè els alumnes aprenguin, cosa que seria motiu suficient per a una monografia diferent a la realitzada.

Aquí hem recollit les reflexions dels professors, però no hem entrat a les aules. Així doncs, és, si es vol dir així, un treball ampliable. En qualsevol cas, i per portar el tema a un terreny pedagògic, un professor es fa de moltes maneres, entre d'altres explicant-se als altres professors, parlant amb ells. És possible que les entrevistes o alguns moments de les entrevistes també hagin servit per això. Sens dubte, sí que ha estat així per a nosaltres, com a interrogadores i oients.

El que hem sentit i hem procurat recollir en aquest estudi han estat vint-i-quatre veus, a més de les dues nostres. I el que hem volgut sempre, des que vam iniciar aquest projecte i fins acabar-lo, és permetre la trobada de tantes àrees —o tal vegada solos en conversa— en un concert general.

Qui més qui menys podrà sentir que aquí no se li per-

met totalment cantar la seva pròpia cançó (i, parlant de cançons, sabem que en aquest llibre també anàvem component la nostra). Però, si més no, el que voldríem és haver trobat una certa harmonia, no des de la uniformitat, sinó en la cooperació.

I és que, òbviament, hi ha diferències, però també notes comunes.

Entre les notes comunes hem destacat en nombroses ocasions l'entusiasme d'aquests 24 professors envers la pràctica de la seva professió. En aquest sentit, creiem que dur a terme la professió que a cadascú li agrada és un aspecte molt important per dedicar-se amb interès a l'ensenyament, però no és una condició que determini completament un bon professor.

Força persones han arribat a la universitat empeses per un interès predominantment investigador, i la docència no els atrau de manera especial; això no vol dir que no puguin fer-ho bé. No es tracta necessàriament d'una qüestió vocacional, sinó d'actitud o, potser millor, de dedicació.

Hem expressat des de diferents òptiques com la docència ha estat, i és, el germà pobre de la universitat. Si vam començar aquest treball és precisament perquè n'estàvem segures i ara, en acabar-lo, encara n'estem més convençudes.

Els professors universitaris podem intercanviar els resultats de les nostres investigacions a través de les publicacions i, de manera molt més directa, participant en congressos, seminaris, jornades, etc. Però on podem parlar sobre l'ensenyament? L'ensenyament és un tema més privat, més quotidià. Es comenta entre passadissos, prenent un cafè al bar de la Facultat. No hi ha més possibilitats, no hi ha llocs comuns com en el cas de la recerca. Aquest fet ha quedat ben palès durant les entrevistes mantingudes. Els professors, al principi, manifestaven que no tenien massa coses per aportar. Possiblement, per la nostra condició de professores de la Facultat de Pedagogia, veien la nostra intervenció com una cosa molt més relacionada amb una avaluació, amb jutjar la seva feina. Malgrat tot, quan ja quedava clar que no era la nostra intenció, hi havia moltes coses per dir. Els professors manifestaven la

sensació estranya que els provocava parlar sobre el tema més enllà de les fronteres del mateix departament, i tenien ganes de fer-ho. Nosaltres, pel nostre paper d'investigadores, no podíem intervenir, dialogar-hi obertament. Reprimir-nos, no opinar, ens suposava un gran esforç, ja que també teníem ganes de comunicar-nos. Ara hem tingut l'oportunitat de fer-ho a través de les paraules d'aquests 24 col·legues.

Aquesta necessitat de saber què pensen els companys, de conèixer com ho fan els altres o què fan quan estan en circumstàncies semblants a les nostres, es tradueix en l'interès que mostren molts dels nostres companys envers la nostra feina. Al principi ens sorprenia, ara ja podem concloure que realment necessitàvem parlar més sobre la docència, ens cal trobar situacions per poder comunicar-nos i esperem que en el futur es puguin obrir vies de diàleg que ens ajudin a tots a millorar.

## PERLES

«Cadascú és com és i ha d'aprofitar les seves peculiaritats.»

«No tinc cap mètode rigorós de docència. Com molta altra gent, el que he fet ha estat per assaig i error, intentant escoltar.»

«Jo crec que la universitat està una mica a dins del mateix professor; és a dir, si ets optimista i positiu per naturalesa, el que t'envolta ha de ser més o menys positiu, tot i que de vegades passi un holocaust.»

«És una de les poques feines en què ets el teu propi cap. Conec molt pocs amics, companys i familiars que s'emportin la feina a casa durant el cap de setmana... Realment, fas una mitjana i dius: ets amo i senyor del teu temps. Això és molt important.»

«És fonamental que t'agradi la professió, això és un tòpic, però per a mi és així. O t'agrada fer classes, o deixa-ho estar.»

«Jo encara sóc d'aquells, suposo que en devem quedar dos o tres només, que ens creiem que l'educació té una certa capacitat transformadora en el dia a dia.»



«De vegades penso: avui t'ha sortit brillant, llàstima no tenir una gravadora a mà per gravar això que ha estat tan bo i que no acabo de tornar-ho a reconstruir.»

«I aquesta cosa que moltes assignatures de lletres tenim de: on acaba l'assignatura i on comença l'espai personal de cadascú?»

«Jo crec que la motivació és un element importantíssim. Algun dia que vas amb més mal humor, o amb més mal... potser al cap de cinc minuts ja m'ha passat.»

«Si ets una persona que tens classe pràcticament diària, i de tant en tant també fas pràctiques, i alguna coseta de gestió, i vols mantenir un nivell de recerca alt, és a base de dedicar-hi més hores que un rellotge.»

«Parles amb algú i et diu: busca una feina paral·lela fora, donant conferències, dedicant-te a les teves coses.»

«A qualsevol feina, si vas treballant i analitzant què fas bé i què fas malament i ho vas polint, aniràs millorant. Si només treballes i no fas balanç de què has fet, per molts anys que passin continuaràs sempre igual. Però això no és diferent d'altres professions.»

«Em sembla un error fonamental que la universitat, la institució, provoqui aquesta mena d'actituds, diguem-ne, cíniques, del tipus: jo publico, jo faig les meves coses i la docència, el mínim.»

«És difícil per als professors sentir-se molt motivats per la docència, perquè ja pots rebre cartes que et diguin que molt bé,... però quan arribes a una classe amb 150 o 200 persones, tens la sensació realment que allò té unes limitacions molt clares.»

«Al professor novell, ficar-lo a un aula amb 260 alumnes és matar-lo.»

«A mi, de les coses que més em preocupen del pla nou és que la possibilitat d'avaluació intermèdia no hi apareix.»

«Si no veig que es mouen, no em va; si es mouen sí, penso que he aconseguit el que volia. I provocar, provocar que pensin, provocar que es moguin, no?»

«I a més jo els dic: aquesta teoria no me la crec, però us l'haureu d'aprendre perquè és la que es coneix més, la que més es domina, i el que no accepto és el rebuig ignorant de les coses.»

«Hi ha unes hores de visita, que no serveixen absolutament per res. Tots tenen classe en aquelles hores, les posin quan les posin. Qui no té classe aquí, té classe d'anglès, si no et diran que a la tarda no, que ells fan horari de matí.»

«Un bon alumne és un alumne que et fa preguntes que et fan dubtar.»

«De vegades aquest presumpte bon alumne, que està molt adaptat als exàmens, a respondre, no és tan bon alumne com semblava.»

«Tothom hauria de tenir, quan neix, una mena de papereta que digués: vostè pot estudiar fins a COU quan ho vulgui, si vol estudiar quan tingui 40 anys, l'Estat, o qui sigui, li donarà els mitjans per poder estudiar fins a COU, però quan vostè vulgui estudiar.»

«Jo era un pinta, però un pinta dels que controlava i me'n sortia. Ara a alguns alumnes se'ls hi fa una bola, tenen moltes assignatures i estan desesperats.»

«Un cop l'alumne arriba a la universitat, si està motivat aprèn tot el que tu vulguis. El problema és motivar-los.»

«Un bon alumne... hauria de ser com un Frankenstein, és a dir, un tros de cada»

«Ui! Jo crec que una bona classe, l'extrem, seria aquella en la qual la preocupació de tothom realment fos ensenyar i aprendre.»

«L'essència d'una persona que vol que l'altre aprengui és obligar-lo a pensar. No hi ha res més.»

### **La frase més sentida**

«A mi m'agrada. M'ho passo bé fent classes, m'agrada la docència.»

# ANNEX

## PROTOCOL DE L'ENTREVISTA ALS PROFESSORS

### 1. Procediments

- Ens podries descriure una situació de classe normal, en un dia normal?
- Quan surts satisfet d'una classe? De què depèn?
- Llavors, què seria per a tu una bona classe?
- Pel que fa a la metodologia, com acostumes a organitzar la classe?
- Quins recursos de suport fas servir preferentment (pis-sarra, retroprojector, vídeo...)?
- Fas servir algun manual? Quina mena de lectures proposes?
- Com regules les intervencions dels alumnes?
- Pel que fa al seguiment dels alumnes fora d'hores de classe, tens algun sistema establert?

### 2. Continguts

- Com decideixes els continguts del programa de l'assignatura, pel que fa a la selecció, organització, etc.?
- En quins criteris et bases per seleccionar-los, organitzar-los?

- Què fa que modifiquis el programa de l'assignatura?
- Com prepares les classes? Tens algun sistema habitual (dia a dia, abans de començar el curs, etc.)?
- Dones a conèixer la programació (temes i temps) abans als alumnes?

### 3. Avaluació

- Com s'estableixen els criteris d'avaluació a la teva assignatura?
- Quins són aquests criteris d'avaluació?
- Quin és el sistema d'avaluació?
- Has observat tendències en les maneres de puntuar i canvis amb el temps?
- Com dones les notes als alumnes?
- Estableixes horari de consulta?
- Si en suspenen molts, què passa?
- Coneixen els alumnes des del començament el sistema d'avaluació?
- Abans de l'examen, fan els alumnes alguna mena d'entrenament?

### 4. Alumnes

- Com són els teus alumnes? Quina imatge en tens?
- Ha canviat aquesta imatge amb el temps? Per què creus que és així?
- Què és un bon alumne per tu?
- Prens cafè amb els alumnes?

### 5. Valoració del context

- El teu entorn de treball et permet compartir les experiències com a docent?
- Parles amb els teus companys sobre el tema?
- Sobre el suport institucional de la universitat a la teva tasca docent, què en pots dir?

## 6. Recapitulació

- Pots fer un balanç de la satisfacció personal que trobes a la teva tasca docent?
- Què et motiva encara en l'ensenyament?
- En conjunt, com vius la doble funció docent i investigadora?
- Fent un balanç com a professor de la trajectòria formativa que ens has descrit, quins avantatges i inconvenients ens pots assenyalar?
- Tens algunes idees o propostes sobre la formació de nous professors?
- Com enfoques el futur?
- I, ja que et preguntem sobre la classe i l'alumne, com definiries un bon professor?
- Vols afegir-hi alguna cosa, insistir en algun aspecte o introduir algun tema que no hagi sortit a l'entrevista?



## TERCERA PART **UNA DÈCADA MÉS TARD...**

El 1995 es va publicar el llibre *Ser professor: paraules sobre la docència universitària*, però la feina s'havia començat a planificar l'any 1993 i les entrevistes es van dur a terme l'any següent. Per aquest motiu, gairebé fa deu anys de les nostres primeres inquietuds sobre el tema. Des de llavors hem continuat interessades en la docència mantenint la nostre doble condició de professores i investigadores. Durant aquest temps hem anat aprofundint en molts dels aspectes que van aparèixer en el primer estudi i s'han anat elaborant noves activitats i estudis. Per exemple, des de 1996 s'ha mantingut un lloc web sobre docència universitària i un fòrum de debat sobre el tema sota el projecte de la Universitat de Barcelona batejat com a «Fòrum de Docència Universitària» (<http://www.ub.es/forum/info.htm>) i, més recentment, s'ha iniciat un projecte de recerca que pretén donar continuïtat a aquest primer treball però amb una visió des de l'alumnat anomenada *Ser estudiant: paraules sobre els aprenentatges universitaris*.

