



III Jornades de Recerca

Departament de Didàctica i Organització Educativa



19 de Juny del 2007

Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

1. PRESENTACIÓ.....	2
2. TREBALL EN PETITS GRUPS.....	4
2.1. Objectivitat i subjectivitat en la investigació educativa (José Luis Medina, Lorena Creu i Montserrat González).....	4
2.2. L'aportació de la recerca al canvi de la pràctica educativa (Núria Rajadell, Begoña Piqué, Verònica Violant, M. Antònia Pujol, Pere Rius, Núria Borrell, Max Muntadas, Núria Serrat, Maria Padrós, Immaculada Bordas i Roser Boix).....	15
2.3. La Complexitat de la investigació i la integració de metodologies (Saturnino de la Torre, Joan Mallart, Carme Oliver i Gabriel Sanz)....	22
2.4. La recerca sobre, des de i per a la formació del professorat universitari (Francesc Imbernon i Carolina Guzmán, Paulino Carnicero, Jose Antonio García Suárez, Juan José González, Zoia Bozu i José Miguel Garrido).....	30
2.5. La investigació de la vida quotidiana a l'aula (Jose Contreras)...	34
3. TAULA RODONA: LÍNIES PRIORITÀRIES DE RECERCA EN EDUCACIÓ I PERSPECTIVES.....	43
3.1. Al voltant de la recerca educativa (Jaume Carbonell. Director de Cuadernos de Pedagogía).....	43
3.2. Grup de recerca consolidat FODIP (Francesc Imbernón, coordinador).....	45
3.3. Grup de recerca consolidat Formació, Innovació i Noves Tecnologies (FINT) enfront dels reptes de L'educació (Juana M. Sancho Gil, coordinadora).....	48
3.4. Grup Innovació i Assessorament Didàctic (GIAD) (Saturnino de la Torre, coordinador).....	51
3.5. Grup de Recerca D'Ensenyaments Secundari Obligatori de la Univesitat de Barcelona (Núria Rajadell i Begoña Piqué, Coordinadores).....	55
4. CONFERÈNCIA: ELEMENTS CONFIGURADORS DE PROGRAMES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE RECONEGUDA EXCEL·LÈNCIA. IMPLICACIONS PER A LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI(Dennis Shirley. Lynch School of Education. Boston College - Estats Units).....	62

1. PRESENTACIÓ

El dia 19 de juny del 2007 es van dur a terme les III Jornades de Recerca Educativa del Departament de Didàctica i Organització Educativa (DOE) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Aquestes jornades van tenir com a finalitat intercanviar, aprofundir i debatre temàtiques rellevants en l'àmbit de la recerca educativa, tenint en compte diferents perspectives i maneres de portar-la a terme. Així mateix, l'activitat va esdevenir un espai de trobada i intercanvi de reflexions ontològiques, epistemològiques i empíriques en què, a més a més, es va reflexionar i intentar analitzar el seu impacte en la realitat educativa tenint en compte totes les transformacions polítiques, socials, culturals, etc. de la societat d'aquest nou segle.

En aquestes jornades —que ja formen part de la tradició del DOE—, hi van participar ponents nacionals i internacionals, i es va comptar amb la participació de la major part del professorat d'aquest departament. A més a més, van ser patrocinades pel Ministeri d'Educació i Ciència, l'Agrupació de Recerca de Ciències de l'Educació i el Departament de Didàctica i Organització Educativa.

La publicació que es presenta a continuació és el producte de totes les activitats desenvolupades durant les Jornades, el programa de les quals és el següent:

9.00 - 9.30. Recepció. Lliurament de material.

9.30 -10.00. Benvinguda a càrrec de la Dra. Cristina Alonso, directora del DOE.
Obertura de la Jornades a càrrec de Roser Boix, Francesc Marínez i Juana Sancho.

10.00 -11.00. Treball en petits grups:

- Subjectivitat /objectivitat de l'investigador/a en la recerca.

Coordinació José Luis Medina.

- L'aportació de la recerca al canvi de la pràctica educativa.

Coordinació Begoña Piqué.

- La complexitat i la integració de metodologies de recerca.

Coordinació Carme Oliver.

- La recerca del professorat universitari.

Coordinació Francesc Imbernón.

- La investigació de la vida quotidiana a l'aula.

Coordinació José Contreras i N. Pérez de Lara

11.00 -11.30. Pausa-cafè.

11.30 -12.30. Continuació del treball en petits grups.

12.30 -14.00. Posada en comú del treball portat a terme pels petits grups.

14.00 -15.30. Dinar.

15.30-17.00. Taula rodona «Línies prioritàries de recerca en educació i perspectives», a càrrec dels coordinadors dels diferents grups de recerca del DOE: FODIP, FINT, GIAD, GR-ESOUB. Coordinació Jaume Carbonell, director de *Cuadernos de Pedagogía*.

17.00 -17.30. Pausa-cafè.

17.30-19.00. Conferència «Elements configuradors de programes de formació del professorat de reconeguda excel·lència. Implicacions per a la formació del professorat universitari», a càrrec del Dr. Dennis Shirley, investigador del Boston College (Estats Units). La presentació va ser impartida en llengua castellana.

19-19.30h. Cloenda, a càrrec dels membres de la Comissió de Recerca del DOE.

Les III Jornades de Recerca Educativa del Departament de Didàctica i Organització Educativa han estat, doncs, un espai d'intercanvi, socialització i divulgació de les iniciatives que es desenvolupen en el si del Departament des del punt de vista de la recerca educativa i ens permeten visualitzar la dimensió que està assolint tant des d'un punt de vista teòric com en el seu vessant pràctic.

2. TREBALL EN PETITS GRUPS

2.1. Objectivitat i subjectivitat en la investigació educativa

(José Luis Medina, Lorena Creu i Montserrat González)

Hi ha algú aquí que sàpiga alguna cosa amb absoluta certesa? Hi pot haver certesa sense evidència? I si no és així, què anomenem evidència? Què constitueix una garantia de saber alguna cosa? Saber i creença són el mateix tipus de maneres de conèixer? Es correspon la primera amb l'objectivitat i la segona amb la subjectivitat? Són la consciència i la subjectivitat un començament absolut? Quan transformem reflexivament una vivència viscuda en una vivència mirada ens trobem davant de la mateixa entitat?

Hi ha pocs termes que puguin tenir un significat i un ús tan semblants en el discurs científic i en el quotidià com els *d'objectivitat* i *subjectivitat*.

El primer d'ells, més en el discurs «científic» que en les pràctiques socials, significaria percebre, veure i conèixer les coses tal com aquestes es mostren davant de nosaltres. Veure les coses com són significa percebre-les en el seu estat ontològic. El coneixement objectiu serà, per tant, aquell que reflecteixi exactament els trets vertaders del món. La veritat s'entén aquí com la correspondència amb la realitat. Aquest és un dels desideràtums en la tasca científica. A aquesta objectivitat *ontològica* s'hi pot afegir, com a correcta, l'objectivitat *metòdica*. Consistiria en el desenvolupament de certs procediments (el mètode científic) que aspiren a eliminar el paper de les opinions, els desigs, els valors o la ideologia en la descripció i l'anàlisi d'un estat de coses.

La subjectivitat, al contrari, tant en l'àmbit científic com en el món de la vida, és una noció tan molesta que s'han arribat a crear en la comunitat científica normes lingüístiques per eliminar-la. Usos com *l'investigador* o la tercera persona del plural dilueixen tota relació subjecte-objecte. Encara la primera persona del singular continua proscria en molts articles d'investigació. Un saber subjectiu, es diu, és esbiaixat, parcial i, en tot cas, opinable.

L'objecte d'aquest grup de treball és debatre sobre els límits i les possibilitats de l'una i de l'altra en la pràctica de la investigació educativa. Per tal d'aconseguir-ho, hem seleccionat una sèrie de textos que hi reflexionen, tractant de veure-hi totes les

arestes i els enfocaments, per oferir una visió interdisciplinària de l'estat de la qüestió. Aquests textos els hem agrupat en funció de les categories següents: *percepció, marc conceptual, observació, llenguatge, gènere, reflexió, context, poder i postmodernitat*.

2.1.1. Percepció, objectivitat i subjectivitat

Fa uns trenta anys, Heinz von Foerster va advertir que el sistema nerviós posseïa una qualitat inherent: tots els senyals enviats des dels elements sensorials a l'escorça cerebral són iguals. Això Von Foerster ho va anomenar *codificació indiferenciada*. Significa que si una neurona de la retina envia un senyal visual a l'escorça, aquest senyal tindrà exactament la mateixa forma que els que provenen de les orelles, del nas, dels dits de les mans o dels peus, o de qualsevol altra part de l'organisme capaç de generar senyals. No hi ha entre ells cap distinció qualitativa; la seva freqüència i amplitud són variables, però no existeix cap indicatiu qualitatiu del que presumptivament puguin significar. Aquesta va ser, per cert, una observació desconcertant. Més tard la va corroborar Humberto Maturana en el camp de la visió cromàtica, en demostrar que els receptors que suposadament perceben el color vermell (o el que els físics consideren el tipus d'ones lluminoses a les quals anomenem *vermell*) emeten senyals que no difereixen en absolut dels que emeten els receptors del verd. Si som capaços de distingir el vermell del verd, aquestes distincions forçosament han de produir-se a l'escorça; però no poden basar-se en meres diferències qualitatives, perquè aquestes diferències no existeixen. Per tant, està mancat de fonament el fet de sostenir que distingim unes coses de les altres només perquè rebem informació del que hem decidit anomenar «el món extern». Des del punt de vista epistemològic, això va ser un terratrèmol malgrat el qual, si repassem la bibliografia psicològica i, especialment, aquella que s'ocupa de la psicologia de la percepció, no hi trobarem cap referència. (Von Glaserfeld, 2002).

2.1.2. Marc conceptual, observació, objectivitat i subjectivitat

«(...) La carcassa conceptual que fem dirigir la nostra atenció a maneres particulars i, per tant, el que experimentem es forma a través d'aquesta carcassa. D'aquesta manera, les preguntes que fem, les teories que utilitzem, guien la nostra

indagació; en realitat, el que arribem a saber sobre el món està influït per les eines de què disposem.» (Eisner, 1998).

«Si els científics polítics estudiessin aquest mateix poble, ens explicarien una altra història, no menys real. Els historiadors posen atenció en altres qüestions, els pintors en d'altres, etc. Els significats es construeixen, i la forma que adoptin és deguda en part a les eines que s'utilitzin. Les diferents disciplines empenyen diferents eines.» (Eisner, 1998).