Quan ens van proposar de publicar el nou llibre vam tenir clar que el text central no es podia modificar ni actualitzar, ja que s'hi donava veu a un grup de professors que reflexionaven sobre la seva pràctica docent i nosaltres ens hi manteníem darrere. Les nostres opinions i visions no hi apareixen de manera directa. Per aquest motiu, en la revisió i actualització per a aquest llibre hem mantingut el text original. Després d'aquests anys, ha estat molt inte-



ressant enfrontar-se de nou al text i, tot i que molts dels aspectes que apareixen a l'estudi continuen essent vàlids, ens sembla que es fa necessari anar més enllà del context-classe en què havíem situat el llibre i fer una reflexió més àmplia sobre els canvis que hem anat vivint i observant durant aquesta dècada. Per fer-ho, ens centrarem en els aspectes referents a la identitat del professor universitari, els canvis als quals s'enfronta la universitat actualment, el paper de les tecnologies en la vida universitària, la construcció del coneixement, la funció dels estudiants i la formació del professorat universitari.

## **La identitat del professor universitari**

El gust per l'ensenyament no és tan generalitzat a la universitat com podríem pensar a partir dels professors del nostre estudi. Tots ells, tal com podem observar al text, viuen la docència com una part important de la seva vida i «ser professor» forma part de la seva identitat professional.

Sota l'expressió «identitat professional» hi podem trobar diferents idees que fan referència a la noció de permanència, a la constància, la unitat i el reconeixement d'un mateix. La noció d'identitat professional ens remet a aquells aspectes que identifiquen les persones amb la seva professió i que els permeten de reconèixer-s'hi. La noció d'identitat, a diferència de la idea de rol, introdueix la dimensió personal viscuda, psíquica, però també la visió social. En aquest sentit, els components personal i social es barregen i es construeixen constantment.

Els professors universitaris treballem en llocs, departaments diferents, compartim coneixements i àmbits disciplinaris molt variats i, tanmateix, hi ha un conjunt d'aspectes que ens identifiquen, que ens assimilen i que creen una certa homogeneïtat corporativa.

La majoria de les persones que s'inicien en la vida acadèmica com a professors o com a becaris de recerca tenen una característica comuna: el gust per l'aprenentatge, l'estudi, la recerca. Pocs llocs, a banda de la universitat, per-

meten desenvolupar una vida professional lligada a aspectes autoformatius i l'atractiu que inicialment té l'acadèmia és justament el fet de ser un lloc per continuar aprenent. Per això, no és estrany que des de moltes àrees el professor no s'identifiqui inicialment com a professor, com a docent, sinó més aviat com a físic, metge, biòleg, etc. La docència esdevé una obligació que s'ha de complir pel fet de treballar a la universitat, però no és, en molts casos, l'aspecte que atreu i pel qual les persones entren a treballar en els departaments.

El problema de la identitat del professor universitari com a docent, a més, es fonamenta en els criteris socials que s'han anat generant en les mateixes universitats. Com ja se sap, el respecte professional prové de criteris d'avaluació externs vinculats a la recerca i fins i tot a la gestió universitària i no tant pel compromís amb l'ensenyament. Per aquest motiu, la reflexió i la preocupació sobre la docència, sobre com comunicar el coneixement i sobre els mitjans més adients per facilitar l'aprenentatge dels estudiants passen a un segon pla. El lloc assolit a través de la recerca és el que permet de legitimar també les altres pràctiques (la docència i la gestió), ja que és la pràctica dominant. Per això, «la docència es viu com un element institucional regulat, que lliga, que no és possible canviar, que cal seguir com a norma fixa, mentre que en les altres tasques (recerca i gestió) les regles varien, els horaris són més flexibles i la manera de ser i d'actuar no està institucionalitzada»<sup>3</sup> (A. Gewerc, 1999, pàg. 11). Potser aquest sigui un dels motius pels quals la docència porta l'etiqueta de «càrrega» de la qual ens alliberen les tasques no docents. El professorat cada cop es mostra més sensible a reclamar un «alliberament» de la docència per realitzar altres activitats que són molt més atractives o, si més no, menys costoses.

La identitat del professor universitari també té molt a veure amb les maneres de concebre l'ensenyament i amb el pas del temps. En aquest sentit, tal com ampliarem més endavant, considerem que hi ha diferències importants en-

3. «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional». *Enseñanza*, vol. 14, 1999.

tre els professors novells i els experts. Tot i que en tots els casos es considera que l'ensenyament està fonamentalment centrat en els continguts, en el propi saber de la disciplina, els professors, quan comencen, estan especialment centrats en la matèria. La preocupació bàsica és mostrar-se «fort» en els continguts que es tracten, ser capaç de respondre a les preguntes dels estudiants i, al principi, es fa difícil controlar o preocupar-se per aspectes que vagin més enllà del contingut. A aquest estrat inicial s'hi afegeix el fet que està àmpliament estesa la idea que la comunicació d'aquests continguts —l'ensenyament— depèn molt de les característiques personals de cadascú. En definitiva, és molt habitual tenir una visió «artesanal» de la docència (Zabalza, 2001). Per això, la professionalització del docent que es produeix en altres nivells educatius és molt escassa en l'àmbit universitari, tot i que la situació ja està canviant i les universitats es comencen a preocupar per la formació del professorat.

### **La universitat i l'ensenyament superior: canvis i dificultats**

La realitat actual mostra que les universitats s'interessen cada cop més per la qualitat de la docència i per la formació dels seus professors. Això té molt a veure amb el fet que les relacions entre la societat, la cultura i la universitat han anat canviant durant aquests anys.

Originàriament, les universitats van ser el lloc en el qual naixien i es generaven les principals aportacions a la ciència i la cultura. Durant molts anys, la universitat s'ha constituït com l'aspecte dedicat al saber, ha tingut el monopoli de la transmissió del coneixement, del més alt nivell a la societat. Durant l'últim segle, han conviscut diferents models d'universitat. Des dels models centrats en l'especialització dels coneixements fins als que s'han decantat per facilitar uns coneixements i una formació més generalistes. Malgrat tot, en tots la universitat ha estat una institució que ha continuat tenint una important influència sobre el desenvolupament del coneixement.

No obstant això, aquest fet ha canviat de manera nota-

ble. Com afirma R. Barnett, «l'educació superior ha passat de ser una institució a la societat a ser una institució de la societat»<sup>4</sup>. La universitat ja no exerceix el monopoli del coneixement expert. El coneixement no només s'ha ampliat a organitzacions externes a la institució universitària, sinó que l'educació superior mateixa es desenvolupa també fora de la institució.

La societat moderna delega en l'educació superior la tasca de desenvolupar en els estudiants les habilitats que els permetin actuar de manera eficaç a la societat. La societat està establint la seva pròpia definició de coneixement i està imposant i determinant les formes de coneixement que desitja. El llenguatge actual n'és una bona prova. Es parla de competències, capacitats, crèdits, aprenentatges basats en problemes, en casos, etc.

Contrasta molt el llenguatge que s'està imposant en les universitats actuals —nous centres d'educació postsecundària massificada, com apunta Quintanilla (1995)<sup>5</sup>— amb, per exemple, les condicions de «solitud» i «llibertat» que l'any 1810 Von Humboldt predicava per a la Universitat de Berlín (un model elitista) de cara a la formació dels joves universitaris. Aquest model d'universitat implicava una bona dosis de desconexió de les pressions més utilitàries i pragmàtiques de la societat i per provar la seva maduresa l'estudiant exercia la llibertat escollint matèries i professors, temporalitzant l'experiència d'aprenentatge...

Les condicions actuals són diferents i potser una de les més importants, a més de l'enorme augment d'estudiants i professors, és el temps de formació. Als anys 90, a través de la modificació dels plans d'estudi, les universitats espanyoles van apostar per reduir el temps de formació. Durant la dècada que ha passat hem pogut constatar les conseqüències d'aquest escurçament de les carreres i del format quadrimestral dels plans d'estudi. En general, aquests canvis no són gaire ben valorats; llevat d'alguna

4. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001, pàg. 222.

5. Quintanilla, M.A. «Nuevas ideas para la Universidad». *Revista de Educación*, 308, 1995, pàg. 131-140.

excepció, ja vam veure que els professors del nostre estudi criticaven la manca de temps per aprendre, la parcel·lació atomitzada dels coneixements, la dificultat d'integració per part dels estudiants i fins i tot l'efecte de rebaixa del nivell acadèmic.

Això no afecta només les condicions de treball dels estudiants. Entre els professors també ha generat inquietud<sup>6</sup>. Per exemple, pel que fa específicament a les classes, ha pres una gran importància facilitar les reaccions favorables i la motivació dels estudiants, ja que el temps reduït que hi compartim no ens permet de conèixer-los massa bé. Si la qüestió de la motivació sempre va ser important, ara ha esdevingut urgent. La majoria de professors entrevistats a *Ser professor* ja apuntava diverses estratègies en aquest sentit. A més, observem que el tema dels apunts, basats en els continguts que impartim, apareix novament com un element recurrent en contrast amb la cerca de noves formes docents més centrades en la feina dels estudiants. La necessitat de complir un programa i de transmetre uns continguts en un nombre limitat de classes suposa que no es pot «gastar» massa temps en reflexionar, en transitar al voltant dels temes, en promoure tasques conjuntes o col·laboratives sobre determinats problemes o casos, o en tenir en compte el ritme i les demandes que van apareixent per part dels estudiants.

Els apunts responen a una lògica de «menú fix». El temps d'aprenentatge és el que mana, s'addueix, i més encara quan durant l'aplicació dels nous plans d'estudi, en molts casos no s'han revisat a fons i coordinadament les diferents matèries i els continguts que s'han d'impartir.

6. En el moment de redactar aquest capítol, hi ha en marxa un debat (Fòrum de docència universitària de la Universitat de Barcelona: <http://www.ub.es/forum>) sobre la rebaixa del nivell acadèmic en la universitat. Una part d'aquesta rebaixa s'atribueix a deficiències prèvies en la formació dels estudiants, mentre que una altra s'atribueix ja sigui a la manca d'exigència del professorat universitari o bé a les reformes dels plans d'estudi «a la baixa» que s'han anat succeint. En tots els casos, els professors participants, de diverses universitats, manifesten una gran preocupació, ja que aquest tema no s'aborda col·lectivament sinó en forma de queixes als passadissos. Al final d'aquest capítol hem recollit alguna d'aquestes opinions.

Així, com a resultat d'aquesta dinàmica força generalitzada, molts professors ens veiem obligats a optar per classes magistrals. A *Ser professor* ja parlàvem sobre els prejudicis que hi ha envers aquesta mena de classes. Creiem que el problema no són les classes magistrals per elles mateixes, i continuen essent vàlides les aportacions d'aquests professors sobre la organització de continguts, de les maneres de presentar-los, de les estratègies per motivar. El problema rau en el fet que quan la classe magistral és l'organització dominant d'una assignatura o una disciplina i quan això es fa en el marc d'un pla d'estudis força atomitzat i condensat, no és fàcil que l'estudiant converteixi en propi, a través d'una feina activa i personalitzada, aquest camp del saber. L'estudiant simplement s'adapta a allò que li demanen, passant d'assignatura a assignatura sense solució de continuïtat. En algunes carreres les pràctiques són fonamentals per a la integració dels diferents sabers. En moltes altres, el pràcticum que s'ha anat establint podria ser un lloc d'integració, tot i que encara cal millorar molts aspectes en aquest sentit. Malgrat tot, encara queda pendent una qüestió, ja que com apunta Barnett,<sup>7</sup> «per comptes de demanar a l'estudiant que satisfaci les demandes d'estàndards que se li presenten exteriorment, l'educació superior s'hauria de pensar com un procés de satisfacció de demandes *internes*.»

La formació presencial, les classes, no desapareixerà, sinó que continuarà essent molt important tenint en compte el context d'informació enormement ampliat gràcies a les TIC.<sup>8</sup> En bona mesura perquè, atès que la universitat pública és un lloc massificat, potser les classes són el principal lloc en el qual, com a professors, es pugui mostrar la nostra representació dels coneixements disponibles i la nostra funció de guia. I és que els professors no ensenyem només continguts, sinó que també podem mostrar maneres d'acostar-nos-hi, de generar-los i de fer-los

7. *Op. cit.*, pàg. 266.

8. Encara ens trobem lluny de fer servir completament les TIC per corregir aquestes qüestions, fomentant per exemple relacions millor personalitzades amb els estudiants i més centrades en tasques (i que ens diguin com fer-ho quan tenim, per exemple, 200 alumnes).

propis: ensenyem actituds,<sup>9</sup> envers el coneixement, la feina, la societat. De manera que no són només els continguts de l'assignatura, tampoc únicament les demandes internes dels estudiants o els coneixements i actituds davant de l'ensenyament dels professors, sinó la interacció entre totes aquestes qüestions, juntament amb tenir-ne una visió complexa, el que podria promoure processos educatius de qualitat a la universitat.

La situació actual ens obliga a un exercici de selecció de continguts, de contenció en el desenvolupament dels temes, d'atenció focalitzada, d'una certa disciplina per no desviar-nos dels objectius proposats i, sobretot, d'una major atenció a la feina dels estudiants i col·laborar per una millor coordinació entre les assignatures que conformen el pla d'estudis. Ens obliga a treballar totes aquestes qüestions i, a més, segons la nostra opinió, a reivindicar canvis que portin a una reducció de les presses i un augment del temps de formació. Universitats de qualitat i també rendibles d'altres països de l'entorn europeu poden servir-nos com a referents per avançar en aquest sentit.

Tal com dèiem, avui la universitat és una institució *de* la societat, i el fet de parlar de la formació en termes com competències, crèdits, etc., canviant l'èmfasi de la classe magistral a la feina de l'estudiant, suposa un intent d'ajustar-se de manera pragmàtica i utilitària a la realitat social i els requisits del mercat laboral.

Creiem que encara queda molta feina per fer en el sentit de revisar la funció docent per fonamentar-la millor en la feina i la participació dels estudiants en seminaris, projectes, problemes, etc. De fet, la majoria de docents, quan se'ls pregunta per la seva feina, parlen sobretot de coneixements, de preparar les classes i, en el millor dels casos, de fomentar la interacció amb els estudiants d'aquestes

9. En una conferència davant d'una audiència de científics en el Galileo Symposium l'any 1964 celebrada a Itàlia, Richard Feynmann, que rebria el premi Nobel de Física un any després, polemitzava a l'entorn de l'ensenyament d'aquesta manera: «Sobre coneixement i meravelles, Mr. Bernardini va dir que no hauríem d'ensenyar meravelles sinó coneixement. Potser hi hagi una diferència en el significat de les paraules. Jo crec que els hauríem d'ensenyar meravelles i que l'objectiu del coneixement és apreciar encara més les meravelles.» Feynmann, R. *El placer de descubrir*. Barcelona: Crítica, 2000, pàg. 86-87.

classes. Els professors del nostre estudi són un bon exemple en aquest sentit. D'altra banda, quan es pregunta als estudiants per la seva feina d'aprenentatge, normalment es remeten a les classes i sobre com «les fan» els professors i només de vegades, malgrat que hi domina un model molt centrat en les classes, podem trobar veus que reivindicuin més responsabilitats i participació activa en l'aprenentatge i en la universitat.<sup>10</sup> Canviar l'èmfasi de la docència cap a la feina de l'estudiant és, per tant, un altre punt que cal considerar per a la transformació de la universitat com a institució docent. El canvi afecta professors i estudiants. Els primers perquè s'han de replantejar la docència —un aspecte que no es resol només a través de voluntarismes— de cara a organitzar oportunitats i contextos per a l'aprenentatge. I, els segons, perquè s'han de responsabilitzar del seu currículum i del seu temps d'estudi i de treball en aquests contextos.

És la mateixa universitat la que s'està transformant, com un lloc que, organitzant el coneixement i la recerca en àmbits disciplinaris, cosa que sempre ha fet, està començant a entendre i valorar la formació dels estudiants com un recorregut suficient per aquest coneixement de cara a augmentar les competències. Tanmateix, no pot deixar desatès el desenvolupament intel·lectual, social i personal dels estudiants. Cal reflexionar més sobre la institució universitària com una «institució de masses que ha de complir en la nostra societat una funció de socialització equivalent a la que l'escola primària complia en la societat de fa setanta anys» (Quintanilla, 1995, 135). Aquesta mena de funció alfabetitzadora, en sentit ampli, de la universitat, aquesta cultura general, com s'acostuma a dir, gravita sobre la feina del professorat que no sap què fer amb la seva funció educadora ni, en conseqüència, amb el seu plantejament docent davant de les demandes pragmàti-

10. «Com a estudiants la primera cosa que vam haver d'aprendre és a desensisar-nos, ja que pensàvem ingènuament que la universitat era un espai de reflexió i argumentació de les idees, un lloc en el qual realment podies arribar a aprendre allò que t'interessava. El deserció va arribar aviat i enteníem que la tasca continuava essent, més que mai, sotmetre's a la disciplina de l'avaluació.» Daniel López Gómez: «La voz del estudiante», *Archipiélago*, n.º 38, 1999, pàg. 99-101.



ques, molt sovint immediates i perfectament legítimes, com dèiem, dels estudiants i de la societat.

Les universitats competeixen entre elles, i també pel repartiment del finançament públic basant-se en criteris de productivitat. Malgrat les legítimes demandes socials de tipus pragmàtic a les quals la universitat ha de respondre, aquesta institució ha de continuar essent un lloc per reflexionar, i fins i tot per contribuir críticament a la millora de la societat. Entre altres coses perquè «reflexionar» és, en realitat, una cosa molt pràctica, també per al futur exercici professional dels llicenciats. En les societats de la informació i del mercat global s'ha d'evitar un risc: que a la universitat es redueixi l'experiència cultural, que inclou coneixement i reflexió (i temps per a totes dues coses), a la formació de professionals adaptats a les demandes del mercat i que aquesta formació, sota una acceptació acrítica de la mentalitat productivista, s'entengui a base d'un consum predigerit i massiu de procediments i productes de coneixement que responen a pràctiques i ideologies poc qüestionades. Adquirir coneixements no equival a un engreixament passiu de suposats cervells concebuts com a bases de dades o com a programes experts que ignoren el seu context de creació.

Sovint les aules universitàries són un exemple viu d'ignorància pedagògica o didàctica. De vegades els estudiants són només el públic més o menys pacient i passiu d'un orador més o menys interessat en la seva conferència. Tanmateix, quan arriben a la universitat, els estudiants porten un bagatge de coneixements i supòsits culturals prèviament interioritzats que han de trobar un lloc per a l'explicitació i la reflexió, ja que és des d'aquests supòsits que aprendran i, modificant-los o no, exerciran en un futur la seva feina professional. Així doncs, amb un panorama regit per la urgència de la productivitat, ens trobem amb una dificultat: mantenir la idea d'una universitat que no només formi professionals adaptats i competents, sinó persones intel·ligentment obertes, flexibles, justes i solidàries. Persones cultes i que siguin capaces de continuar cultivant-se.

Cal no oblidar que, molt sovint, el coneixement passa

de mà en mà, servint de vegades al poder i de vegades a l'emancipació de les persones. Els professors, en tant que investigadors i transmissors de coneixement, ens enfrontem més tard o més d'hora a decisions sobre aquests temes. De totes maneres, com dèiem, ja fa força anys que no trobem contextos adequats per plantejar aquestes qüestions, perquè sembla que des de criteris d'urgència i competitivitat la universitat ha d'adoptar un paper tecnocràtic, pretesament neutre respecte del saber i purament instrumental pel que fa al mercat laboral. El creixement espectacular del nombre d'alumnes i, en conseqüència, de professors durant la darrera dècada ha contribuït a canviar en bona mesura les relacions internes de poder en el marc de la institució, i tot això fa que en aquest moment el problema sigui compatibilitzar democràcia, eficàcia i qualitat.

La universitat té, doncs, un repte molt important, ja que malgrat les múltiples pressions socials, no pot convertir-se únicament en un objecte al servei de l'economia, al servei de la demanda. No pot proporcionar únicament saber útil al mercat. L'acadèmic també hauria de continuar interessat per la consistència i la solidesa de les seves afirmacions, sigui quin sigui l'interès immediat que en tingui l'aplicació. I els professors han de fomentar en els estudiants la competència operacional que exigeix la societat, juntament amb una competència acadèmica que suposi una apropiació reflexiva i crítica del que es coneix i un compromís ètic amb la societat.

Ja fa uns quants anys que un professor, José Luis Aranguren, apuntava que «la primera condició perquè la Universitat sobrevisqui tal com la coneixem és que es torni implacablement analítica i crítica».<sup>11</sup> Alguns, com ara Emilio Lledó,<sup>12</sup> en descriure la universitat humboldtiana, recorden una idea molt adient per als canvis que s'acosten: el professor com a *acompanyant* del procés d'aprenentatge de l'alumne, en el qual «la classe [...] no hauria de ser tant

11. Aranguren, J.L. *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus, 1973, pàg. 22.

12. Lledó, E. «Notas históricas sobre un modelo universitario». *Volver a pensar la educación*. Vol. I: *Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pàg. 70.

la transmissió de coneixements estereotipats —per això hi havia els llibres instrumentals, les biblioteques en els quals l'estudiant podia posar-se al dia sobre els coneixements que l'interessaven— sinó un estímul, i el professor un buscador de camins, que acompanyava l'alumne en aquesta cerca.»

La universitat espanyola actual camina cap a un model que superi el clàssic model napoleònic de tarima, pissarra (tot i que sigui en versió electrònica) i programes tancats, i en el qual estudiants aplicats prenen notes aplicades, i el model americà d'habilitació de professionals en el menor temps possible. Com assenyala Jaume Porta (1998, 62), «es detecta un nou arquetipus d'*universitat multifuncional*, que ha de tenir en l'educació de la persona l'eix vertebrador i que es perfila com a síntesi de la *universitat de recerca*, en la qual anirà prenent cada cop més protagonisme la *universitat docent*, evitant els defectes del passat.»

A més de considerar la universitat com a lloc de formació de tècnics i professionals, la universitat continua tenint l'opció de considerar professors i estudiants com a buscadors de camins, de fomentar el treball intel·lectual i científic com a aventura solidària i no només com a producció rendible, i de promoure la formació universitària com una acció de compartir i també de passar el relleu de la responsabilitat cultural i social. Aquest podria ser el sentit de l'expressió «educació superior»: «l'educació superior és, necessàriament, un procés d'arribar a ser. La pregunta és: arribar a ser de quina manera?». <sup>13</sup> I nosaltres hi afegim: com fer-ho? I és que aquí hi ha el secret del canvi i de les dificultats per dur-lo a terme.

En definitiva, la universitat té una responsabilitat educativa. Es pot dir que, com sempre, una condició necessària per a la transmissió cultural i l'accés a la cultura a la universitat és que professors i estudiants treballin conjuntament en contextos en què comparteixin aquesta «inútil passió per la veritat» o per detectar el que «no és veritat». <sup>14</sup>

13. Barnett, R., 2001. *Op. cit.*

14. Muguera, J. «La indisciplina del espíritu crítico». *Volver a pensar la educación*. Vol. I: *Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pàg. 17-33.

N'hi hauria prou amb reconèixer, a més, la responsabilitat educadora de la universitat, que es tradueix no només en la presentació dels coneixements sinó també en afavorir vies per a l'accés i la complicitat responsable dels estudiants amb aquest món de coneixements, en el marc de situacions que afavoreixin la seva participació, crítica i desenvolupament d'un pensament propi. La pregunta és: la universitat treballa per formar persones capaces de canviar, de comprendre la provisionalitat del coneixement, de treballar col·laborativament, de pensar per elles mateixes?<sup>15</sup> Alguns canvis que s'estan introduint poden facilitar noves formes docents enfocades cap a alguna d'aquestes qüestions.

## Les TIC com a suport del canvi

Comença a semblar força evident que les TIC són, potencialment, una gran ajuda per a l'ensenyament universitari. També és cert, tot i que és menys obvi, que l'ús de la tecnologia fa més difícil la tasca docent, ja que n'implica, inevitablement, un replantejament.

En línies generals, la universitat ha basat la docència en continguts que el professor transmet. Quan demanàvem als professors del nostre estudi que ens parlessin sobre «una situació de classe normal, en un dia normal», gairebé sempre ens descrivien classes magistrals. No obstant, quan es disposa de tècniques per gestionar i presen-

---

No parlem d'un concepte metafísic de la veritat, ja que com Barnett pensem que aquesta «veritat» d'alguna manera és «tribal», és a dir, està subjecta a creences col·lectives, normes i valors tradicionalment establerts i defensats respecte de les formes, vies i continguts de coneixement.