«Com ja s'ha encarregat de demostrar l'epistemologia contemporània, tota observació i descripció depèn dels marcs conceptuals de l'observador, dels quals no pot desempallegar-se. Defensar que els enunciats observacionals de l'investigador són lliures de teoria, que no contenen prejudicis ni a priori, que no estan influïts per les seves expectatives subjectives i que suposen una correspondència unívoca entre les propietats de la realitat observada i allò que nosaltres percebem, és avui dia insostenible. Hi ha proves abundants i evidència que allò que observem depèn de les nostres experiències passades, les nostres expectatives i els nostres interessos. L'observació i collita de dades sense un marc interpretatiu que les guiï, és gairebé impossible. Els fets observats durant el treball de camp només poden qualificar-se de rellevants o irrellevants per referència a un marc interpretatiu previ al fet observacional. Cap investigador no es posa a buscar res sense alguna noció prèvia de les propietats que té allò que cerca; si ho fes, no ho reconeixeria ni en el cas que ho trobés. Per tant, en el moment en què provem de captar una estructura o sistema implícit en els fets, ho fem a partir del coneixement que ja tenim de les nostres expectatives, dels nostres mètodes d'anàlisi, de les nostres concepcions epistemològiques; a partir, en suma, d'un *background* del qual no podem desempallegar-nos, perquè ens constitueix i fa que percebem els fets i fenòmens d'una manera i no d'una altra.» (Medina, 2006).

«Què és objectivament observable? Tots els instruments (ordinadors, cadires, ferrocarrils, etc.) estan mancats de realitat sense el seu context social. Un indígena de l'Amazònia que mai no hagi estat socialitzat amb aquests objectes, no en podria parlar: per a ell el món és diferent de com és per a nosaltres. Afirmar això no és negar l'objectivitat de la cadira o de l'ordinador: al contrari, és el seu caràcter social el que confereix a aquests objectes la seva objectivitat. (...) Malgrat les anàlisis que demostren el caràcter instituït de l'observació i les seves regles, la ideologia de la fidel observació dels fets roman viva. Per a molts, observar és

simplement situar-se passivament davant el món tal com és. Així s'emascara el caràcter construït i social de tota observació; ens neguem a veure que observar és integrar el món en els projectes que tenim. (...) Igualment, la noció d'observació completa no té cap sentit, ja que observar és sempre seleccionar, estructurar i, per tant, abandonar el que no es considera. No hi ha res de més estrany en l'observació científica que una observació completa: si perseguíssim una finalitat semblant, mai no faríem ciència, romandríem sempre en l'observació!» (Fournez, 1994).

«Tenir una bona preparació teòrica i estar al corrent de les dades més recents no és el mateix que estar carregat d'idees preconcebudes. Aquestes idees són perniciosos, en tot treball científic, però les conjectures són el recurs principal d'un investigador, i aquestes conjectures són possibles a l'observador només gràcies als seus estudis teòrics. Així doncs, qualsevol investigador social ha de partir necessàriament, i l'ha d'utilitzar flexiblement, d'aquest coneixement (tant teòric com pràctic) que representa el coneixement assolit per la seva disciplina; i això no ha de ser confós amb la imposició arbitrària i a priori d'un marc de referència. En gran manera, l'èxit de les seves explicacions dependrà de la reelaboració que l'investigador faci dels seus esquemes disciplinaris perquè s'ajustin als significats subjectius que aporten les persones que participen en el seu estudi. En qualsevol cas, la suspensió del judici ha de ser entesa com una precaució metodològica que serà vàlida fins que l'experiència suggereixi que el treball que es fa és rellevant.» (Medina, 2006).

2.1.3. Llenguatge, objectivitat i subjectivitat

«Un punt important, però subtil, és que el llenguatge, com qualsevol altra manera de representació, és constitutiu de l'experiència, i no n'és merament un comunicador. El llenguatge conforma, enfoca i dirigeix la nostra atenció: transforma la nostra experiència en el procés de fer-la pública.» (Eisner, 1998: 44).

«Objectivitat absoluta o objectivitat socialment instituïda? Parlar d'objectes és sempre situar-se en un univers convencional de llenguatge. Per això, se sol dir: els objectes, en virtut del seu caràcter institucional, cosa que vol dir que són objectes en virtut de les convencions culturals de llenguatge. (...) Construïm el coneixement relacionat amb un món real, imaginari i simbòlic. Com a éssers parlants, l'autoconsciència ocorre en el llenguatge (Maturana, 1997); la percepció del subjecte depèn del llenguatge que utilitzi; i el llenguatge condiona el que expressem. Per exemple, hi ha llengües que no distingeixen el blau del negre i els seus parlants no

poden distingir entre aquests diferents colors. (...) No es pot observar sense utilitzar el llenguatge, sigui verbal, sigui mental. I la llengua ja és una manera cultural d'estructurar una visió, una comprensió. Una descripció en una llengua no produirà el mateix efecte que en una altra. Estem, doncs, irremeiablement atrapats en el llenguatge, que existeix des d'abans que nosaltres i existirà després de nosaltres. Així que els científics no són individus que observen el món a partir de zero; són els participants d'un univers cultural i lingüístic en el qual s'insereixen els seus projectes individuals i col·lectius.» (Fourniez, 1994).

2.1.4. Gènere, objectivitat i subjectivitat

«(...) Potser de la manera amb la qual el professor Morin descriu l'individu com si fos constituït per la societat i la societat com si fos constituïda pels individus: ambdues vertaderes. Però el meu punt de partida tracta de focalitzar-se en la segona imatge, mirar la ciència com si fos produïda per éssers humans des d'una consciència humana. De manera que, en lloc de prendre l'objectivitat com un producte científic autoevident, volgués examinar, com ho he anat fent en els últims deu anys, l'aspecte subjectiu de l'objectivitat. (...) La pregunta que plantejo a les ciències naturals és una pregunta que esdevé gairebé naturalment de la teoria feminista. Consisteix a buscar la imatge del *self* que apareix com a producte d'aquesta empresa que intenta negar la presència del *self*; consisteix a buscar, de fet, la imatge del *self* que està expressada en la mateixa negació del *self*, i començar a examinar els tipus de *selves* que s'incorporen a les ciències naturals, que són alhora una retòrica de l'objectivisme i la dominació. Com és que els coneixements estan en certa mesura adaptats a tipus de si mateix, al *self*? Com és que els coneixements sobre el món produïts pels científics estan al seu torn atrets i submergits en un tipus de *self*, i un tipus de *self* es veu atret per aquests coneixements? (...) Tracta de comprendre com es dona la selecció de les preguntes que un es planteja com a científic, i també la selecció d'aquelles explicacions que es troben satisfactòries o d'aquells mètodes que es consideren eficaços. A què van ser adaptades aquestes preguntes? Com reflecteixen un determinat tipus de sensibilitat? Per preguntar, després, com aquestes sensibilitats, aquestes subjectivitats, s'expressen en els productes d'aquesta aventura que nega el *self*. De fet, buscar la imatge del *self* que s'expressa en la negació mateixa del *self*. Per exemple, quant a la imatge newtoniana d'objectes estàtics i autònoms, com aquest món newtonià ens torna i ens reflecteix una imatge del *self* particular corresponentment estètic, autònom, separat; un *self* sense temps. (...) Jo anomeno *objectivitat estàtica* aquella que nega la relació entre

subjecte i objecte. Aquesta objectivitat estàtica la veig històricament com a masculina. (...) Certament, les ciències que estudien les relacions humanes requereixen de nosaltres una orientació cap a un model o ideal del *self* molt diferent, i una concepció diferent de la subjectivitat. No és una concepció que separi o esquinci la relació entre el *self* i l'altre, o que es refereixi a una relació des de la perspectiva d'aquesta divisió, sinó més aviat que arreli el sentit del *self* precisament en les relacions. A aquest sentit del *self* l'anomeno *autonomia dinàmica*. Com canviaria la nostra imatge, com es codificaria si es desenvolupés una objectivitat dinàmica i no estàtica?» (Fox Keller, 2002).

2.1.5. Context, objectivitat i subjectivitat

«El caràcter objectiu de la societat, per tant, no és una realitat independent, a la qual estan subjectes, no se sap com, els individus. Al contrari, la societat té cert grau d'objectivitat gràcies als actors socials, que en el procés d'interpretació del seu món social, l'exterioritzen i objectiven.» (Carr i Kemmis, 1998, pàg. 99).

«Els antecedents històrics d'un context proporcionen un rerefons en el qual els episodis particulars adquireixen significat. Els humans aprenen; porten amb si les seves memòries i interpretacions de fets passats. La seva experiència es conforma, en part, per la seva història personal.» (Eisner, 1998, pàg. 53).

«Els objectes no són elements, independentment de tot context cultural. Tanmateix no són construccions subjectives en el sentit corrent de la paraula, és a dir, individuals: precisament, gràcies a una manera comuna de veure'ls i descriure'ls, els objectes són objectes». (Fournez, 1994, pàg. 33).

2.1.6. Reflexió, objectivitat i subjectivitat

«El pensament hermenèutic té com a idea central que l'home, com a subjecte cognoscent i pràctic, no es troba davant del món, com el model tradicional de la relació subjecte-objecte dóna a entendre, sinó en el món, inserit en ell, pertanyent-li. La idea de pertinença que domina tota la filosofia hermenèutica sosté que abans de tota interrogació, reflexió sobre el viscut, és a dir, abans de tota conducta conscient, el subjecte es troba ja posseït i penetrat per la tradició a què pertany, que igualment no queda incòmode davant l'acció interpretativa que el subjecte fa sobre ella. Aquesta noció de pertinença està pensada no solament contra la primàcia

de l'escissió subjecte-objecte, sinó també contra la primacia ontològica de la subjectivitat. Certament, tota l'empresa de Ricoeur és una posada en pràctica, a través d'una llarga digressió per les mediacions lingüístiques, que la subjectivitat ho és tot menys un començament absolut. (...) Però en què es basa aquesta oposició radical a la metafísica de la subjectivitat? Quina és la seva argumentació concreta contra ella, una argumentació que no es limiti a oposar uns conceptes a d'altres? Com pot observar-se, l'element nuclear que és subjacent als trets constitutius de la subjectivitat és la primacia de la vida conscient. La consciència de si és el terreny des del qual s'interpreta el ser del subjecte i del qual sorgeix la seva pretesa omnipotència representativa. Serà en la crítica al saber que el subjecte extraurà de la reflexió sobre els seus propis actes i en la crítica de la filosofia reflexiva en general, en què trobarem les raons més explícites contra la constitució del subjecte modern. (...) No es tracta de posar en qüestió de manera escèptica el caràcter absolut o no del saber aconseguit mitjançant la reflexió de les pròpies vivències, sinó de discutir la capacitat de la reflexió per recollir el sentit de l'experiència vital tal com és viscuda pel subjecte històric. No és la validesa universal del coneixement aconseguit mitjançant la reflexió, sinó la seva originalitat, la seva possibilitat de ser la notícia primera i vàlida que la vida fàctica té de si mateixa, el que resulta qüestionat. (...) La conversió d'una vivència espontàniament viscuda en una vivència mirada, resultat de la tornada reflexiva sobre si, implica una alteració en la manera de ser de la vivència que no la deixa en absolut incòmode, ja que tant la posició del jo davant d'ella, de la qual es distancia com a observador, com l'estatut de la pròpia vivència, que passa ara a ser objecte, canvien radicalment respecte de la manera com en l'interior de la vivència no reflexiva ambdós es donaven!» (Rodríguez, 2004).

2.1.7. Postmodernitat, poder i intersubjectivitat

«El meu equívoc, quan vaig optar per una metodologia dialògica, va ser el fet d'haver pensat que, com a metodologia, tindria força emancipadora; és a dir, que el fet intrínsec de poder parlar, dir la pròpia paraula, porta a l'emancipació. Després vaig percebre, no obstant això, que dir la paraula no sempre significa l'autoria de la paraula dita. (...) Reexaminar la trajectòria de la investigació és, en certa manera, una temptativa de veure'm jo mateixa, de dialogar amb les tradicions intel·lectuals que m'impregnen i de deixar aflorar les conseqüències d'aquest «lliurament a altres horitzons». (...) Cal practicar permanentment el que Gadamer anomena *revisió dels preconceptes*, que van ser construïts en un horitzó de sentit determinat, en una

tradició determinada. I alerta, que aquesta és una tasca hermenèutica infinita». (Vorraber, 1997, pàg. 135).

«Vorraber qüestiona la metodologia de participació dialògica com aquella que democràticament permet construir els significats. Des de la seva experiència com a investigadora immersa en el mateix context d'investigació, planteja com els docents acceptaven com a veritats el que ella deia, de manera natural. Actualment, ella es planteja que la relació dialògica no és necessàriament una relació d'igualtat, ni una garantia de participació democràtica. Aquest tipus de relació democràtica, segons afirma, és una il·lusió, ja que significaria una supressió del poder, cosa impossible; “jo vaig experimentar la supremacia de la meua posició que manté un discurs (científic), reconegut com a més qualificat i amb més valor de veritat”.» (Creu).

«L'objectivitat requereix, no una fe ingènua en la neutralitat, sinó un acord interpersonal compartit sobre el tipus de normes d'indagació inoportuna, de tirades subjectives i prejudicis personals. En aquest sentit, no és objectivitat científica el que correspon a no se sap quina realitat objectiva, sinó el que correspon a l'acord intersubjectiu d'una comunitat d'investigadors les deliberacions de la qual es regeixen per normes compartides de racionalitat. L'objectivitat, per tant, s'aconsegueix quan els participants es revelen disposats a sotmetre les seves opinions i preconcepcions a la inspecció crítica i a prendre part en discussions i argumentacions que siguin obertes i imparcials. En últim lloc, aquest reconeixement de la dimensió intersubjectiva de l'objectivitat científica posa de manifest que la ciència mai no es reproduïx en un buit social». (Carr i Kemmis, 1998).

2.1.8. Conclusions del taller «Objectivitat i subjectivitat en la investigació educativa»

Percepció, objectivitat i subjectivitat

- La capacitat de reconeixement en la percepció és genètica o social?
- Percepció: disponibilitat genètica i desenvolupament social?
- Ens importa si és l'escorça cerebral el que fa la diferència dels senyals? Ja la teoria de la Gestalt ens ho explica.

- Correlació entre el que és biològic i el que és social. No és causa-efecte sempre. Venim d'una tradició de separar, però la concepció idònia seria no separar el que és biològic del que és social. És una interacció.

Marc conceptual, observació, objectivitat i subjectivitat

- Es tendeix a trobar més el que es busca que el que no es busca. Per això és interessant treballar en equip, perquè els altres poden veure allò que un de sol no ha pogut veure. Mantenir la intenció d'obertura i conservar la capacitat de sorprendre's. Suspensió del judici.
- Teoria de la «incompletesa».
- Intencionalitat didàctica. A vegades, un procés didàctic no implica intenció i no se'l reconeix. És realment un procés didàctic si no se'l reconeix o no es viu com a tal?
- Opció metodològica. Busquem una opció metodològica perquè s'adapti millor a la manera d'entendre el món, per poder desenvolupar, d'alguna manera, el que som.
- Aquesta elecció és lliure o condicionada?

Postmodernitat, poder i intersubjectivitat

- Autoria. Quan un parteix de si mateix.
- Vivència i experiència. Què diferencia l'una de l'altra?
- El reconeixement de l'altre.
- Autoria amb la relació de poder.
- La credibilitat dels discursos també depèn del reconeixement social de la identitat i de la identitat valoració social.

Reflexió, objectivitat i subjectivitat

- Consciència: sentiment de si mateix. El sentiment no sempre acompanya la consciència. El sentiment de si mateix ve més per la reflexió.
- Més domini significa menys domini?
- L'autoconeixement no significa sempre neutralitat. El desig més gran, per exemple d'un analista, li permet controlar la implicació en l'àmbit dels sentiments.
- Idea de subjecte. Causa o categoria fundadora?
- El fet biogràfic no és una tornada al passat. El discurs quan algú qüestiona un subjecte és diferent que quan algú evoca des de les seves memòries.
- Exemple. Entrevista biogràfica. La selecció del passat. El relat.
- Un investigador penetra o no penetra en la veritat. On és el límit entre veritat i ficció? Entrevistes en profunditat. Dimensió estètica i artística d'un relat. Dimensió terapèutica: passa per passatges dolorosos. Cura epistemològica: quan tornem a la realitat unes noves categories. L'efecte que té aquest impacte sobre aquests subjectes. El discurs arriba democràticament de manera fidel als subjectes. Filtres polítics, educatius, etc. Desvirtualització de la realitat i la informació. Mercat dels objectes i els subjectes. El mercat intervé en els nostres posicionaments.
- Sovint, hi ha el perill que el discurs quedi deslligat de la pròpia experiència. S'ha de vetllar perquè no es trenqui aquesta relació.
- Alerta. Per més que la investigació sigui crítica, si els receptors no tenen una predisposició investigadora, es donarà una reducció del sentit. El receptor adopta una visió assimiladora, no investigadora. En tot el recorregut educatiu no hi ha el costum que hi hagi un diàleg amb la informació rebuda. No s'investiga fins al doctorat.
- Acabem parlant d'objectes...

2.1.9. Referències bibliogràfiques

CARR W. Y KEMMIS S. (1998). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

FOURNEZ, G. (1994). La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia. Madrid: Narcea

KELLER, E. (2002). La paradoja de la subjetividad científica. En Schintman, D. (Ed.) (2002) Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad. 3ra. Ed.. Buenos Aires

MEDINA MOYA, J. (2006). Deseos de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería. Barcelona: Universitat de Barcelona

RODRÍGUEZ GARCÍA, R.(2004). Del sujeto y la verdad . Madrid: Síntesis.

VON GLASERFELD, (2002). Constructivismo y aprendizaje. En Fried Schnitman, D. (Ed.) (2002). Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad. (3. ed.). Buenos Aires: Paidós.

VORRABER, M. (1997). Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En Veiga Nieto, A.(Ed.) (1997).Crítica pos-estructuralista y educación. Barcelona: Laertes.

2.2. L'aportació de la recerca al canvi de la pràctica educativa

(Núria Rajadell, Begoña Piqué, Verònica Violant, M. Antònia Pujol, Pere Rius, Núria Borrell, Max Muntadas, Núria Serrat, Maria Padrós, Immaculada Bordas i Roser Boix)

Una de les preocupacions com a investigadors/es del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, ha estat el fet de reflexionar sobre l'impacte de les recerques en la transformació de la pràctica educativa.

El Departament de Didàctica té una llarga i reconeguda tradició en la materialització de diferents projectes i recerques entorn de temàtiques educatives amb la intenció d'incidir en el canvi de l'educació en general i en la millora de la pràctica docent a les aules i centres.

La dotació econòmica que acompanya els projectes de recerca sostinguts amb fons públics, ens obliga com a investigadors/es a examinar la rendibilitat i eficàcia d'aquesta inversió. És en aquest sentit que s'inicia en el si del Departament un procés de reflexió i debat partint de les premisses següents:

A) Entre les finalitats de la recerca hi ha la millora o el canvi de la pràctica educativa i la solució als problemes educatius.

B) Aquesta millora o aquest canvi de la pràctica educativa és possible a partir d'un canvi en la «cultura» educativa. Per fer possible aquest canvi en la cultura educativa cal considerar en la recerca:

- un plantejament cooperatiu
- l'autonomia del professor
- la situació de la direcció de les institucions
- l'organització del professorat
- la col·legialitat

C) Les propostes pedagògiques i metodològiques de la recerca han d'assegurar el seu impacte en la pràctica educativa a partir de les accions següents:

- establir vincles estrets de comunicació entre els diferents agents implicats;
- definir camps d'atenció prioritaris a partir d'interessos intel·lectuals dels participants i de les necessitats de recerca, i
- vincular la competència individual amb el treball col·laboratiu.

D) Com a DOE, cal plantejar-se dues qüestions bàsiques:

- Si les nostres recerques es dirigeixen cap a la solució de problemes educatius, el grau d'impacte serà més elevat.
- Contribuïm a aquest canvi de la pràctica educativa a través de les nostres recerques?

En un primer moment del debat i procés de reflexió, calia manifestar i perfilar quines preocupacions es compartien i quins eren els seus motius, entre les quals van aparèixer les següents:

—*La necessitat que la recerca es reflecteixi en la realitat per donar-li un sentit.* És quelcom coincident entre tots/es els investigadors/es que el que dóna sentit a les recerques educatives és que tingui ressò en la pràctica i que modifiqui o canviï intervencions concretes de l'acció educativa.

—*Veracitat i accés en les revistes d'impacte.* Les característiques pròpies de les recerques educatives, sovint basades en una conceptualització de caràcter interpretatiu i crític, dificulten el seu reconeixement en els àmbits més científics.

—*Transferència de l'impacte.* El cost de la recerca educativa es triplica pel fet que la seva aplicació es redueix a un context o situació molt determinat i amb escassa transferència a una amplitud i varietat de contextos educatius.

—*Interacció entre universitat i centres.* El fet de creure necessari que s'estableixi una relació estreta entre l'àmbit universitari i l'àmbit educatiu en general, no és

suficient perquè això es produeixi habitualment. La complexitat institucional d'un i altre, i també els requisits professionals exigits per les diferents administracions, ho dificulten.

—*Trencar dicotomia teoria-pràctica*. Cada cop més els arguments en defensa d'un o altre posicionament en el plantejament de les recerques queden en segon terme amb el benentès que ambdós esdevenen complementaris.

—*Manca d'equiparació de la pràctica educativa i escola*. Sovint les experiències innovadores en la pràctica educativa s'emmarquen en el context de l'aula o grup de professionals i no sempre van acompanyades de canvis en el context global de l'escola.

—*Necessitat de «creuar mirades» en l'àmbit de la recerca*. El treball col·laboratiu i multidisciplinari entre professionals fa que l'abordatge de les recerques tingui una amplitud més gran de perspectives d'investigació i un nivell més elevat d'aprofundiment en l'obtenció de resultats contrastats.

En un segon moment del debat sorgeix la necessitat d'analitzar els perquè del conjunt de preocupacions i obtenir-ne les causes. Alguns exemples d'aquesta anàlisi es troben a continuació.

—*Manca de reconeixement-tradició de recerca en l'àmbit educatiu*. De sempre, els investigadors han percebut que la recerca educativa estava considerada amb un nivell inferior de credibilitat i reconeixement social en comparació d'altres recerques i investigacions de caràcter més tècnic o científic.