15. Ha de canviar la relació d'autoritat amb els estudiants. Més endavant tornarem a aquest tema, però val la pena recollir la cita següent de Barnett: «quan escoltem a acadèmics que insisteixen en la importància del pensament crític en els estudiants, cal plantejar-se algunes preguntes sobre la seriositat amb la qual aquests professors es prenen la seva pròpia retòrica... Una pedagogia d'aquesta mena exigeix que els estudiants tinguin un espai per formar les seves pròpies apreciacions, com també suport per assolir la confiança necessària com per elaborar el seu punt de vista propi, malgrat el pes que exerceix l'autoritat que els envolta de manera tangible, a través dels seus professors i els prestatges de les biblioteques (amb el suport del catàleg de l'ordinador)». *Op. cit.*, pàg. 171.

tar les informacions, l'especificitat de la tasca docent ja no consisteix només a passar transparències o fer servir presentacions. La funció de comunicar «dades» cada cop és menys necessària. En aquest sentit, els canvis dels plans d'estudis, la introducció dels crèdits pràctics, la convergència amb el model europeu i, d'alguna manera, la mateixa demanda social, originen canvis en els currículums i en la docència que condueixen cap a models més centrats en les activitats i tasques dels alumnes que en la pura transmissió dels continguts. Aquesta concepció de l'ensenyament introdueix moltes modificacions pel que fa a la planificació i l'organització, cosa que converteix en molt més important l'acció assessora del professor, un aspecte molt poc desenvolupat al nostre país. La presència de les noves tecnologies també és important en aquest terreny, ja que cada cop més s'aniran combinant més els moments presencials amb els no presencials en el marc de les universitats.

Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) constitueixen actualment una eina de mediació entre el professor i els estudiants d'aplicacions molt diverses. La utilització de les TIC afecta el temps i l'espai de la docència en la forma de comunicació del coneixement i en la comunicació entre professor i estudiants.

Actualment, les TIC han alterat el concepte d'espai i temps. Permeten una nova organització en la qual és possible coordinar les accions de moltes persones físicament absents. Això implica una nova forma de treball i de relació en la vida universitària que abasta també les relacions personals dels professors, la recerca i també la docència. Per a alguns autors, aquest fet sembla representar un problema. Aquest és el cas de Gimeno Sacristán,<sup>16</sup> que pensa que «en el moment que es produeixen fragmentacions internes es produeix un reagrupament extern que dóna lloc a nous vincles que creen comunitat entre professors, fragmentacions no provocades per la proximitat espai-temps;

16. Gimeno Sacristán, J. «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad». A: Quintas, G. *Reforma y evaluación de la universidad*. València: Universitat de València, 1996, pàg. 76.

és una comunitat desterritorialitzada. Un especialista té més relacions i vincles més estrets amb els col·legues d'altres universitats, fins i tot de fora del seu país, que amb els seus veïns de la mateixa universitat i, fins i tot, del mateix departament».

L'ús d'Internet i del correu electrònic estan transformant el tipus de relacions i de connexions intel·lectuals. Per a l'autor esmentat, aquest fenomen porta cap a la destrucció de la comunitat de docents. Tanmateix, la comunitat acadèmica, si és que en podem parlar així, està organitzada per departaments, àrees de coneixement, etc. que com ja sabem no garanteixen de cap manera unes relacions fluïdes entre els seus membres ni els de la comunitat científica. La utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació, juntament amb els programes d'intercanvi d'estudiants de la comunitat europea i altres països, condueixen cap a una forma de relació universitària molt més mediatitzada per les tecnologies. Aquest tipus de «globalisme» ha de conviure amb el localisme, l'autonomia de les universitats, i les necessitats particulars dels centres, però no hi ha dubte que no es poden obviar aquestes transformacions en la formació dels docents.

Fins ara, al marge d'algunes universitats especialitzades en l'ensenyament a distància, la classe ha estat el punt de trobada entre el professor i els seus estudiants: el professor entra a la classe, tanca la porta i, partir d'aquest moment, la docència passa a ser una cosa «privada» entre docent i alumnes. Aquest espai ja no és l'únic possible per una trobada professor-alumnes. Les TIC permeten intercanvis temporals sincrònics (xats, videoconferències) i asincrònics a través d'espais docents en format web, correu electrònic, fòrums de discussió, sistemes col·laboratius de treball, etc. L'espai no està limitat per les aules i el temps depèn cada cop més dels mateixos estudiants. D'aquesta manera, l'ensenyament universitari està passant a transformar-se i els anomenats «campus virtuals» es multipliquen cada dia.

La utilització de les TIC no assegura una millora de la qualitat docent; de fet, en aquesta primera fase d'ús, la majoria de les aplicacions responen a un «enllaunament» dels

continguts i encara s'observen poques aplicacions realment innovadores. Tanmateix, aquest fet té una certa lògica, ja que la pressió sobre el professorat universitari per fer servir la tecnologia és molt acusada i, en canvi, hi ha una manca de formació considerable.

Les TIC també introdueixen una forma de comunicació i intercanvi diferent entre professor i alumnes que es pot veure com un distanciament major de la relació directa. Malgrat tot, l'ús de fòrums i del correu electrònic genera un tipus de relació més continuada que proporciona a l'estudiant més tranquil·litat, ja que ho pot fer servir en el moment que realment sorgeix el dubte o el problema.

Com ja hem esmentat, l'espai i el temps docent es transformen i aquest aspecte té efectes directes en la mobilitat cada cop més gran de professors i estudiants. D'algun manera, podem afirmar que la globalització del coneixement i de l'ensenyament s'està produint a un ritme molt ràpid. Aquesta tendència a la cooperació internacional s'enforteix cada cop més a través dels processos actuals d'integració política i econòmica. Cada cop és més gran el nombre d'estudiants, professors i investigadors que treballen i es comuniquen en un context internacional. L'expansió és conseqüència de la creació de xarxes d'universitats i els diferents programes existents (Càtedres UNESCO, programes de l'Agència Espanyola de Cooperació Iberoamericana, Programes SÓCRATES, etc.).

Òbviament, ni la tecnologia ni la globalització asseguren una major qualitat de l'ensenyament superior però, potser, el més interessant és que serveixen per trencar inèrcies i plantejar molts interrogants al voltant de les formes habituals d'ensenyament i aprenentatge universitaris. La construcció mateixa del coneixement no pot defugir aquesta revisió general.

## Coneixements, disciplines, maneres d'ensenyar i maneres d'aprendre

Tal com apunta Richard Feynmann, «per progressar és fonamental reconèixer la ignorància i deixar lloc per als dubtes. El coneixement científic és un corpus d'enunciats de graus de certesa variable: alguns de més insegurs, d'altres gairebé segurs i cap d'absolutament cert»<sup>17</sup>. Tot i que no totes les titulacions universitàries responen a marcs científics en un sentit estricte, sí que totes les disciplines, sense distinció de titulacions, són llocs en les quals es generen coneixements i són punts de partida habitual per plantejar la docència a la universitat. D'altra banda, amb relació als coneixements de les disciplines que hem de treballar amb els estudiants, els professors estem subjectes als criteris epistemològics i la cultura pròpia de la nostra «tribu» acadèmica. Això implica formes específiques d'establir criteris de veritat o veracitat en els coneixements i, molt probablement, també diferents maneres d'entendre la formació dels estudiants, a les classes i a fora.

De fet, la qüestió de la veracitat dels coneixements és una cosa, i la seguretat de la comunicació i l'organització de les formes de treball entre el professor i els estudiants a les classes i fora de les classes, n'és una altra. La funció d'un científic, investigador o estudiós és d'entrada indagar «com són les coses» i fer ciència o treball intel·lectual està associat a adquirir poder per actuar sobre el món o comprendre'l millor o d'una altra manera. En general, quan un professor, que també és investigador en menor o major mesura, programa l'assignatura, ho fa inicialment des del coneixement disponible de la disciplina i dels criteris, més o menys explícits i consensuats, segons els contextos, del seu grup acadèmic.

Tal com vam veure a *Ser professor*, la preocupació a l'hora de programar se centrava primer de tot en «els continguts». Tot seguit, els professors del nostre estudi consideraven molt important transformar aquests con-

17. Feynmann, R., 2000. *Op. cit.*, pàg. 118-119.



tinguts de cara a la recepció que en facin els estudiants. Hi predominava, com dèiem, un treball orientat a un model, molt treballat, de classe magistral, pel qual el professorat arriba a l'aula amb decisions preses respecte dels continguts, basant-se —cada professor en diferent mesura segons la seva situació i la seva experiència docent— en què ha estudiat o investigat, en l'existència (o no) d'acords previs del seu departament sobre «què cal» impartir i com s'ha de fer no només per estructurar els continguts sinó també, o si més no així ho indicaven, tenint en compte de manera genèrica (i no massa contrastada) suposicions i experiències prèvies dels alumnes i les seves característiques i interessos. A *Ser professor* vam poder comprovar que tots els entrevistats manifestaven una certa preocupació per preparar minuciosament «la classe» en tots aquests sentits, ja fos magistral (majoritàriament) o no.

En aquest sentit convé insistir que hi ha situacions molt diverses a la universitat. No és la mateixa situació la d'un professor de microbiologia que la d'un professor d'història de l'art, per posar un exemple relacionat amb la disciplina que imparteixen, però tampoc la d'un professor principiant que la d'un d'experimentat. Tampoc no és el mateix la situació d'un estudiant de primer cicle que la d'un de doctorat.

Pel que fa a les diferents disciplines, pot ser útil la distinció de Becher entre disciplines «dures» i disciplines «toves»,<sup>18</sup> i com es diferencien en la comprensió del coneixement i les maneres de generar-lo i de comunicar-lo:

18. Becher, T. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa, 2001. L'autor classifica les disciplines acadèmiques en «dures» i «toves» des d'un punt de vista cognoscitiu. Pel que fa als sistemes i les formes socials de comunicació, l'autor les denomina també «urbanes» i «rurals» respectivament. Aquestes divisions són òbviamment orientatives, ja que hi ha casos intermedis o, dit d'una altra manera, les diferents disciplines poden situar-se en una mena de gradient entre els dos casos extrems. En aquest resum sintetitzem molt tots aquests aspectes.

### **Disciplines «dures»**

---

Problemes ben delimitats

Plantejaments analítics; reducció a variables simples i controlables

Explicació densa: recerca de regularitats; models matemàtics

Coneixement acumulatiu i fragmentable; criteris clars de refutació

Creixement lineal; coneixement substituïble: idea clara de progrés, futur

Coneixement: impersonal; intencionalitat: coneixement en si, domini

Aplicació: valor segons eficàcia i funció

Comunicació entre col·legues ràpida, freqüent, curta

Publicacions: poques cites, especialitzades

Llenguatge formal, codi no accessible, vocabulari especialitzat

---

### **Disciplines «toves»**

---

Problemes poc delimitats

Plantejaments de síntesi; rebuig de l'atomització, variables nombroses i poc controlables

Explicació suau: comprensió de singularitats i models qualitius, quantificació limitada o nul·la

Coneixement recursiu i reiteratiu; criteris de discussió: interpretació/consens

Creixement orgànic; coneixement recuperable: idea opinable de progrés, passat i present

Coneixement carregat de judicis de valor; intencionalitat: opinió i persuasió

Aplicació: valor segons utilitat, praxis i qualitat de vida humana

Comunicació entre col·legues lenta, poc freqüent, extensa

Publicacions: cites abundants de diversos contextos

Llenguatge natural, codificació personal, estil, autoria

---

Seguint amb Becher, el tipus de decisions que pren el professorat pel que fa al nombre i l'autonomia en el moment de prendre-les varia segons la «tribu» de referència. De manera que, respecte d'altres professors que imparteixen la mateixa assignatura en altres grups, cal suposar que si més no en alguns aspectes importants el tipus de disciplina de referència del professor condiciona fortament què, quant i amb quina flexibilitat i variabilitat s'ensenyarà, incloent-hi com s'entén l'avaluació dins de l'assignatura.

Ja hem apuntat algun problema derivat del fet que predominin les situacions de transmissió i divulgació com les

classes magistrals. Deixant de banda situacions de departament molt jerarquitzades, que hi són, la comunicació a l'aula en assignatures provinents de contextos disciplinaris «durs» pot suposar un risc: que hi domini una presentació de l'empresa del coneixement com una tasca d'estira i arronsa amb la realitat, una realitat independent del científic, estudiós o investigador i que en resisteix el domini i en rebutja els càlculs. En el context comunicatiu d'una classe magistral, la demanda d'objectivitat —com ara presentar les diverses teories en pugna respecte d'un fenomen o objecte de coneixement— pot arribar a enfosquir-se per l'ús estratègic d'un objectivisme enganyós. En aquest punt, el científic, estudiós i investigador i els procediments a través dels quals indaga queden enfosquits encara que la història social de la ciència del coneixement i de les seves repercussions socials ens mostri que el seu paper és central, com també en context en el qual treballa. D'altra banda, les disciplines «toves» sembla que permeten una major variabilitat en les decisions sobre els continguts que cal ensenyar, és a dir, una major autonomia relativa del professorat, i això també pot afectar l'accés i l'aprenentatge dels estudiants en el sentit que el risc que corren és la dispersió i la manca d'integració o relació entre sabers, quan no la desorientació.