—*Sentiment o percepció de ser de «segona»*. Justament, per les dificultats de defensar, contrastar, determinar o extrapolar els resultats de les recerques educatives, depenent sempre de variables subjectes a canvis, modificacions i variacions pròpies dels àmbits humanístics i socials, els investigadors adopten un rol d'inseguretat i relativitat en refutar-los.

—*Reducció de l'àmbit de difusió*. Malgrat que el sector educatiu i social sigui ampli i divers, és comparativament inferior al sector industrial i tecnològic. La difusió i expansió de les recerques queden reduïdes a un context molt determinat i acotat

d'agents i institucions educatives molt específics, per això no poden tenir un nivell d'extensió més gran.

—*Poca receptivitat a la demanda social.* Cal analitzar que, a tot això, hi contribueix en ocasions la desconexió amb la realitat social i el distanciament amb les preocupacions dels docents.

—*Manca de suport institucional i social.* Podria esdevenir un element pal·liatiu a allò que s'ha plantejat fins ara el fet que administrativament es valorés i donés suport a les iniciatives de recerca educativa plantejades, tant des d'àmbits més institucionals com si provenen d'iniciatives més particulars o personalitzades.

—*Investigar per investigar.* Hi ha el perill que, davant realitats administratives concretes que requereixen certs requisits per a la promoció i millora professional, es plantegin i dissenyin recerques per portar a terme amb l'única finalitat d'obtenir un guany personal i individual.

En un tercer moment del debat calia contrastar les diferents visions de la situació per afrontar possibles solucions i propostes de millora. Es comenten les més rellevants.

—*Distribució equitativa docència-recerca.* La solució més clara i compartida pels investigadors, quasi sense discussió, és la de poder tenir una distribució equitativa i equilibrada entre la dedicació a la docència i la dedicació a la recerca. Mentre la recerca quedi supeditada a una decisió personal i del mateix col·lectiu d'investigadors, sense el reconeixement i suport institucional, continuarà essent objecte de discriminació en relació amb altres àmbits socials de recerca.

—*Convenciment propi.* La solució plantejada anteriorment ha d'anar acompanyada del reconeixement personal i professional de l'envergadura de la investigació que es duu a terme. Les expectatives en els resultats i aportacions s'han de defensar com a factibles en les realitats educatives dels centres, sempre que responguin a una demanda i necessitat compartida pels agents educatius implicats.

—*Actitud d'aprendre.* El col·lectiu investigador ha de prendre l'actitud d'aprendre de tots/es aquells/es que participen en la investigació. Anar amb idees prefixades o resultats predeterminats nega el sentit i significat propi de la investigació.

—*Multidisciplinarietat (nacional-internacional)*. Avui dia la investigació educativa necessita un abordatge ampli en mirades, en percepcions, en àrees de coneixement, però també en nacionalitats i realitats socials diferenciades per l'espai i ubicació territorial.

—*Evitar les «modes»*. Cal fugir dels sensacionalismes que responen a situacions puntuals de caràcter socioeducatiu i que els mitjans d'informació i comunicació aprofiten per fer demagògia i qüestionar l'exercici professional d'un sector social que queda en entredit amb argumentacions parcials dels fets i que denoten un desconeixement global del problema. La investigació ha d'intentar solucionar problemes de fons, de millora de la qualitat educativa, i ha de facilitar l'accés a l'educació de tota la població.

—*Establir línies estratègiques d'investigació/punts de referència*. La necessitat d'un marc general, d'una visió de conjunt cap a on cal dirigir esforços, on són les necessitats d'avui per anticipar-nos als problemes de demà. Quina educació volem?, per a quins ciutadans?, per a quines finalitats socials?

—*Noves figures de «recercadors»*. Es fa necessari un nou model o perfil d'investigador, receptiu a la demanda social, proper als professionals de l'educació, amb un grau d'implicació elevat, i amb un nivell de responsabilitat exigent a les necessitats de canvi que planteja l'actual sistema educatiu.

—*Ajudes per a la formació/servei lingüístic*. La difusió i publicació de les recerques educatives estan subjectes a la formació dels investigadors en àrees tecnològiques, àrees de documentació i àrees lingüístiques.

—*Vicerektorat propi de l'àrea*. La credibilitat de la investigació educativa passa també per la creació de l'organisme pertinent i específic que vetlli, coordini, ajudi, defensi, valori, dissenyi i planifiqui el marc general d'investigació d'acord amb les necessitats i demandes socials.

Del debat dut a terme en el si del DOE, en sorgeixen una sèrie de conclusions referides d'una banda a la millora sobre la pràctica educativa, i de l'altra, a la millora de la recerca al DOE. Aquestes, de manera resumida i molt concreta, són les que s'enumeren a continuació:

A) Conclusions de millora sobre la pràctica educativa.

- Fer recerques que tinguin impacte. Esdevenir «catalitzadors» de les necessitats i de les demandes socioeducatives.
- Treballar «costat a costat» amb tots els agents educatius.
- Promoure la difusió i publicació de les recerques.
- Abastar i conèixer el ventall de recerques i experiències de l'àmbit nacional i internacional.

B) Conclusions de millora de la recerca del DOE.

- Potenciar els grups emergents i oferir-los suport.
- Compatibilitzar i valorar el temps de dedicació a la docència i la recerca.
- Formar els recercadors «sèniors» als recercadors «júnior».
- Preveure el traspàs generacional en el lideratge dels grups de recerca.
- Crear noves figures de «recercadors».
- Compartir informació i formació en la participació de convocatòries.
- Unir esforços/projectes intergrupals.
- Promoure ajudes i formació del DOE per a la difusió i publicació de les recerques.

2.2.1. Referències bibliogràfiques

BOLÍVAR, A. (1996). «Cultura escolar y cambio curricular». A: Bordón, núm. 48, pàg. 169-177.

BOLÍVAR, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla, pàg. 132-148.

ELLIOT, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». A: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Akal, pàg. 166-187.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.

HELVIA QUINTERO, Ana. «La investigación y la práctica educativa». A: Cuaderno de Investigación en la Educación, núm. 14. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. (2004). El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos. Madrid, MEC/CIDE.

LARRAÍN, Verónica. «Visiones sobre el aprendizaje».

MARCELO GARCÍA, C.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999). «Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio». A: Educar, núm. 24, pàg. 47-69.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. «Creación y administración de un grupo interinstitucional de investigación educativa. Una experiencia en la Universidad de Quintana Roo (México)». A: OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-56539).

QUINTERO, A. H. (1993). «Hacia una agenda para la investigación educativa». A: Hacia la escuela que soñamos. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

QUINTERO, A. H. i col. (1995). «La investigación colaborativa en el aprendizaje de conceptos matemáticos en la niñez escolar». A: Pedagogía, núm. 30, pàg. 56-67.

RUIZ BERIO, J. (2000). La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva.

STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro.

2.3. La Complexitat de la investigació i la integració de metodologies

(Saturnino de la Torre, Joan Mallart, Carme Oliver i Gabriel Sanz)

2.3.1. Objectius

Reflexionar sobre la complexitat de la investigació i d'allò que s'investiga.

Revisar el paper del mètode en la investigació.

2.3.2. Presentació

La investigació en educació implica abordar la complexitat de l'ésser humà i de l'entorn en el qual es desenvolupa des de perspectives dinàmiques d'interacció amb el medi intern i extern. L'entramat de fenòmens que es poden investigar és de caràcter hologràfic. Cada aspecte que s'abordi s'ha de considerar en la seva totalitat. Tots en són part i tot de tal manera que no podem descompondre les esmentades parts per poder comprendre-les i després tractar de recompondre el trencaclosques inicial, perquè el punt de partida ja s'ha transformat i les parts estudiades deixen de tenir el sentit al qual s'havia arribat. Els arbres formen el bosc i són el bosc. Per saber com és i què hi succeeix, s'ha d'abordar des de la totalitat del fenomen. La manera com es fa és tan important com el que s'investiga, però el mètode per aconseguir-ho ha d'avenir-se amb la finalitat de la investigació; amb allò que volem saber.

Al llarg del temps el mètode ha estat i és el suport logístic de la investigació. Les perspectives des de les quals s'ha abordat el mètode en investigació han avançat paral·leles als paradigmes que sostenien i sostenen la investigació mateixa. De manera que la ciència, o millor el coneixement que genera la ciència del paradigma positiu, considera valuós el «mètode rigorós», ja que és el que estableix la diferència entre aquest coneixement i la resta de coneixements i aprenentatges que adquirim a la vida. És com si els passos seguits n'asseguessin el control i hi evitessin infiltracions espúries i no procedents. No és solament un camí per a la ciència, és una garantia per assolir certeses parcials compartides. El més curiós és que el que es comparteix no és la veritat assolida, ja que poques vegades es donen aquestes coincidències en resultats i conclusions, sinó que en l'únic que semblen estar d'acord els estudiosos i avaluadors de projectes i tesis, és en el procediment o mètode

seguir. És com la clau de l'apartament o del cotxe, que creiem que ens dona la seguretat. El mètode és, doncs, un miratge compartit per arribar a la veritat.

Una perspectiva que parteixi de la complexitat dels fenòmens ha de revisar les limitacions de les metodologies positivistes. No n'hi ha prou, d'apropar-se a la realitat quotidiana des de diferents angles integrant les mirades que proporcionen, sinó que cal un mètode que sigui l'inici d'un camí que s'endinsi en entramats, en aparença inexpugnables, però en què participant-hi es vagin comprénent des de la totalitat dels fets.

2.3.3. Aportacions conceptuals. Fal·làcies de metodologia científista

En aquesta línia de reflexió, el grup ha revisat algunes fal·làcies que hi ha molt arrelades en la cultura acadèmica i en les pràctiques d'investigació.

Ens proposem discernir on es troba la fal·làcia epistemològica i quines sortides hi podem trobar. Si partim del supòsit que la ciència cerca la veritat, ens trobem amb serioses dificultats per acceptar la manera de fer ciència i generar coneixement a partir dels supòsits metodològics experimentalistes. Vegem ara algunes de les seves limitacions i fal·làcies.

No hi ha veritat científica fora del mètode científic.

El paradigma positivista no admet veritats vàlides fora del mètode. Només s'admet el qualificatiu de *científic* aplicat al coneixement generat a partir del mètode establert per les convencions del paradigma positiu. D'aquesta manera es redueix l'immens camp de les «veritats» a l'escassa mirada del mètode. És com si afirméssim que no hi ha més estrelles que les que podem contemplar amb la mirada. Així, doncs, el mètode, que se suposa que ha de ser un suport, esdevé un inconvenient a causa del rigor de via única amb què es planteja. La fal·làcia epistemològica rau en el fet que es redueix la recerca de la veritat al mètode, deixant-ne fora una gran part de la realitat i molts coneixements que no se sotmeten al mètode. Si el que cerca la ciència és conèixer, per què ignora determinats sabers que són objecte de vivència però no de replicació?

La conclusió és que cal posar fi al mite del mètode científic com a única via d'accés al coneixement científic, ja que això condueix a l'estranya paradoxa que ciència és

igual a mètode. Des del pensament complex, el mètode es construeix a mesura que s'avança en la investigació i esdevé, llavors, estratègia.

Si rebutges tots els errors deixaràs fora la veritat

L'error és font de descobriment i de veritat. I tanmateix la investigació positivista sanciona i evita tot allò que no coincideixi amb la seva veritat. Ho va expressar bellament Machado quan va escriure: «¿Tu verdad? No, la verdad, y vamos juntos a buscarla».

Només és objecte d'investigació el que es pot contrastar.

En aquest cas el que és tangible és investigable, les altres coses no existeixen als ulls de la ciència, i tanmateix hi ha una dimensió no tangible en els fenòmens educatius, reconeguts ja en diferents fòrums, i que no són objecte d'estudi ni de preocupació científica.

Redueix la realitat als paràmetres propis. No considera gran part de la realitat.

La realitat mateixa composta per aspectes tangibles, comprovables i no tangibles, la conscienciació dels quals cal elaborar, ja que la ciència els ignora, però que formen part d'una realitat que es queda coixa si només se n'estudia la part emergent.

La veritat és presonera del mètode. Res no existeix fora del mètode.

Parteix de supòsits epistemològics equivocats, ja que rebutja la inextricable relació entre objecte i subjecte. Considera com a certes l'objectivitat i l'observació neutral.

La ciència i el coneixement científic es redueixen al mètode utilitzat.

Les limitacions del mètode condicionen el coneixement que se n'obté. Cada perspectiva metodològica condiciona el coneixement que se n'obté.

No fa consideracions ètiques, com si hi pogués haver veritats humanes, educatives i creatives alienes a tals principis de valor.

Els valors i l'ètica són aspectes que es troben al substrat de tota actuació. Ignorar-los significa deixar fora els fonaments d'allò que s'observa, del que s'ha dut a terme i del que és conegut.

El valor del nombre.

Xifra la manera de fer investigació i generar coneixement en el nombre, en l'estadística, en el fet quantitatiu, ignorant-ne el que és rellevant i substantiu: el significat profund de les relacions, els contextos i les dinàmiques.

Coincidència en mètode, divergències en continguts.

Qui hagi assistit a actes de presentació i defensa de tesis doctorals amb esperit inquisitiu haurà observat una cosa curiosa: els membres de la comissió o del tribunal solen coincidir en els seus comentaris sobre el rigor o falta d'aquest en el mètode que s'hi ha utilitzat. Hi ha, per tant, unes expectatives comunes perquè parteixen de criteris i paràmetres comuns. Però quan es tracta dels continguts, cadascú acudeix als seus propis coneixements per jutjar els del doctorant. Les preguntes que li formulen no són sobre les troballes, els descobriments de com s'hi ha arribat, que seria el més lògic, sinó que més aviat giren a l'entorn de «què sap d'allò que jo sé». No significa això una paradoxa creada per la relativitat de la construcció del coneixement? Les divergències pel que fa a les preguntes són tan variades com les línies d'investigació de cada avaluador. Podem preguntar-nos per què és així, i l'única resposta que se'ns ocorre és que hi ha d'haver una fal·làcia en la manera d'abordar el coneixement des del rigor metodològic.

Aprendre del procés i no només de les dades.

Normalment només es presenten les conclusions derivades de l'anàlisi de les dades obtingudes. Tanmateix, una de les fonts importants de coneixement després d'un llarg procés d'investigació, com ara una tesi doctoral o investigacions R+D, és l'observació del que ocorre en el procés. Quines coses han succeït des que es va plantejar la investigació fins a l'informe final? Com ha anat evolucionant? Quins camins no previstos van sorgir-hi i es van haver d'abandonar perquè no formaven part del pla inicial?

La investigació empírica positiva només es fa ressò de l'estadística, dels resultats obtinguts, ignorant-ne el fet més intrínsec i essencial, que és el canvi interior generat en la persona, en el mateix investigador o investigadora, en les persones que l'han acompanyat en el procés (familiars i amics) i en el lloc de treball. Aquests són els canvis que tenen més impacte en la investigació educativa, més que no una estadística, els resultats de la qual no aporten res ni a la ciència, ni al coneixement, ni tan sols a la persona mateixa. És descoratjador constatar quants volums jeuen al cementiri de les biblioteques, fruit de centenars d'hores de feina, sense que hagin generat vida nova en el coneixement de les persones ni de la comunitat científica. Si aquestes tesis haguessin estat persones, n'hauríem de dir «van viure sense deixar empremta». Per això és aconsellable que les conclusions recullin les aportacions teòriques però també el procés que s'hi ha seguit. «Allò essencial no és visible als ulls del rostre», va escriure Saint-Exupéry a *El petit príncep*.

2.3.4. Discussió i conclusions

Discussió del grup

En la discussió es van posar de manifest algunes problemàtiques i dificultats a l'hora de dur a terme els canvis que el nou paradigma requereix. Canvis d'actituds, de conceptes i d'emocions. Hi va haver coincidència quant a la importància i força de les conviccions, les creences i la pròpia experiència. El paradigma positiu dominant redueix la realitat i la veritat a una sola unitat, però la realitat és complexa i multidimensional. També hi van sorgir i es van debatre qüestions com ara:

—Complexitat i transdisciplinarietat

—Nivells de realitat

—Ecoformació i medi ambient. Més enllà de l'educació ambiental

—Problemàtica del mètode científicista i estratègies des del punt de vista transdisciplinari

—Referents per concretar la transdisciplinarietat en el camp de l'educació

—Etc.

Aquests temes van generar preguntes com ara:

Què entenem per complexitat i transdisciplinarietat?

El concepte de complexitat es va veure com un magma conceptual, amb gran potencial transformador, com a propiciador d'un nou paradigma, però imprecís, caòtic conceptualment, calia reorganitzar-lo i redimensionar-lo almenys en l'àmbit de l'educació. Per això, el grup va coincidir més amb el concepte de transdisciplinarietat, ja que s'hi inclou la complexitat, els nivells de realitat i l'aparició de noves lògiques.

Respecte a la transdisciplinarietat, se'n va discutir el concepte i la finalitat última. En primer lloc cal diferenciar-la de la interdisciplinarietat o de la multidisciplinarietat. Cal situar-la més enllà de les disciplines. Per això la investigació disciplinària queda exclosa d'aquest context. Quant a la seva finalitat, van sorgir idees entorn de la manera d'abordar i investigar la realitat des de la complexitat i la recerca de la comprensió del món. El que es busca és la unitat del coneixement i la fugida de la fragmentació de la ciència.

Què entenem per realitat? Nivells de realitat?

En abordar l'objecte de la investigació des d'aquesta posició, es planteja el concepte de realitat complexa com un tot que cal arribar a conèixer. En el debat sorgeix la idea de l'existència de diferents nivells de realitat que conformen aquest tot.

Des de la realitat tangible, objecte mesurable de la ciència, s'amplia la mirada cap a allò que és intangible i, tanmateix, real. La integració de diferents estratègies investigadores ens pot ajudar a abordar la realitat des d'aquesta perspectiva.

Ecoformació

Si la nostra vida es desenvolupa en l'entorn físic (el nostre món artificial i físic o natural), en el nostre entorn social (la relació amb els altres) i en l'entorn personal, i tots ells influeixen en la formació de l'ésser humà com a unitat, com és que s'ha atorgat predominança a l'entorn físic i personal mentre que el primer no ha estat considerat amb la rellevància oportuna?

La interrelació de l'entorn físic amb la persona és tan influent com la persona mateixa ho és amb l'entorn físic on es desenvolupa. Si actuem sobre el medi físic, actuem també sobre la persona i viceversa. L'ecoformació busca potenciar aquesta influència mútua com a mitjà educatiu i manera de vida (Mallart, 2007).

La visió planetària de l'educació que defensa, entre altres, Edgar Morin (2002) respon a la idea que la Terra és patrimoni comú de la humanitat i que educar significa fer comprendre la interconnexió de l'home amb la terra i de la terra amb l'home des d'una perspectiva integradora del coneixement.

Sobre el coneixement científic i la mirada transdisciplinària

Per què hi ha tanta obsessió en les aplicacions tècniques de la ciència i a penes s'assenyala la comprensió dels diversos nivells de la realitat i l'assimilació de tot el que sabem actualment?

Si tot coneixement és relatiu, llavors, per què cal esforçar-se per l'adquisició del coneixement?

Algunes conclusions

El camp educatiu universitari ha d'obrir-se a la comprensió de les noves dimensions de la realitat que proporciona la física quàntica, remarcar el paper central de la consciència i la relació amb les competències educatives. És necessari que aquest àmbit educatiu concreti el nou paradigma ecosistèmic en el sentit de delimitar el camp d'observació en els aspectes interns, externs i en les mediacions articuladores de sistemes, que s'ha de situar en una perspectiva evolutiva oberta, centrada i interior. Cal admetre i actuar segons el món globalitzat en què vivim i ens eduquem, sabent que és «un mundo en red con sus diversas partes que funcionan de manera interdependiente» (Moraes, 2007: 6).

La universitat no solament ha de qualificar professionalment les persones, sinó que ha de promoure la formació, el desenvolupament integral en totes les seves potencialitats constitutives, i superar l'aïllament de les especialitats. Des de cada àrea de coneixement s'han de configurar preguntes bàsiques de significació.

El debat sobre la transdisciplinarietat és un debat encara obert, que busca el seu camí i que cada vegada més aconsegueix resoldre alguns dels interrogants que genera. Per exemple, l'objecte de la investigació des de la perspectiva transdisciplinària, que ha de traspasar l'objecte mateix de les disciplines per abordar-lo des d'una visió integral del coneixement que anem adquirint gràcies a ella. Com cal considerar-ho?

La imatge que ha emprat Teresa Anguera en descriure la investigació des de la transversalitat ha estat la d'un tornado. Un tornado que «partiria de un punto de encuentro inicial, en el cual cualquier dirección a emprender es posible, para no posicionarse en ningún sentido concreto, sino con el fin de disponer de todos los grados de libertad para dejarse conducir en una dirección u otra, velando siempre por el lema de lo trans: elaboración, articulación, reorganización, transmisión y comunicación de los conocimientos entre, a través, y más allá de las disciplinas» (2007, pàg. 98).

«En este último siglo, la racionalidad científica ha tenido que tomar conciencia de otros límites que tienen que ser impuestos al conocimiento y de algunas ilusiones que tienen que ser abandonadas.» (Oliver, 2007, pàg. 52). Però el camí és llarg i reptador. Hi queden moltes incògnites encara no revelades d'aquesta manera d'afrontar la realitat, el coneixement i l'educació, però això no pot deixar-nos impassibles. Cal que ens moguem cap a noves maneres d'investigar i d'actuar oferint una formació integral que permeti a les persones ser i saber.

2.3.5. Referències bibliogràfiques

ANGUERA, T. (2007). «El tornado transdisciplinar en la investigación educativa». A: TORRE, S. (dir) *Transdisciplinariedad y ecoformación*. Madrid: Ed. Universitas, pàg. 95-105.