Pel mateix motiu, és probable que en contextos disciplinaris durs, que no són sinó situacions definides amb regles fortes, els professors principiants es trobin més segurs al principi, adoptant programes prèviament establerts i consolidats i, en tot cas, aportant-hi petites variacions, sovint en els exemples —més propers a l'edat dels estudiants— que seleccionen per a la classe. Fins i tot, tal com ja hem comentat, és tradició en les carreres experimentals que els professors novells imparteixin les pràctiques de laboratori durant un temps, en estreta col·laboració amb els professors que imparteixen les «teòriques», cosa que els permet una transició més suau cap a les darreres. D'altra banda, en contextos disciplinaris tous, en els quals el coneixement no és sempre o totalment acumulatiu i en els quals les regles de definició són sempre discutibles, els professors es poden veure menys emparats i sovint passen

més incomoditats a l'hora de seleccionar els continguts, de programar l'assignatura amb una sensació mínima de seguretat. La transició en aquests casos acostuma a ser abrupta i les queixes per manca de temps per programar l'assignatura són freqüents, tal com vèiem en els professors del nostre estudi.

En qualsevol cas, el tipus de relació amb el coneixement establerta tant per part dels professors com per part dels estudiants és important. En general, no és només que els professors principiants coneguin menys la seva assignatura que els professors experimentats, cosa òbvia perquè porten menys anys de feina i d'estudi, sinó que és precisament per aquest motiu que es distancien més del saber, exterioritzen més el coneixement, en consideren la generació com una cosa que pertany «als altres», al seu grup d'afiliació sociointel·lectual en el millor dels casos. I això és una cosa que afecta la programació de l'assignatura i es transmet a les classes. És a dir, en el marc del procés de socialització intel·lectual del professor és important comprendre com el professor entén el seu procés d'adquisició de coneixement. Normalment, la distància i l'objectivació dels coneixements acostuma a ser gran en els primers anys. De fet, en els primers anys de docència —fins i tot si aquesta pot no ser l'actitud real de molts professors com a investigadors— moltes vegades la presentació a classe dels conceptes científics o teòrics dedica menys atenció a com s'han generat realment i més a una concepció radicalitzada de l'objectivitat del coneixement, sigui o no assumida realment, però sens dubte com a estratègia per a la transmissió als seus alumnes.

Els treballs de Fox Keller (1991, 1994)<sup>19</sup> poden completar la reflexió sobre això que diem. Aquesta autora analitza la idea d'objectivitat científica, exposant les arrels psicològiques i socials del saber aparentment abstracte i universal de la ciència, i introdueix una perspectiva cultural, emocional i de relacions de poder a la seva anàlisi. Des

19. Fox Keller, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Edicions Alfons el Magnànim, 1994; i també «La paradoja de la subjetividad científica», A: Fried-Schnitman, D. (Edit.) *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, pàg. 143-173.

d'un punt de vista general i si anem més enllà de les diferents disciplines —ja siguin dures, toves o totes les formes intermèdies—, la seva distinció d'atenció a la realitat, és interessant per pensar sobre què passa en els processos d'aprenentatge a les aules de la universitat. En aquest sentit, segons estiguin socialitzats els professors en una línia o una altra, s'ha de preveure que passaran coses diferents a l'aula.

Resumint-ho molt, adoptar una posició d'objectivitat dinàmica, és a dir, una «cerca de coneixement que fa ús de l'experiència subjectiva [...] en benefici d'una objectivitat més efectiva» (1991, 127), portaria cap a un «coneixement *encarnat*» (un qui situat i connectat radicalment al món), cosa que provocaria efectes positius en l'aprenentatge de l'alumnat, que entendria millor l'aventura humana de la ciència i la provisionalitat de les seves teories i descobertes, mentre que una posició d'objectivitat estàtica, que planteja les coses com a «conèixer *sobre*», és a dir, «una postura en la qual la realitat objectiva es percep i defineix com una cosa radicalment separada de la subjectiva» (1991, 92) dificultaria que els estudiants entenguessin el seu aprenentatge com un procés dinàmic, implicat i auto-constructiu. A un professor socialitzat en aquest darrer sentit li resultarà difícil transmetre als seus alumnes conceptes com l'estructura relacional de la realitat o la limitació de tota posició epistemològica particular, una concepció intersubjectiva de la veritat o valors com el respecte per la pluralitat de la realitat, la necessitat de participació, la necessitat de diàleg o de debat...

En un procés de coneixement encarnat no s'abandona, doncs, l'experiència subjectiva del científic o teòric i es pot «garantir la integritat independent del món que ens envolta, al mateix temps que es continua essent conscient de la nostra connectivitat amb aquest món». (1991, 127)

En definitiva, és possible que tots una mica, professors i estudiants, pensem que aprendre només vol dir «saber-ne més d'alguna cosa», oblidant que també ha d'incloure els nostres límits personals, socials i culturals per generar coneixement i així aprendre a incloure el «dubte», juntament amb una confiança oberta, compar-

tida i raonable en tot aquest procés. Com ja va dir un cop el poeta, «el mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges», de manera que el coneixement que podem oferir els professors i que poden adquirir en reconstruir-lo els estudiants estaria situat entre aquests dos elements.

### **«I això per què serveix?» Els estudiants com a actors del seu propi aprenentatge**

Fins ara hem introduït diverses vegades la idea que es fa necessari replantejar la docència rebaixant la preponderància del model magistral i introduint paral·lelament noves formes de treball amb i per als estudiants. En aquesta línia, es fa inevitable que ens preguntem qui són aquests estudiants. A *Ser professor* ja apuntàvem algunes dificultats pel que fa a l'elaboració de l'apartat dedicat als alumnes, sobretot per la manca de respostes, per la sensació d'haver preguntat una cosa en el fons incòmoda. Ser professor era per als professors del nostre estudi —recordem que impartien la docència de manera bàsicament magistral— un tema pràcticament autorreferent. És obligat recordar també aquí que els professors que vam seleccionar havien estat els més valorats pels estudiants durant diversos anys, a partir de les enquestes que cada any realitza la Universitat de Barcelona. En qualsevol cas, en preguntar a aquests professors vam trobar-nos amb una imatge idealitzada, desitjada, dels seus alumnes. També, com una altra cara inevitable de la moneda, una imatge desencisada. Alguns ens deien que feien servir els seus propis records com a alumnes, no massa llunyans, per buscar un criteri, per connectar-hi. D'altres ens deien que un bon estudiant no és necessàriament el que treu millors notes. D'alguna manera, expressaven els seus dubtes respecte de la validesa del model únicament magistral per implicar de manera activa els estudiants en el seu procés d'aprenentatge.

Per aquest motiu, tenim la impressió que la imatge que el professorat té dels estudiants s'ha de precisar i cal

indagar més sobre què pensen, esperen i poden aportar aquests estudiants de cara a millorar els plantejaments docents.<sup>20</sup>

És habitual sentir que els estudiants d'ara no són com els d'abans. Sovint, els canvis es fan evidents en les seves exigències, i una de les preguntes que més sentim és: «I això per què serveix?». És indubtable que és una bona pregunta, i ens fa plantejar què entén la universitat no només per professionalització, sinó per utilitat i el sentit de la formació que promou. Perquè, en realitat, què significa per als estudiants dir «per què serveix això?» I per a la universitat?

Els estudiants han canviat, són menys homogenis en edat, temps de dedicació als estudis, formació, lloc de procedència, etc. Els estudiants sol·liciten avui un tipus de coneixement més «útil» i, a la vegada, uns mètodes d'aprenentatge diferents als que es fan servir actualment. Aquest repte potser és un dels més difícils si pensem, a més, que suposa l'adaptació del professorat, format en una cultura basada en el text, a uns estudiants socialitzats en la cultura visual.

Els canvis de vocabulari de la institució universitària durant els darrers anys també són significatius: els alumnes i estudiants són descrits com a *usuaris* i *clients*. D'altra banda, els títols universitaris no només han de ser bons, sinó «millors» que els de la competència per augmentar així la matrícula, i es generen constantment postgraus i màsters per incrementar els recursos econòmics de les universitats. La qualitat de la docència ja no s'expressa només en termes acadèmics sinó de mercat. Es tracta d'un enfocament productivista.

Tot i que aquest enfocament té efectes positius, els estudiants no són només clients o usuaris de la universitat.

20. Per aquest motiu, en el curs 2000-01 vam començar *Ser estudiant: paraules sobre els aprenentatges universitaris*, un estudi finançat per la Universitat de Barcelona en el qual pretenem recollir, en continuïtat metodològica amb *Ser professor*, les opinions i les aspiracions d'estudiants de 20 titulacions diferents. En aquest apartat mostrem algunes d'aquestes opinions a partir de l'estudi pilot dut a terme durant l'any passat, en el qual també hi van participar A. Ayuste, E. Casals i M. Payà.

Si, tal com hem apuntat, els processos d'ensenyament-aprenentatge formen part de la seva funció cultural i educativa, caldrà anar més enllà i treballar per a la «implicació dels estudiants en la seva pròpia formació en una universitat en la qual no hi hagi clients, sinó *actors*» (Porta, 1998, 62). En aquest sentit, per donar bona resposta a la pregunta dels estudiants, per respondre a «i això per què serveix?», cal una universitat que, entre d'altres accions, legítimi, motivi i prepari els seus professors per afavorir l'actuació de l'estudiant, a partir de la seva autonomia i bagatge previs, com a *subjecte* que ja és, i no simplement com a objecte i receptor dels seus ensenyaments.

Per això, preguntar-se per aquests «nous» estudiants és indagar i posar en joc quin bagatge porten a la universitat, com experimenten i valoren l'ensenyament que reben i la seva feina com a estudiants, quines expectatives tenen del món del treball, de la recerca, de la cultura i de la societat en general, seran requisits necessaris per a una docència de qualitat. Per un motiu senzill i important: totes aquestes qüestions, aparentment allunyades de la immediatesa dels continguts que s'imparteixen en cada assignatura, són qüestions que tenen un paper específic en la qualitat de l'aprenentatge de cada estudiant.

Considerar les idees i els coneixements dels estudiants, les seves preferències i sistemes de valors previs sembla llavors necessari per a una bona planificació de l'ensenyament. De fet, en tota planificació d'una assignatura es parteix d'una imatge més o menys ajustada de tots aquests aspectes. Recollim a continuació alguns exemples sobre què pensen els estudiants sobre els seus professors, sobre què significa aprendre i sobre què és per ells ser un bon estudiant:<sup>21</sup>

21. També extretes de *Ser estudiant*, les frases que es recullen aquí són fruit de les entrevistes realitzades. A l'estudi també hi van participar A. Ayuste, E. Calsals i M. Payà.



## La imatge que els estudiants tenen dels seus professors

- Els estudiants tenen una imatge molt variada del seu professorat. D'alguns opinen que no s'interessen per ells i d'altres, que se'n preocupen molt. *«Hi ha extrems. Hi ha el que ho fa molt bé o el que ho fa molt malament. El que ho fa molt malament normalment es queda a classe amb les quatre persones que l'aguanten i les altres o es canvien de grup o se'n van a les acadèmies que hi ha aquí darrere.»* (Rosa)
- La Núria pensa que a alguns professors *«l'únic que els agrada és escoltar-se a ells mateixos. Se senten poderosos a dalt a la tarima. Estan al costat teu i el que menys els importa és que tu aprenguis».*
- Per a en Manuel hi ha diferents vessants del professorat, la professional, la de recerca i la de docència. Pensa que *«hi ha gent molt brillant en alguna de les parts d'aquest trí-pode i altres que no tenen tantes habilitats, o sigui que al final ho acaba pagant l'alumnat».*
- Entre els seus professors n'hi ha *«de la vella escola, que són els que estan acostumats a la docència magistral. Alguns d'aquests professors són molt bons i tenen una gran capacitat per realitzar una sessió de rotllo. Després n'hi ha de més joves que no tenen un càrrec acadèmic tan alt, no són catedràtics, i els releguen a la tasca de fer seminaris, però en estar en contacte amb el laboratori, acostumen a anar molt bé».*
- Pel que fa a la comunicació entre professors i estudiants, tots coincideixen que és molt escassa. La Patricia ho atribueix a l'excessiu nombre de persones per aula, ja que a les optatives aconseguen una comunicació més gran i fins i tot arriben a fer treballs i debats. Tot i així, la imatge del professorat que sembla predominar és la que els veu com a «distsants». Com diu la Rosa, *«encara que tinguis un dubte, abans li preguntes al company que al professor, ningú no alça mai la mà. Demanen voluntaris, però res...»*, i afegeix: *«...també ens fa vergonya, perquè com que hi ha tanta gent que no coneixes, només faltaria que fiquessis la pota perquè 100 persones es riguessin de tu. Si és que surts 5 minuts abans i ja es posen tots a xiular!»*

- En Manuel és una excepció, ja que pensa que «*la gent acaba tenint una relació estreta amb algun professor, sobretot per interès o per inquietuds personals [...] i és possible establir un diàleg i una relació de tu a tu.*» Però assenyala que possiblement això és conseqüència que els estudiants «*no van a buscar el catedràtic, sinó que van a buscar el professor més simpàtic, aquell que els ha semblat més proper, més company*».
- Pensen, doncs, que un bon professor és «*aquell que t'acompanya, que et facilita l'aprenentatge, que el que li preocupa és que aprenguis i que demostris què has après*» (Núria). Un bon professor és «*el que es preocupa de la matèria, per ensenyar-te el que serà perenne i que destaca els aspectes que cal no oblidar, que sigui accessible o que et doni oportunitats per dialogar*». (Manuel)

Dir que els estudiants han de ser no només usuaris o clients sinó sobretot actors significa fomentar i dedicar més atenció a les seves accions i valoracions *durant* el curs. Implica fer cas de les seves peticions de comunicació, de proximitat, de diàleg amb el professor, aspectes que ells valoren molt com a condicions per a l'aprenentatge. En aquest sentit, les classes, les tutories acadèmiques, les pràctiques, són ocasions privilegiades per buscar la proximitat, el contacte, la comunicació i la participació i per comprovar com es van actualitzant, com intervenen aquests supòsits previs dels estudiants que abans esmentàvem. Per tal d'afavorir aquesta trobada amb els estudiants, el professor cal que miri, o pregunti, i sobretot *escolti*. Ja vam veure a *Ser professor* la importància d'obrir espais de comunicació a través de les preguntes que el professor formula a l'aula. Però amb prou feines si es parla del professor com a administrador de silencis. I és que és tan important que el professor «*digui*» i pregunti bé com que sàpiga callar per escoltar el que els estudiants li poden dir o preguntar, tot donant-los el temps necessari i facilitant-los oportunitats perquè participin activament. En qualsevol cas, ja sigui a les classes o a fora, es tracta de buscar un equilibri.

L'estudiant no és aquest «*altre un-mateix*» més o menys

perfecte que alguns (o molts) professors voldrien tenir. De vegades els professors hem de callar i hem de tenir temps per això si realment volem donar veu a l'alumne, saber qui és, deixar que es mostri, donar-li la paraula a aquest altre «estrany» que se'ns acosta perquè li obrim un món de coneixements. En aquest sentit, la nostra autoritat és exactament la capacitat per fer créixer, *augere*. Donar classes és, en part, mostrar la nostra autoria, però això ha de seguir a través de l'autorització de la paraula de l'alumne. Així doncs, hi ha un aspecte tècnic i polític en qualsevol acte d'ensenyament.

Queda molt camí per fer en aquest sentit. S'addueix, amb raó, que la massificació de les classes és sovint una dificultat per a aquest seguiment. Tanmateix, també ens sembla un argument que amaga la possibilitat que a la docència universitària es plantegin alternatives viables que permetin, amb una pràctica guiada, posar en dansa els continguts de les assignatures. Es tracta de dedicar més atenció a aquelles *altres* pràctiques que no se centren únicament en la transmissió de continguts. Es tracta de deixar un temps i fomentar ocasions, és a dir, planificar-les, per donar la paraula i l'acció a l'estudiant, i d'escoltar-lo i continuar present i ajustar en conseqüència les formes de transmissió, o variar fins i tot les tasques d'aprenentatge i les formes docents.

No tot està en mans de cada professor, ja que això té una dimensió curricular col·lectiva i institucional, però entre les diferents activitats bàsiques de què es parla poc a la universitat i que malgrat tot defensen els bons docents del nostre estudi, en podem esmentar l'empatia, que es podria definir com a «experiència de la consciència de l'altre».<sup>22</sup> L'expressem quan parlem de «posar-se en la pell d'un altre» o «sentir l'altra persona», i normalment ho diem després d'interpretar conductes corporals o no verbals d'altres persones. Juntament amb l'humor, com a recurs per a la proximitat o la distensió, diversos dels entrevistats a *Ser*

22. *Sobre el problema de la empatia*. Mèxic: Universidad Iberoamericana, A. C., 1995. El 1916, Edith Stein va defensar a la Universitat de Freiburg la seva tesi doctoral, que tractava sobre «El problema de l'empatia i el seu desenvolupament històric i la reflexió fenomenològica».

*professor* ens van parlar d'aquesta condició empàtica, d'aquesta mena d'atenció flotant que els permet «sentir» el seu auditori i a partir d'aquí regular la comunicació, en el sentit d'adaptar-la millor als estats dels estudiants.

Novament, els recursos per a la qualitat de la docència no són només les aules i les bones instal·lacions, sinó també aquest temps obert a escoltar l'estudiant, un temps docent per obrir a l'aula o a fora per comprovar la recepció del que s'ha transmès, o per veure de quina manera s'impliquen els estudiants en la seva feina, el seu grau de motivació, de satisfacció, etc., sense necessitat d'esperar a fer-ho *in extremis*, és a dir, en el moment final de l'avaluació.

És a dir, l'altra cara de la docència són les respostes i aportacions, no només en proves i exercicis, dels estudiants. I és que les bones pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge són un tema que finalment es deriva de compartir activament i de diferents maneres què vol dir ensenyar i què vol dir aprendre.

### **De cara al canvi. La creixent importància de la formació del professorat universitari**

Tal com ja hem anat apuntant en diferents moments, la professió del docent universitari està canviant. Al professorat actual se li demana capacitat de mobilitat, intercanvi amb col·legues d'altres universitats nacionals i estrangeres. Se li demana un domini de l'ús de les tecnologies, que modifiqui les formes de transmissió del coneixement, centrant-se molt més en les activitats dels alumnes que en el coneixement que s'ha de transmetre, se li demana que capaciti els alumnes, etc. En definitiva, la professió docent del segle XXI tindrà poca cosa a veure amb la imatge clàssica del professor a sobre de la tarima impartint la classe davant d'un grup d'alumnes. Tanmateix, encara queda un camí ben llarg per recórrer i, en aquest trajecte, la formació es fa cada cop més necessària.

A parer nostre, la formació del professor universitari és especialment útil perquè planteja la necessitat de professionalitzar la docència davant del fet que, com comentà-

vem al començament d'aquest capítol, durant molts anys hi ha predominat un model personal/artesanal d'exercir-la. Malgrat tot, hi ha també actualment un perill: unificar els models i metodologies docents, com si tots els professors haguéssim de fer servir la mateixa metodologia i seguir el mateix model. Òbviament, ni tots els alumnes ni tots els professors són iguals. En aquest sentit, és interessant recordar què recomanava el vell Kant amb relació a la docència.<sup>23</sup>

«Com que el progrés natural del coneixement humà comença formant, en primer lloc, l'enteniment —en arribar per l'experiència a judicis intuïtius i, a través d'ells, a conceptes que, amb relació als fonaments i les conseqüències, poden també ser coneguts per la raó i, finalment, pel ben organitzat complex de la ciència— també l'ensenyament ha de prendre el mateix camí. El que cal esperar, doncs, d'un professor és que, en primer lloc, formi en els seus oients l'home d'enteniment, després el de raó i, finalment, el savi. Aquest procediment té l'avantatge que si l'alumne no arribés al darrer graó, com acostuma a passar normalment, encara hi haurà guanyat quelcom, amb aquest ensenyament, i s'haurà convertit —tot i que no per a l'Acadèmia, si potser per a la vida— en una persona més experimentada i intel·ligent. Si s'inverteix el mètode, passa com si l'alumne “pesqués” una mena de raó abans que se li formi l'enteniment, i arrossegues una ciència prestada que, a sobre, és com si estigués enganxada, adossada, i que no ha anat naixent a dins seu. D'aquesta manera, la seva capacitat intel·lectual es fa encara molt més estèril i, al mateix temps, per l'al·lucinació de posseir saviesa es corromp encara més. Aquest és el motiu pel qual amb freqüència topem amb estudiosos (més aviat “estudiats”) que mostren molt poc enteniment i pel qual l'Acadèmia porta al món més caps esbojarrats que cap altra institució de la societat.

La manera d'actuar ha de ser, doncs, la següent: el primer de tot és fer madurar l'enteniment i accelerar-ne el desenvolupament, exercitant-lo en judicis d'experiència i cridant l'atenció so-

23. M.I. Kant. «Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766». Escrit traduït per E. Lledó (1995) en el treball abans esmentat.

bre tot allò que li puguin aportar les impressions contrastades dels seus sentits. D'aquests judicis o conceptes no ens podem atrevir a saltar a d'altres més elevats i distants, sinó que s'hi ha d'arribar a través del camí natural i aclarit dels conceptes més elementals que, pas a pas, el fan progressar; però tot d'acord amb aquella capacitat d'enteniment que l'exercici previ ha hagut de produir necessàriament en ell, i no segons el que el professor mateix percep o creu percebre i falsament pressuposa als seus oients. En poques paraules: no ha d'ensenyar pensaments, sinó ensenyar a pensar. A l'alumne no se l'ha de transportar, sinó dirigir-lo, si és que tenim la intenció que en el futur sigui capaç de caminar per ell mateix.»

Un plantejament docent excessivament orientat cap a les disciplines i els interessos dels professors i que ignori els coneixements i els interessos dels estudiants condueix a aquestes ments capaces de respostes esbojarrades als exàmens que recullen de tant en tant algunes publicacions d'humor i entreteniment. El que proposa Kant és tot un programa per a la formació que tingui en compte professors i estudiants i que mostrem com a motiu per a la reflexió. Suposem que aquest quadre és correcte per descriure els nostres estudiants. I si, a més, el considerem aplicable al desenvolupament professional dels docents universitaris?

Per exemple, el professor principiant disposa d'alguns judicis intuïtius que li aporten un cert enteniment de la situació didàctica. Aquesta mena de judicis es deriven, principalment, d'experiències prèvies com a alumne o com a becari de recerca o professor ajudant en el millor dels casos. A partir d'aquí, són més aviat estranyes les situacions de *formació graduada* i *acompanyada* per aquests professors, doncs, com ja sabem, a la majoria «se'ls llança als lleons». De mica en mica, amb moltes inseguretats i força males estones, els professors poden anar construint conceptes en anar formulant, ordenant i relacionant judicis puntuals. És a dir, poden anar construint teories personals sobre la seva funció docent i educadora. Amb el temps, pas a pas i des de l'experiència, la reflexió i l'estudi, tindrem professors «experts», una mica com una «ciència» (un sa-

ber pràctic) de la docència, capaços d'un bon exercici professional.

En definitiva, en la formació de nous professors es tracta de plantejar **un aprenentatge vinculat a l'experiència**. I també d'insistir que cal abandonar la idea d'un model únic per a tothom, ja que cada professor ha d'anar construint-se una identitat professional. És important, com dèiem al capítol final del nostre informe, fomentar les condicions que permetin la formació de professors considerats com a professionals reflexius i autònoms.<sup>24</sup> En aquest sentit, la idiosincràsia personal i les experiències docents prèvies són justament el material base que cal treballar i sobre el qual s'ha d'evolucionar.

D'altra banda, el canvi que suposa fomentar dinàmiques centrades en la feina de l'alumne, amb un component més gran de descobriment i exploració, només sembla possible en els darrers cursos de les carreres, o en els tercers cicles, en què el professor té un nombre d'alumnes més reduït i per fer-ne el seguiment no li cal tot el seu temps d'estudi i recerca. En general, als primers cicles, en què els alumnes són molt nombrosos i joves, i lamentablement molt sovint els professors són escassos i principiants o poc experts, és difícil d'imaginar un procés massa obert d'indagació intel·lectual i de desenvolupament docent en aquest sentit. Des de fa uns anys, i a partir del creixement de la població estudiantil de la universitat, les polítiques de provisió de noves places de reforç a la docència no han corregit, sinó que han mantingut o fins i tot augmentat la inadequada costum de posar un professor novell a dirigir un gran grup d'alumnes nous. Encara cal estudiar quines repercussions té aquest fet en la salut del professor, o en la salut acadèmica dels alumnes, però en tenim indicis, que ja vam veure a *Ser Professor*: molts professors ho recorden com una etapa molt estressant, molt dura, mentre que per la banda dels alumnes... Caldria intentar correlacionar tot això amb els estudiants, veure el percentatge d'abandona-

24. Vegeu Schön, D.: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992; i també Angulo, F. i Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Màlaga: Ediciones Aljibe, 1994.

ments en els primers cursos de les carreres i, observant més a fons, alguns prejudicis acadèmics i la manca de procediments universitaris (estudi, comprensió, reflexió, crítica) que els estudiants presenten en acabar la carrera i que els haguessin estat útils a la seva vida professional posterior.