MALLART, J. (2007). «Ecoformación. Más allá de la educación ambiental». A: TORRE, S. (dir) *Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Madrid: Ed. Universitas, pàg. 149-167.

MORAES, M.C. (2007). «El paradigma educatiu emergent: Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI». A: *Revista Catalana de Pedagogia*.

MORAES, M.C. (2007). «Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones». A: *Encuentros multidisciplinares*, 25, vol. IX, gener-abril, pàg. 4-13.

MORIN, E.; ROGER, E.; MOTTA, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

OLIVER, C. (2007). «La evaluación desde la complejidad. Una nueva forma de evaluar». A: *Encuentros multidisciplinares*, núm. 25, vol IX, gener-abril, pàg. 47-57.

TORRE, S. (dir); PUJOL, M. A.; SANZ, G. (coord.) (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación*. Madrid: Ed. Universitas.

2.4. La recerca sobre, des de i per a la formació del professorat universitari

(Francesc Imbernon i Carolina Guzmán, Paulino Carnicero, Jose Antonio García Suárez, Juan José González, Zoia Bozu i José Miguel Garrido)

2.4.1. Introducció

En els darrers anys ha començat a haver-hi més preocupació per la formació dels docents universitaris. Si la dècada dels vuitanta va ser la dècada de la formació del professorat no universitari, el nou segle comença donant molta importància a la formació dels docents universitaris, o almenys s'inicia amb un increment d'aquesta preocupació.

És així com comencen a aparèixer textos sobre la temàtica i propostes de formació, i s'impulsen iniciatives en aquest sentit pel que fa a les polítiques institucionals, les investigacions i les publicacions. Actualment, s'estan portant a terme molts programes de formació, alguns d'ells seguint una pauta més o menys tradicional i d'altres, amb noves propostes i reflexions sobre el tema que poden ajudar a construir un futur millor si considerem que la formació ajuda a la innovació i el canvi del professorat i no només a l'acumulació de mèrits i a l'acreditació.

No obstant això, la formació és un camí que s'ha d'anar construint constantment. És necessari continuar analitzant i buscant alternatives a la formació docent universitària, analitzar què és el que es transmet en la formació al professorat en una època de canvis vertiginosos, on tot el que neix, el que es crea, el que es dissenya, etc., ja en el moment de sorgir comença a ser obsolet i amb data de caducitat. Això ens obliga a dur a terme una reconceptualització constant; és a dir, a una reflexió de la pràctica universitària com són la singularitat, la incertesa i el conflicte de valors i a una indagació perenne sobre la formació del professorat, inicial o permanent. I és aquí on apareixen problemes, ja que és més fàcil instal·lar-se en el que ha anat funcionant (tot considerant les seves dificultats), que no arriscar-se a fer coses noves encara que siguin necessàries.

Però serà difícil introduir-se en la formació docent universitària si no es respon la pregunta següent:

– Quina és la part substantiva de la professió universitària? La investigació? La docència? La gestió? Totes elles?

Encara que el professorat universitari desenvolupi diversos rols (com a docent, investigador o gestor), la universitat s'ha preocupat més per l'activitat investigadora i la superespecialització dels docents infravalorant la importància de la funció d'ensenyar i perdent de vista el procés d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupa a l'aula universitària. La universitat actual requereix un professorat amb un alt grau de capacitat d'actuació autònoma, que sàpiga diagnosticar i gestionar la situació de l'aula, el ritme de desenvolupament dels alumnes, les peculiaritats dels processos d'aprenentatge, les exigències del coneixement disciplinari o interdisciplinari i que, a més a més, sigui capaç d'incorporar les demandes socials i laborals en els programes educatius.

2.4.2. La recerca sobre, des de i per a la formació del professorat universitari

Hi ha una habilitat del docent universitari que hauria de ser promoguda mitjançant la seva formació. Aquesta habilitat incideix en l'aprenentatge de l'alumnat i està relacionada amb la capacitat d'investigar i reflexionar entorn de la seva disciplina i les seves pràctiques amb la finalitat d'optimitzar-les. En altres paraules, hi ha una concepció del professor/a com a investigador pràctic, com un professional que reflexiona sobre les seves pràctiques pedagògiques en el seu lloc de treball, i per

aquest motiu s'ha de qüestionar sistemàticament el mateix ensenyament com a base del seu desenvolupament i amb la intenció d'optimitzar la seva funció docent i provar les seves teories sobre l'ensenyament i el currículum en les seves pròpies pràctiques pedagògiques (Elliott, 1993; Stenhouse, 1998). Des d'aquesta perspectiva, la competència professional del docent es visualitza des d'una orientació epistemològica de la reflexió en i sobre l'acció enfront de situacions de singularitat i conflicte, que sorgeixen en el context de l'ensenyament d'una disciplina i que poden donar origen a maneres noves de fer-hi front (Schön, 1992; 1998).

Tenint en compte aquestes consideracions, té més sentit una recerca des de i per a la formació del professorat universitari que no pas una sobre aquesta temàtica. Això vol dir que són necessaris processos que permetin investigar a les institucions universitàries i desenvolupar recerques interpretatives i treballs d'investigació-acció que possibilitin construir conjuntament un coneixement sobre, des de i en l'acció.

La investigació ha de pretendre millorar la docència i la gestió universitària i oferir nous camins que permetin avançar en el coneixement dels sabers per a la transformació social i educativa (en aquest cas sobre la formació del professorat universitari i l'organització i gestió de l'educació superior).

2.4.3. Alguns interrogants i conclusions del debat

El grup de treball s'ha plantejat alguns interrogants pel que fa a la recerca en aquest àmbit: la investigació millorarà la docència, la recerca i la gestió? Què s'està investigant? Quins problemes es troba la recerca en l'àmbit de la formació del professorat universitari? S'han de sensibilitzar i corresponsabilitzar les institucions acadèmiques? Què hi podem fer?

Així mateix, aquestes preguntes van portar a una sèrie de consideracions que hem de tenir en compte:

- La formació, en alguns països, la regula el mercat laboral.
- La recerca sobre la formació del docent és més una decisió del subjecte que una decisió de caire institucional.

- Hi ha molta informació, però poc canvi. Hi ha distància entre recerca, formació i innovació docent universitària.
- Els models de gestió i d'organització institucional poden impedir la innovació i el canvi. La modificació d'aquests models hauria d'acompanyar la formació i la seva recerca.
- Hi ha poca formació en la gestió i l'organització universitària i això pot ser un impediment per a la innovació docent.
- És molt important formar el professorat novell per investigar sobre la seva pràctica en processos de recerca-acció.

Les conclusions del grup de treball apunten principalment que:

- No hi ha cultura de recerca fora del coneixement científic. Hi ha una dicotomia entre recerca i docència però alguna cosa canvia.
- La recerca sobre la formació del professorat universitari i les seves pràctiques té sentit si es pretén la transformació i optimització de la docència mateixa, per tal de garantir i potenciar l'aprenentatge de l'alumnat.
- Per aquest motiu, cal promoure la conceptualització del docent universitari com a professional reflexiu que investiga sobre les seves pràctiques.
- Aquesta reflexió idealment no hauria de donar-se de manera individual i aïllada; ans al contrari, es tractaria de promoure una reflexió conjunta, col·lectiva, col·laborativa entre docents i, per què no, entre docents i alumnes, que aportin diverses perspectives a l'hora d'afrontar una dificultat o assolir una fita pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Per això, resulta fonamental que hi hagi una institucionalització de la recerca especialment des de i per al professorat universitari que permeti innovar i millorar les pràctiques pedagògiques (encara que siguem conscients que actualment a la Universitat es dona prioritat a la recerca amb el professorat que sobre el professorat).

La mirada és complexa i encara queda molt per avançar. Tothom coincideix en el fet que la recerca i la formació hauria d'afavorir el desenvolupament individual, professional i institucional de la universitat i això ho fa, sobretot, la recerca amb el professorat (grups d'innovació, projectes de canvi, grups de discussió, etc.), des d'una perspectiva del professorat com a professional reflexiu i pràctic.

2.4.4. Referències bibliogràfiques

ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum* (4a ed). Madrid: Morata.

2.5. La investigació de la vida quotidiana a l'aula

(Jose Contreras)

2.5.1. Presentació

El propòsit d'aquest escrit: Temptejar línies de pensament sobre la investigació de l'aula que afavoreixin el debat en aquesta sessió.

La vida quotidiana. Entenc que no s'ha volgut dir, expressament, ni investigació sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, ni sobre la «interacció a l'aula» (Rex et al., 2006). El que es proposa com a eix de reflexió d'aquest grup de treball és «la vida quotidiana a l'aula». Entenc que el que s'hi vol destacar és precisament el paper essencial i consubstancial que la vida quotidiana té en tot desig d'arribar a entendre alguna cosa sobre els processos d'ensenyament; representa investigar *allò que sosté* la trobada, la relació que fa possible l'experiència educativa; comporta investigar també el sentit que es va construint i nodrint en aquesta quotidianitat de

l'experiència d'ensenyament i aprenentatge: la vivència educativa, el significat que adquireix per als seus protagonistes i el significat educatiu que hi descobrim.

Es tracta, per tant, d'entendre l'ensenyament *des de* la vida quotidiana: des del compost per l'entramat continu d'intercanvis i relacions, d'ambients, de significats sostinguts en la vivència de la quotidianitat, del transcurs del dia a dia. Tot allò que de vegades pot semblar secundari, però sense això, totes les altres coses esdevindrien impossibles. Però, a més a més, no es pot tractar com a secundari, sinó que probablement n'és el fet fonamental; allò que queda per damunt de tot; el que dóna significat, n'és la raó de ser, la manera com es viu allò que se sol justificar com a raó de ser de l'aula: l'ensenyament i l'aprenentatge. Cal preguntar-nos ara què és allò que, en definitiva, s'ensenyava i s'aprèn en qualsevol experiència docent. Per tant, «allò que sosté», cal considerar-ho en dos sentits: material i simbòlic. N'és el suport, la base en què, o a partir de la qual, totes les altres coses ocorren; i n'és el suport, perquè atorga significat i possibilitat de ser a totes les altres coses.

Entenc que la vida quotidiana és essencial per a la didàctica; encara diria més, és en el nucli de la didàctica... el rovell de l'ou.

Investigar la vida quotidiana a l'aula comporta endinsar-se en el que és fonamental de la didàctica (general), en la mesura que té a veure sobretot amb allò inespecífic dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Si, a més, compartim l'argument anterior del valor simbòlic i educatiu d'«allò que sosté», amb més motiu encara el situem en el centre de la didàctica, perquè ens permet preguntar-nos pel valor educatiu de l'experiència quotidiana a les aules.

2.5.2. Què s'ha d'investigar?

De què es compon la vida quotidiana a l'aula? On cal parar atenció?

L'experiència de la investigació com a procés de revelar, descobrir les claus d'aquesta vida quotidiana: els eixos a partir dels quals es puguin destacar, comptar, mostrar en les seves qualitats, les seves possibilitats i els seus problemes.