Així doncs, tant els alumnes com els professors tenen el seu procés de maduració i han d'aprendre a ser-ho, és a dir, ser estudiants i ser professors. I, sens dubte, no tots seguiran el mateix camí a dins de la universitat, amb els anys, de les seves especialitats i assignatures.

És evident la manca de suport que reben els professors quan comencen la feina universitària. Malgrat tot, cal pensar que si aquesta situació no canvia, el problema s'anirà agreujant perquè la mateixa tasca docent cada cop és més complexa, ja que hi conviuran diferents formes d'ensenyament, moltes de les quals exigeixen una bona formació no només en el contingut que cal treballar sinó en la metodologia que s'ha de fer servir. Tanmateix, fins i tot si pensem que els models han evolucionat perquè els estudiants d'avui són diferents i el manteniment de l'atenció i la motivació són cada cop més difícils si no hi ha un bon domini de les tècniques pedagògiques. Tal com afirma C.R. Wharton,<sup>26</sup> el model centreeuropeu típic orientat a les tasques que els estudiants han de dur a terme i no el contingut que el professor transmet és el que cada cop té més acceptació, ja que està molt més relacionat amb les formes d'aprenentatge que es van adoptant a l'ensenyament de primària i de secundària. En aquest sentit, estem totalment d'acord amb aquest autor quan afirma que «malgrat el geni intel·lectual, alguns dels nostres professors universitaris poden ser prudents a l'hora d'abraçar al canvi, però el docent que dicta la classe llegint d'apunts groguencs mentre els estudiants van escrivint el que creuen que han escoltat és un fet en vies d'extinció».

Per centrar-nos en la problemàtica de la formació del professorat, hem mirat de caracteritzar el perfil del professor principiant establint una diferenciació entre els coneixements previs que té i les mancances que acostuma a tenir (Quadre 1):



### El professor principiant

<i>Coneixements previs</i>	<i>Mancances</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la matèria que cal impartir.</li> <li>• Creences i idees sobre com creu que s'ha de dur a terme la docència basades fonamentalment en l'experiència com a alumne.</li> <li>• Coneixement del context i l'entorn des de l'òptica prèvia de l'alumne de llicenciatura o de doctorat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organització del contingut per a l'assoliment d'aprenentatges significatius.</li> <li>• Tècniques didàctiques: dinamització de grups, estratègies de comunicació, control del temps, l'espai, els mitjans i les tecnologies emprades, dels sistemes d'avaluació.</li> <li>• Coneixement del context i de l'entorn departamental com a docent.</li> </ul>

Tal com s'assenyala al quadre, el professor té coneixements de la matèria que ha d'impartir, té idees prèvies sobre com dur a terme la seva feina que parteixen de la seva experiència com a alumne i té un coneixement de la institució, tot i que des de l'òptica de l'alumne o de becari. El professor principiant acostuma a estar, al principi, molt més centrat en l'organització del contingut de les classes que en les formes de transmissió i comunicació de la informació. Està molt més centrat en la matèria que en la didàctica i, com que no acostuma a dominar aspectes com el control del temps o les intervencions dels estudiants, la seva principal preocupació és la durada dels materials que està preparant per a la sessió de classe. És a dir, la típica angoixa que es pateix si s'acaba el material que s'ha preparat o bé si s'acaba la classe i encara s'està en la introducció. Amb el temps, es produeix una progressiva separació del text, del guió de la classe, i es deixa pas a la preocupació sobre si realment els alumnes aprenen i com millorar la dinàmica de les classes per millorar aquest objectiu. El professor es va descentrant de la preocupació en ell mateix

cap a la preocupació pels efectes de les seves accions sobre els estudiants.

El professor principiant acostuma a tenir problemes també per a la dinamització dels grups, el control del temps i de l'espai i, sobretot, per avaluar. L'avaluació és un tema complicat per a tothom, però especialment en el cas de professors principiants.

Finalment, en el camp que va més enllà de la mateixa aula, hi ha problemes de coneixement del context que contribueixen que el professor, quan inicia la feina en una institució, es trobi força perdut. Com que habitualment es tracta de persones joves, amb ganes d'innovar, de canviar dinàmiques, hi acostuma a haver un període d'adaptació en què la intervenció en les dinàmiques dels departaments es fa bastant difícil. En aquest sentit, es pot generar força malestar docent pels passadissos de la universitat. Els professors d'universitat treballem encara amb pressupòsits i estructures molt individualistes. La descripció següent ens sembla que conté una clau més per reconduir la formació del docent universitari: «El malestar docent es reflecteix amb la dispersió de l'esforç personal, en la col·lisió d'interessos, en la manca de cohesió dels professors, i per això la tendència a un cel·lularisme, al tancament social general de la comunitat docent i a la manca d'integració socioprofessional» (Benedito, Ferrer i Ferreres, 1995, 38).

Sembla clar que continua essent un aspecte important la llibertat de criteri del professor d'universitat respecte de la seva disciplina, que és una llibertat tan defensable com exigent, però que de vegades no s'entén del tot bé. No es tracta de llibertat per fer el que dicti la inspiració segons peripècies vitals canviants o el que dicti el mateix interès investigador, moltes vegades més relacionat amb la possibilitat de finançament que amb aventures intel·lectuals d'interès social (cosa que sempre s'hauria de debatre). En tot cas, la llibertat «de càtedra» l'entendem amb relació a l'autonomia professional, és a dir, a les decisions necessàries per organitzar la docència, i no tant de poder optar entre qualsevol contingut que el professor pugui considerar adient, ja que ens sembla que la seva feina es deu tant a la disciplina que cultiva en el marc d'un pla d'estudis

com a la societat que li paga perquè informi bé, i formi, els joves estudiants.

Els canvis necessaris són més de tipus simbòlic que de creació o de modificació d'estructures i reglaments. Ja tenim prou normes i burocràcies, i el que cal canviar és la valoració de la docència, l'exigència que se li demana, el suport humà i tècnic als professors principiants, la implicació dels professors experimentats en la millora de la qualitat docent, la recerca d'espais i temps per compartir, intercanviar i debatre experiències docents, objectius educatius, aportacions a la societat. La universitat és una institució plena de professors però sense una veritable cultura docent. I la cultura, com ja sabem, no es fa per decret, sinó compartint projectes.

En aquest sentit, M.A. Zabalza (2001) planteja els trets que considera bàsics per a un ensenyament de qualitat. Aquests trets representen, segons el nostre parer, elements de reflexió i de guia importants per planificar accions de millora en el sistema universitari (Quadre 2):

## Un ensenyament universitari de qualitat

---

<i>Disseny i planificació de la docència amb sentit de projecte formatiu</i>	La formalització dels programes hauria de constituir una de les condicions bàsiques de la docència universitària i no interpretar-se com un document “burocràtic”.
<i>Organització de les condicions i de l'ambient de treball</i>	Importància de la planificació dels ambients de treball.
<i>Selecció de continguts interessants i forma de presentar-los</i>	Importància de l'anàlisi de la docència en el doble component: selecció de continguts i presentació didàctica.
<i>Materials de suport als estudiants</i>	Necessitat de recursos per a la docència: guies de suport, dossiers, bases de dades, etc.
<i>Metodologia didàctica</i>	És important desenvolupar orientacions metodològiques centrades en els estudiants.
<i>Incorporació de les noves tecnologies i recursos diversos</i>	Reforça pràctiques docents i afegeix nous elements a la selecció de continguts, la planificació docent i la comunicació.
<i>Atenció personal als estudiants</i>	Creació de sistemes de suport, tutories.
<i>Estratègies de coordinació amb els col·legues</i>	Importància de crear una cultura de col·laboració.
<i>Sistemes d'avaluació emprats</i>	Importància de diferenciar entre l'avaluació de seguiment i l'avaluació de control.
<i>Mecanismes de revisió del procés</i>	Avaluació de resultats amb indicadors interns i externs.

---

Aquests trets permeten tenir una visió de les múltiples variables que intervenen en l'ensenyament universitari, i permeten també adonar-se dels múltiples espais formatius en què convé treballar.

Aquest sembla que és el model que estan adoptant algunes universitats. Per exemple, a la Universitat de Barcelona s'ha posat en marxa un ampli projecte de formació de professors novells en què hi participen professors amb experiència que actuen com a mentors durant el curs acadèmic. També hi ha grups d'innovació docent en què hi participen professors amb diferents graus d'experiència. Totes aquestes experiències i l'oferta formativa dirigida al professorat universitari que ha anat augmentant considerablement en els darrers anys ofereixen un panorama més optimista, ja que sembla que les universitats comencen a adonar-se de la importància de la docència. Malgrat tot, la formació del professorat universitari continua essent una tasca important que les universitats s'han de plantejar resoldre, ja que es tracta d'una missió urgent.

# UN «PASSADÍS ELECTRÒNIC» PER CONTINUAR PENSANT<sup>25</sup>

## QUÈ EN DIUEN ELS PROFESSORS DELS ESTUDIANTS?

«Ja fa força temps que tots els professors ens queixem del baix nivell dels alumnes. Cada dia fan més faltes, sembla que no entenen el que llegeixen o simplement no tenen massa ganes de llegir, no tenen coneixements previs sobre gairebé res, semblen desmotivats...

És cert que cada cop es detecten més problemes, però són els estudiants els que estan de rebaixes o som nosaltres? No ens estem deixant portar per la inèrcia? Els professors ens continuem queixant als passadissos i no prenem cap decisió.» (Professor de la Universitat de Barcelona)

«En general, quan parlem als passadissos carreguem la responsabilitat a l'alumne i al nivell educatiu anterior... El tema és molt complex i no es pot simplificar dient que als joves els falta formació o coneixements previs o expectatives o projectes futurs. Crec que els joves d'avui viuen pressions socials i econòmiques que van més enllà dels problemes educatius del nivell superior. Confusions, temors, crisis d'identitat ataquen els joves i les seves famílies

25. Oferim aquí, com a estímul per continuar pensant, una selecció de reflexions recents d'alguns professors, publicades al Fòrum de docència universitària de la Universitat de Barcelona: <http://www.ub.es/forum>; i també d'alguns estudiants, extretes de *Ser estudiant: paraules sobre els aprenentatges universitaris* (recerca en curs).

amb una intensitat que les demandes i les expectatives que generen no són ben llegides per la universitat. No hi ha dubte que tenim noves missions que se sumen a les tradicionals, però quines són?» (Professora, Argentina)

«He treballat amb cadascun dels meus alumnes en particular i els he advertit sobre els errors que detecto (amb resultats satisfactoris en alguns casos), però seria interessant que discutíssim una manera d'atacar el problema de manera col·lectiva.» (Professora)

«La solució penso que s'ha de buscar a dins del sistema educatiu de manera global, però amb una llei com la LOU i una reforma dels plans d'estudi de la universitat a la baixa (1992 i actual) o amb la Llei de Qualitat que s'acosta. El problema és general i necessita solucions de la mateixa mena.» (Professor d'Empresarials. Universitat de Barcelona)

«La pregunta és: els professors també estan preparats per conduir l'alumne i ajudar-lo en el creixement global? El projecte de l'ensenyament és adequat per al món actual?» (Professora brasilera, estudiant de doctorat a la Universitat d'Extremadura)

«Ja fa força temps que sento dir als docents universitaris que *els alumnes venen cada cop pitjor*, però poques vegades sento dir, per part dels docents, que cal exigir a la universitat que els formi com a docents, que es modifiquin de soca-rel els plans d'estudis, els sistemes d'ensenyament o d'avaluació.» (Professora, Argentina)

«No ha arribat potser el moment d'abandonar, encara que sigui per un temps, el nostre gastat *mur de les lamentacions* per dedicar una mica d'esforç a l'anàlisi rigorosa del nostre paper (el dels professors) en el desenvolupament de l'activitat docent en general i en el rendiment dels estudiants en particular?» (Professor Facultat de Física, Universitat de Barcelona)

«Algú que en sàpiga més que jo de tot això em confirmarà si hi ha un papir egipci que he sentit que deixa constància de les queixes que un pare fa del seu fill pel mal exemple que mostrava amb el seu comportament, és a dir, per no ser com havia de ser, o sigui, per no ser com ell “a la seva edat”. En els meus anys, ja força nombrosos, de docència sempre he sentit el mateix: com n'estan de mal preparats els alumnes que ens venen, i que això abans no passava. És a dir, que qualsevol temps passat va ser millor... El rovell de la qüestió, a parer meu, és que ni l'ensenyament mitjà ni el superior (és a dir, universitari) d'Espanya han aconseguit trobar la clau per despertar en els nostres alumnes una mínima “curiositat per saber” ... [però] no ens diu res el fet que molts “fracassats” dels nostres instituts i universitats sorprenguin després a tothom amb increïbles pàgines web o malabarismes de *hacker* a Internet?» (Professor, Universitat de Barcelona)

### **I què en diuen els estudiants d'ells mateixos, dels professors i de la universitat?**

La Inés, estudiant d'Història, diu que un bon professor o professora «és aquell que gaudeix amb la feina que fa, la docència. Sap explicar i transmetre els coneixements sense atabalar l'alumnat des del primer dia amb llistes inacabables de bibliografia que mai no llegeixes per manca de temps... És aquell o aquella que quan acaba la classe no hi pots parlar perquè sempre hi ha un grupet d'alumnes que ja l'esperen a prop de la seva taula per consultar-li coses i al final acabes fent una filera al passadís i arribant tard a la classe següent». Per ella, un bon estudiant «és el que fa servir menys hores per preparar-se les classes de manera efectiva, gaudeix assistint-hi i, a més, obté un resultat final brillant. Un bon estudiant pot ser silenciós o participatiu, però acostuma a ser un treballador constant i ordenat i, sobretot, es diverteix amb les assignatures que escull. I acostuma a ser exigent amb els professors i les professores. A un bon estudiant, la resta dels companys el consideren com un bon estudiant».



Per a en Biel, estudiant de Biologia, una bona classe es caracteritza per ser un lloc en el qual obtenir «no només coneixements concrets sobre el tema en qüestió, sinó també idees. Idees aplicables a altres disciplines. En el fons, es tracta de captar idees o metàfores, i no només dades o fenòmens concrets, fàcilment oblidables». Un bon professor o professora seria algú «que aconseguix motivar l'alumnat, no només mostrant interès pel temari, sinó mostrant-se com una persona capacitada i il·lusionada per transmetre coneixement... La definició contrària i extrema seria: un professor pèssim és aquell capaç de desmotivar-te... En definitiva, els bons professors ho són, sobretot, pel que fa a actitud i plantejament de què significa ser docent; vindria a ser com aquells que *suen la cansalada*». Ell mateix es resumeix dient que «el bon professor és aquell que té il·lusió per ensenyar, i el bon alumne, per aprendre».

La Marta, estudiant d'Infermeria, no creu que «hi hagi bons i mals alumnes, sinó que simplement cadascú és responsable del que fa. Jo, si sé que haig d'estudiar, doncs m'hi poso i estudio. Suposo que ser un bon alumne és ser responsable, saber estar a classe, estar atent, participar en tot el que es pugui i portar-ho tot al dia. Realment això és difícil de respondre, perquè es té identificat el mal alumne com aquell que suspèn».

Segons en Pau, estudiant de Matemàtiques, un bon professor «normalment s'acostuma a confondre amb un professor que en sap molt de la matèria que ensenya (cosa imprescindible, penso jo, però no l'únic factor necessari). Jo crec que un bon professor és el que, a banda de saber-ne molt, sap ensenyar, i amb això vull dir que sap comunicar, que sap transmetre i, sobretot, que quan ja no és a dins de l'aula és una persona accessible, de bon tracte i que no t'ha de fer "por" ni "vergonya" anar a veure'l per consultar-li qualsevol aspecte de l'assignatura». Segons en Jordi, que també estudia Matemàtiques, al seu parer «un bon estudiant és aquell que es motiva per al que estudia. Per mi és molt difícil estudiar una cosa que em sembli estúpida o poc important, només per superar

un examen, però si això que estudio m'agrada, m'hi puc dedicar de ple».

Per a la Gemma, estudiant de Dret, «el que no és una bona classe és un monòleg constant i permanent del professor, sense opció per resoldre dubte en el moment que sorgeixin durant la classe». Per ella, un bon estudiant «és aquell o aquella que, a més d'estudiar, participa a classe, aprofita l'esforç realitzat pel professor a l'hora de coordinar l'explicació teòrica i els exemples pràctics que posen a l'alumne en contacte amb la realitat».

Segons en Javier, estudiant de Farmàcia, «la universitat com a organització s'està convertint des del meu punt de vista en una *fàbrica de fer farmacèutics i farmacèutiques*». Una fàbrica, he dit, com es diu habitualment: «com a xurros», i és que només passem per la facultat, en cap moment quedem com a part de la facultat, si no és per l'orla que es penja al passadís del primer pis de l'edifici A de la facultat. Som un número (el nostre DNI) i darrere un nom, i res més. En cap moment es pregunta des de la universitat si seràs o no un bon farmacèutic, ni tampoc se't planteja per què vols ser farmacèutic: només tindràs el títol de farmàcia i ja està. «Una autèntica llàstima.»

Per a l'Israel, estudiant de Psicologia, un bon professor o professora inclouria: «En primer lloc, que sàpiga comunicar. No ens serveix de res als alumnes tenir de professor al Dr. "nosequè" que resulta que és una eminença mundial en el seu camp, i que després sigui incapaç de fer-nos entendre què explica. No hi ha res que no puguis ensenyar a un alumne si saps explicar-te. En segon lloc, que t'obligui a treballar, que obligui a reflexionar sobre allò que estàs explicant, segur que l'alumne aprèn molt més que si li fas aguantar un xàfec d'informació... Finalment, ha de ser algú que sigui atent amb els alumnes com a persones, és a dir, que sigui capaç d'atendre't personalment quan el vas a veure, amb eficàcia, o si més no dedicant-te atenció». D'altra banda, considera que un bon estudiant seria «aquell que, malgrat les males

classes i els mals professors és capaç de treure profit de les classes, i no vull dir matrícules d'honor o excel·lents. Seria el que, a més d'aprendre a classe, és capaç de mantenir una feina o s'involucra en projectes culturals, universitaris, o de col·laboració amb la universitat, que és capaç de conèixer gent interessant a la facultat, establir-hi contactes professionals. En definitiva, gent que sigui capaç de moure's, i no només viure dels llibres. No confiariem més en aquests professionals, quan els necessitèssim? I si no aprens a ser una persona activa a la universitat, on en principi no tens tantes responsabilitats com durant la vida (més) adulta, on ho aprendràs?»

En Juan, estudiant de Física, diu que «en primer lloc, com a alumne necessito confiar en el professor, és a dir, saber que en sap, i molt, del que està parlant. Aquesta confiança de l'alumne es guanya simplement dia a dia essent capaç de posar llum allà on només hi ha un mar de dubtes, cosa que només és possible si es domina un tema... D'altra banda, i especialment en assignatures més especialitzades (ja que en matricular-s'hi no se'n coneix gaire més que el nom), el professor ha de mirar d'il·lusionar i motivar els seus alumnes per a l'estudi de l'assignatura en qüestió, mostrant perquè serveix tot allò que fan a classe per a la vida quotidiana o professional. Finalment, la proximitat és un altre factor molt important que cal tenir en compte, la cordialitat davant de la pregunta de l'alumne i la disponibilitat són factors que animen a superar les dificultats en l'estudi. El caràcter i l'opinió que es té d'un professor com a persona condicionen enormement l'opinió que es té d'una assignatura». Per tal de ser un bon estudiant, «el punt clau està en la motivació. Estudio per aprovar i acabar la carrera o simplement per saber?... Personalment, em plantejo la vida universitària com una època de formació, és a dir, un temps dedicat a saber com més millor, i la satisfacció personal per a mi és la millor mesura que el meu esforç no és en debades. L'aprovat i el títol estan buits de significat si no s'acompanyen de la seguretat en un mateix i en les competències adquirides».

Per a en Juan Francisco, estudiant de Pedagogia, «en els temps que ens ha tocat viure, i gràcies a les grans xarxes de comunicació i adquisició de coneixements que ens envaeixen, la tasca [de la universitat] ja no ha de ser la transmissió de continguts (entre altres coses perquè el temps a dins de l'aula és finit i fa la impressió que el coneixement no), sinó més aviat una tasca d'implicació en la matèria, una captació de l'interès, el desenvolupament d'una capacitat crítica i sobretot comprensió». Per ell, l'alumnat «ha de tenir la responsabilitat d'actuar com a col·lectiu crític de la tasca del professor a dins de l'aula, ja que el poder s'ha de compartir» i a un bon estudiant se li ha d'exigir «la implicació total en el procés global d'aprenentatge, ja que la nostra posició ja no pot ser només la de l'oient passiu, sinó que hem d'assumir la gran responsabilitat que significa una formació en tots els sentits».



## BIBLIOGRAFIA

- ANGULO, J.F. i BLANCO, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Màlaga: Ediciones Aljibe, 1994.
- ARANGUREN, J.L. *El futuro de la universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus, 1973.
- BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BENEDITO, V. (Coord.). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.
- DIVERSOS AUTORS. *La pedagogia universitària. Un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona: Horsori, 1991.
- ESPÍN, J.V. i RODRÍGUEZ, M. *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.
- ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.
- FENSTERMACHER, G. «The knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching». A: *Review of Research in Education*, n.º 20, 1994, pàgs. 3-57.
- FERRER, V. i LAFFITTE, R.M. *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.
- FORNER, A. (Coord.). «Desenvolupament professional dels docents». A: *Temps d'Educació*, n.º 11, 1994.

- FOX-KELLER, E. *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Edicions Alfons el Magnànim, 1991.
- FOX-KELLER, E. «La paradoja de la subjetividad científica». A: Fried-Schnitman, D. (Edit.) *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994, pàg. 143-173.
- FEYNMANN, R. *El placer de descubrir*. Barcelona: Crítica, 2000.
- GEWERC, A. «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional». A: *Enseñanza*, vol. 14, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. «La profesionalidad escindida de los profesores de universidad». A: Quintas, G.: *Reforma y evaluación de la universidad*. València: Publicacions de la Universitat de València, 1996.
- HIGHET, G. *L'art d'ensenyar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1982.
- JACOB, F. *La estatua interior*. Barcelona: Tusquets, 1989.
- LAFFITTE, R.M. i FERRER, V. *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994.
- LARROSA, J. «Elogio de la risa, o de cómo el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles». Ponència en el *I Seminari de Pensament Crític i Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, setembre de 1994.
- LLEDÓ, E. «Notas históricas sobre un modelo universitario». A: Diversos Autors. *Volver a pensar la educación*. Vol. I: *Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pàg. 60-70.
- MARTÍNEZ, M; GROS, B.; ROMANÍA, T. «The problem of training in higher education». A: *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, n.º 4, 1998, pàg. 483-495.
- MUGUERZA, J. «La indisciplina del espíritu crítico». A: Diversos Autors. *Volver a pensar la educación*. Vol. I: *Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, pàg 17-33.
- NIETZSCHE, F. *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza, 1982 (7a edició).
- PORTA, J. «Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional». A: Porta, J. i Lladonosa, M. (Coord.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial, 1998, pàg. 29-63.
- QUINTANILLA, M.A. «Nuevas ideas para la Universidad». A: *Revista de Educación*, n.º 308, 1995, pàg. 131-140.
- QUINTILIÀ. *Instituciones Oratorias*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1942.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.). «La Pedagogia Universitària». A: *Temps d'Educació*, n.º 8, 1992.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STEIN, E. *Sobre el problema de la empatía*. Mèxic: Universidad Iberoamericana, A.C., 1995.
- VALVERDE, J.M. *El arte del artículo (1949-1993)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.
- VERA, J. *La crisis de la función docente*. València: Promoción del Libro Universitario, 1988.
- WHARTON, C. «La educación avanzada en el siglo XXI: ¿Hace falta una academia global?». A: *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1996, pàg. 35-48.
- YOUNG-BRUEHL, E. *Hannah Arendt*. València: Edicions Alfons el Magnànim, 1993.
- ZABALZA, M.A. «¿Podemos hablar de una enseñanza universitaria de calidad? Una propuesta de criterios para la mejora de nuestra enseñanza universitaria». A: García Bacete, F. J. i Fortea Bagán, M.A. (Coord.). *Docència Universitària: avanços recents*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001, pàg. 11-42.