Què signifiquen el què i el com de l'ensenyament si s'observen a través de la vida quotidiana a l'aula? Mètodes d'ensenyament, currículum, relacions, avaluació, etc.,

vistos des dels dos sentits d'«allò que sosté». Espais, temps, històries personals, històries col·lectives, trobades i desencontres, etc.

2.5.3. Quin és el punt de vista de la vida quotidiana? Experiència, narració, subjectivitat, significat

El punt de vista de l'experiència: no solament els esdeveniments, el que passa, sinó el seu *significat subjectiu* (per a diferents persones). Una cosa que no es resol amb la suma d'esdeveniment + significat, perquè l'experiència té un efecte sempre de relació amb allò que és viscut, amb el com es viu, i l'empremta, el sediment, que hi deixa.

Per això, en gran mesura, la investigació sobre l'experiència és sempre una investigació que busca donar compte de com es construeix l'experiència, la seva *narració*. I evidentment, aquest construir és sempre personal, subjectiu. No hi ha experiència sense el subjecte que la viu com a tal i li atribueix significació (Van Manen, 2003). Això comporta combinar sempre *subjectivitat i relat*; és a dir, la construcció d'una història que es viu com a significació (no la simple successió d'esdeveniments, sinó la *relació de sentit* amb què l'individu encadena esdeveniments i significats).

La investigació de l'experiència és també una investigació narrativa, és sempre el relat dels intents d'entendre el significat que, com a experiència, té per a algú; és a dir, la cosa que uneix una sèrie d'esdeveniments per conformar-los com a «història amb sentit». I això és inevitablement una investigació subjectiva. Quan qui investiga relata la pròpia experiència d'investigació, fa visibles les formes amb què ha entrevist significats i ha construït relats viscuts com a experiències pels seus protagonistes (Clandinin i Connelly, 2000).

Expressar la subjectivitat de la investigació, la forma amb què s'ha atribuït relació de significats al que s'explica i per a les persones protagonistes, permet veure com s'ha anat construint aquest procés; per tant, «objectiva» les maneres subjectives d'investigació (les dades considerades rellevants, la interpretació que se n'ha fet, etc.). *La investigació de l'experiència és sempre el relat de l'experiència de la investigació.*

2.5.4. Per què investiguem?

- Revelar la pregunta pedagògica: el que hi ha en joc, que s'obre i es tanca com a possibilitat i sentit personal en les experiències educatives.
- Explorar experiències que creïn noves possibilitats, que obrin nous camins, que s'enfrontin amb les dificultats i trobin potencialitats pedagògiques i significats nous.

2.5.5. Investigar amb: l'aspiració i la realitat

És possible, de debò, dur a terme una investigació des de la universitat que compti amb una relació de reciprocitat entre els protagonistes de les experiències educatives?

2.5.5.1. En el centre mateix de la pregunta. El supòsit no qüestionat: la idea d'aula

La carcassa de l'escola graduada que configura físicament i mentalment la mateixa idea d'aula, de l'ensenyament i l'aprenentatge, i de l'educació.

La investigació ha de donar compte dels fenòmens, però també saber mantenir-hi distància per parar atenció al fet com es fixen aquests fenòmens. Cal que reflexioni sobre els límits construïts d'allò que ja considerem natural i incontestable. En aquest cas significa fixar-se en els límits de l'escola graduada.

Acceptar com a punt de partida la vida de l'aula, pot comportar considerar-la com una realitat inamovible, en la mesura que l'acceptem com a fenomen natural, com a punt de partida natural de l'encontre pedagògic.

Posar la vida quotidiana de l'aula al centre mateix del punt de mira és mostrar les diferències entre processos educatius i espais institucionalitzats. És mostrar com moltes de les dificultats que es plantegen en les pràctiques docents tenen com a punt de partida aquesta naturalització de l'escola graduada i del concepte d'aula que ha fixat. Això es fa evident a l'hora d'estudiar qualsevol experiència de necessitats educatives especials o, en general, de diferències a les aules, ja que aquestes últimes institucionalment s'han constituït amb el supòsit d'homogeneïtat de nivells, de trajectòries, d'aprenentatges i de velocitats.

Per tant, això assenyalava també la importància d'un moviment teòric, de la necessitat de desfer els processos de naturalització formats a la nostra ment d'investigadors, per poder observar d'altra manera la realitat, els seus missatges i les seves necessitats i possibilitats.

«...nos enfrentamos a un obstáculo considerable... se trata de la noción en sí de “clase”. Obviamente, como nos lo señala G. Avanzini, “este modelo es relativamente reciente en la historia de las instituciones educativas ya que prácticamente no se dio de forma generalizada antes de fin del siglo XIX”, pero está tan insertado en las mentes que no nos imaginamos que sea posible enseñar de otra forma. No obstante, y nunca insistiremos lo suficiente, es la noción de clase la que nos tiene presos, que nos hace ir de unas soluciones homogéneas a otras heterogéneas, tan insatisfactorias unas como otras; es la noción de clase la que nos tiene presos en progresiones lineales, la que nos conduce a aburrir a algunos, mientras que a otros les falta tiempo; es la noción de clase y su dependencia horaria la que nos impone poco o mucho el hecho de recomenzar eternamente el mismo método expositivo, la que nos prohíbe variar los ejercicios, salir de la escuela; es la noción de clase y la asignatura, tan estrechamente asociadas, las que remiten el encuentro metodológico con el alumno y la ayuda al trabajo personal a unos márgenes que podrían ser muy decisivos para su éxito; es la noción de clase y la geografía del aprendizaje que ella impone lo que moldea la comunicación, prohíbe o hace muy difícil la recogida de información; es la noción de clase la que genera esas repeticiones absurdas que sabemos muy bien que casi no resuelven nada, es la noción de clase, finalmente, la que encierra a los docentes en el individualismo y hace del trabajo en equipo una epopeya heroica... Es pues la noción de clase lo que hay que romper o, por lo menos, hacer más flexible.» (Meirieu, 1992, pàg. 176-177)

2.5.5.2. Podríem investigar la vida quotidiana de les nostres aules?

Això ens permetria plantejar-nos què és el que realment fonamenta les nostres pràctiques com a formadors d'educadors. Podríem així situar en el centre de la nostra reflexió didàctica la didàctica mateixa. I adonar-nos de les contradiccions a les quals ens condueixen moltes de les definicions i organitzacions de la nostra pràctica, condicionada per la mateixa organització institucional i per la manera amb què l'assumim.

Què signifiquen totes les preguntes anteriors si les repensem a partir de la nostra pràctica i de les nostres aules?

Potser això ens permetria d'ajuntar, alguna vegada, les nostres Jornades de Docència amb les nostres Jornades de Recerca.

2.5.6. Relat del treball de reflexió del grup

(Núria Pérez de Lara, comp.)

El grup va comptar amb la col·laboració de Patrícia Hermosilla, Anna Nuri, Sandra Martínez, Amalia Creus, Luciana Rubio, Silvina Casablanca, Sixto Martínez, Elvira Martí, Sílvia Serra, Juana M. Sancho, Asun López i Núria P. de Lara, aquesta última coordinava en lloc de Pepe Contreras, que havia preparat la presentació però no va poder assistir-hi.

Vam començar amb la lectura en veu alta del text de J. Contreras i cadascú va prendre nota d'allò que volia dir a fi de deixar-nos conduir pel fil i les qüestions que obrien la reflexió inicial.

Partint del fet que la vida quotidiana a l'aula representa alguna cosa material i simbòlica alhora en la qual es fonamenta la «relació educativa», la conversa va centrar-se inicialment en la figura del mestre, la mestra, els professors i les professores, fet que ens va fer adonar que la nostra mirada prioritzava —per la tendència, pròpia també del discurs científicopedagògic— el «subjecte» mestre professor (mestra, professora) i oblidava que la relació educativa compta amb més d'un/a protagonista (el subjecte neutre, únic, posseïdor del saber, protagonista únic de l'acció...), els subjectes que entren i viuen la relació a l'aula, nens i nenes, estudiants, homes i dones..., i més d'un discurs (el de la paraula, el que procedeix del saber del mestre...), el dels gestos, el de l'ordre de les coses, el del temps... i justament el que la «investigació sobre la vida quotidiana a l'aula» pretén de desvetllar amb tota la subtileza i complexitat d'allò que sosté la relació educativa:

- Les relacions entre les criatures (o els i les estudiants) al marge o no de la mirada, la veu i la presència del mestre o la mestra.

- Allò petit, secundari, efímer, que només es veu observant el gest, l'encreuament de mirades, els petits esdeveniments, les petites trepitjades o indicis d'una cosa que potser no veuríem si no hi aturéssim la mirada.

- L'ordre de les coses, el temps organitzat o no, els moments i accions inesperades, oportunes o inoportunes...

- La consideració que la vida de l'aula no fermenta i fructifica només dins de l'aula sinó també als patis, passadissos, claustres... veure-hi, doncs, dins i fora de les parets de la classe.

- Allò que es fa visible perquè així ho vol i el subjecte ho mira, però també allò que no seria visible si no tinguéssim els ulls oberts més enllà del que volem veure; és a dir, també preparats per a allò que no volem veure...

Ens vam adonar també que el que fèiem al grup, que es deixava endur per aquesta tendència, era revelar ja alguna cosa de la nostra mirada que s'obria i tancava en funció d'uns determinats vidres, judicis previs, interessos, etc.

Per tant, començàvem ja a fer una cosa important per a la investigació:

- Desvetllar la subjectivitat de cadascú per trobar l'objectivitat que cal al llarg de tota la investigació, configurant un relat des del mateix punt de partida i dels camins que seguim en la recerca de les paraules que ens diguin des d'on mirem a fi de poder eixamplar la mirada fins més enllà.

Per tant, vam deduir també que la investigació sobre la vida quotidiana a l'aula no podia fonamentar-se només en la mera observació, sinó que hi calia també la narrativa:

- El relat de la subjectivitat pròpia del investigador/a.

- El relat d'allò que veu i d'allò que mira.

- Els relats de les persones que viuen la relació educativa dins de l'aula, cosa que produiria un encreuament de relats que permetrien:

- a) Interpretar l'altre, interpretar-se un mateix, deixar-se interpretar pels altres, interpretar els altres.
- b) Pensar les pròpies vivències (les nostres i les dels altres) convertint-les en experiència que pugui donar lloc a saber educatiu.
- c) L'encreuament de relats mitjançant la mirada dels altres —de la investigadora o l'investigador— podria també permetre la mediació entre diferents vivències que possiblement quedarien ocultes en una relació directa i quotidiana, una mediació que facilitaria que s'escoltessin els uns als altres més enllà del que s'anomena o es mostra intencionalment, fins i tot més enllà d'allò que no s'anomena però que voldríem escoltar o fer escoltar (ens referim no precisament a allò que es vol amagar o guardar en la intimitat —la manifestació no s'ha de forçar—, sinó a allò que es voldria expressar però no se sap com).

Totes aquestes consideracions positives del que es pot obtenir amb la investigació de la vida quotidiana a l'aula ens plantejaven, però, alguns problemes:

Com cal fer investigació *amb* els altres però no *sobre* els altres? Sense instrumentalitzar-los, sense trair-ne l'experiència.

Com es pot aconseguir no fer judicis sobre els altres però donant també a conèixer allò que cal pensar?

Com s'ha d'evitar trencar els vincles privats que es produeixen en tota relació educativa a l'aula, com no s'irromp ni es cau en la violència simbòlica que pot comportar la nostra irrupció...? (sabem que tot això ja ho han pensat abans de nosaltres però no acabem d'estar convençudes que tot estigui ja resolt... les preguntes s'hi mantenen). Les reflexions de P. Contreras al final del seu escrit són un bon aprenentatge.

Mirar-nos nosaltres mateixos en la vida quotidiana a l'aula: fer investigació des de l'experiència de viure a l'aula, a les aules universitàries, parlant precisament del que comporta la relació educativa. (Es podria fer a partir del desig d'alguns/es de nosaltres i aprofitant les investigacions de segon de doctorat, per exemple, i la col·laboració entre el professorat, que mai no s'ha imposat, és clar, ni explícitament

ni implícitament.). És a dir, no separar investigació i docència aquí, al nostre espai d'experiència, de relació, de llibertat i de constricció que són les aules universitàries.

2.5.7. Referències bibliogràfiques

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: IdeaBooks.

REX, L. A. et al. «Researching the complexity of classroom interaction». A: GREEN, J. L. et al. (2006) *Complementary methods in educational research*. Washington: AERA/Lawrence Erlbaum, pàg. 727-771.

MEIRIEU, P. (1992) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

3. TAULA RODONA: LÍNIES PRIORITÀRIES DE RECERCA EN EDUCACIÓ I PERSPECTIVES

3.1. Al voltant de la recerca educativa

(Jaume Carbonell. Director de Cuadernos de Pedagogía)

PRÈVIES

Per què serveix la recerca educativa? A qui l'importa?

- A l'administració educativa sembla que no gaire, doncs cada cop que es planteja una nova reforma, no es fa cap diagnòstic previ a partir de la recerca existent o de la que es pot encarregar. Tant se val que parlem de la LOE, dels decrets curriculars o de la formació inicial del professorat. Vaja, almenys, per veure que ens diu la recerca sobre l'estat de la qüestió.
- Tampoc als centres educatius. No hi ha ponts de diàleg. El desencontre és quasi total. Què es fa per què es conegui la recerca a les escoles? Què potser els resultats de la recerca tenen alguna incidència en la vida dels centres? En fi, ens podríem fer moltes altres preguntes.
- Ni a la societat ni als medis de comunicació. Un exemple recent: el programa del Mil·lenni del Canal 33 del dissabte sobre "El valor de l'educació". No m'interessa comentar d'interès del programa sinó el fet de que en cap moment es fes cap referència -ni per part del presentador ni dels tertulians- sobre cap mena de recerca que avalés algunes de les opinions. Vaja, que en l'educació s'opina molt però s'investiga poc. Si el programa fos sobre medicina, medi ambient o qualsevol altra camp, ben segur que haguessin aparegut algunes referències a les darreres recerques.

Darrerament, han augmentat les ENQUESTES, ESTUDIS, AVALUACIONS I ASSESSORAMENTS. Però la recerca és encara bastant a les beceroles.

I ara, parlem del que em va demanar la coordinadora de la Jornada: els temes emergents.

Si haguéssim de fer cas a les demandes de formació del professorat -que seria interessant fossin complementats per la recerca- que he detectat pels meus viatges per Espanya, hauria de destacar tres temes estrella :

- ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.
- CONVIVÈNCIA I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES
- NOVES TECNOLOGIES

Ara bé, cal anar una mica més enllà de la textualitat literal d'aquestes demandes per veure que hi ha al darrera. Possiblement, els temes que us diré, són els que proposen els sectors més preocupats i compromesos del professorat i que jo llegeixo-interpreto de forma gens neutra. Aquests són algunes temàtiques. N'assenyalo 10:

1. EL NIVELL EDUCATIU. La salut del nostre sistema educatiu. Puja o baixa? En què ens fonamentem. A l'estil d'aquella recerca que fa uns anys va fer Baudelot: "El nivel educativo sube".
2. COM S'ENSENYA I, SOBRETOT, COM S'APREN. Potser sobre això s'han fet més aportacions.
3. EL CANVI. Per què és tan difícil el canvi a l'escola? Quins són els factors que el dificulten i que el faciliten?
4. LA RELACIÓ EDUCATIVA. El moll de l'ós. Sinó hi ha bona relació educativa de què serveix parlar de coneixements, de metodologies o del que sigui.
5. EL RESPECTE I L'AUTORITAT. Depenen del punt anterior. Es parla molt de la falta de respecte de l'alumnat, però i la del professorat? Els successos de França com a referència.
6. EL TEMPS DE L'ESCOLA. La paradoxa és la següent: es diu que l'escola va a remolc dels canvis culturals i socials i que s'hi ha d'adaptar? Vol dir que ha d'apretar l'accelerador quan potser el més adequat seria que els ritmes i els temps escolars de l'escola -i de d'infància en general, cada cop més sobrecarregats de deures i activitats extraescolars- fossin més lents, més tranquils, fent abstracció de tantes

pressions i demandes externes? Caldria aprofundir amb els temps de l'alumnat, del professorat i dels centres, més enllà de l'horari o de la sisena hora (un exemple de recerca per anar més enllà de l'enquesta Departament-USTEC), des de la distància i l'aprofundiment.

7. ELS ESPAIS D'APRENTATGE I EL TAMANY DEL CENTRE. Dins de la pròpia institució escolar i dins del territori. Què i com s'aprèn en aules homogènies i més diverses? I en les nombroses visites a la natura i a la ciutat? Quin coneixement proporciona tot això? (Exemple: proposta PEC). Escoles rurals: els avantatges de ser petites (les escoles actives dels anys 60).

8. LA DIRECCIÓ ESCOLAR I EL LIDERATGE PEDAGÒGIC. És evident que un dels criteris bàsics de qualitat és l'equip i el treball col·laboratiu. Ara bé, això no neix per generació espontània. Hi ha un prejudici en acceptar el paper de la direcció i del lideratge, en canvi podríem citar nombroses experiències que si han reeixit ha estat gràcies a aquest fet.

9. L'ÚS DE LES TIC. Fins a quin punt suposen un nou model d'ensenyament i aprenentatge? L'anàlisi no hauria de ser només de les TIC sinó també dels llibres de text, doncs l'ús de les TIC, en molts casos, és talment com si fos un llibre de text (Ex: pantalla i llibre de text al costat). Models pedagògics i situacions de canvi a partir de treballar amb diferents formats de materials curriculars.

FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. Per què després de tanta inversió i tantes iniciatives ha canviat tant poc la cultura del professorat, les seves actituds, la pràctica docent? Quins són els models, propostes o intervencions que garanteixen realment aquest canvi de cultura?

3.2. Grup de recerca consolidat FODIP

(Francesc Imbernón, coordinador)

3.2.1. Presentació

El grup Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP) és un grup consolidat de

recerca i innovació docent de la Universitat de Barcelona, vinculat majoritàriament al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia.

L'origen formal del grup es remunta a l'any 1990, amb la creació del grup Nova Formació Docent per a una Nova Universitat (NOFODO). L'any 2003 va rebre el reconeixement com a grup consolidat d'innovació docent de la UB i l'any 2005 com a grup consolidat de recerca pel DURSI de la Generalitat de Catalunya.

3.2.2. L'experiència del grup FODIP

El grup FODIP treballa, des de fa anys, en temes vinculats a la formació del professorat i la innovació pedagògica de diverses etapes educatives. Darrerament, s'ha anat especialitzant en la formació del professorat universitari però sense abandonar altres camps d'estudi i recerca pedagògica. En aquests moments, vol ampliar la seva tasca incorporant la recerca relacionada amb la formació permanent per a la docència i la gestió en entorns presencials, semipresencials i virtuals, cercant, en tot moment, que aquesta formació serveixi per a la innovació pedagògica, per al canvi institucional i, en darrer terme, per donar resposta als reptes que la societat del coneixement planteja en el camp de l'educació i la formació.

3.2.3. Els temes emergents

En aquest nou segle, quan encara ens estem adaptant als canvis que les tecnologies de la informació introdueixen sense treva en el nostre univers quotidià i professional, ens pertoca a tots d'assumir un repte infinitament més complex, un repte que serà, sens dubte, el repte decisiu del nou mil·lenni: la qualitat de l'educació i la formació.

En aquests moments, ja sabem que aquesta nova revolució comporta un canvi gradual —però inexorable— en el model educatiu històric que encara seguim: haurem de passar d'un model basat en la figura del professorat i alumnat, com un binomi inseparable, a un triangle en què el tercer angle serà una eina de suport a l'educació que ha de permetre estendre i preservar els drets de l'educació de tots els individus.

L'educació pot desenvolupar un nou model de convivència entre la gent, el qual ha de passar per innovacions que promoguin un procés de negociació obert i participatiu entre els poders públics, els agents socials i les ciutadanes i els ciutadans que ha de

desembocar en un consens ampli quant a les línies estratègiques que condueixen a una millor educació.

L'educació no pot quedar, però, limitada a una tasca d'informació, ni consistir en una mera transmissió de coneixements sobre la societat; l'educació s'ha de proposar, al nostre entendre, un objectiu doble, que hem de procurar assolir treballant simultàniament en els dos vessants que el componen.

D'una banda, s'ha d'encaminar a capacitar la gent perquè compregui els problemes i les solucions del món que ens envolta, ja que només si comprèn el sentit de la realitat les pot arribar a compartir; només si les comparteix, hi participarà; i només si hi participa, poden tenir èxit. I, de l'altra, ha de desvetllar en els qui en aquests moments s'estan formant a les escoles, als centres de batxillerat i de formació professional o a les universitats —en els ciutadans i ciutadanes futurs, en definitiva—, l'actitud ètica i el sentit cívic de corresponsabilitat necessaris per avançar amb fermesa cap un futur millor.

La recerca i la innovació pedagògica es fa imprescindible en aquest segle com a factor important d'aquest desenvolupament humà.

És així com la finalitat del FODIP és la de *promoure la recerca que tingui com a finalitat la millora de la formació docent i la innovació pedagògica per a una més gran qualitat en l'ensenyament en la societat del coneixement.*

D'aquesta finalitat, se'n desprenen els objectius següents:

- Cercar noves modalitats d'ensenyament i aprenentatge presencials, semipresencials i no presencials.
- Analitzar els factors de canvi que provoca la societat de la informació i que repercuteixen en una manera nova d'ensenyar i aprendre.
- Fomentar l'aprenentatge i la formació permanent al llarg de la vida (*life-long learning*) per part del professorat per saber interpretar la complexitat de la societat actual i intervenir en un món educatiu sotmès a redefinició constant.

- Desenvolupar una formació psicopedagògica del professorat de tots els nivells educatius i, específicament, l'universitari.

3.2.4. Les recerques actuals

Les recerques que portem a terme actualment en l'àmbit nacional i internacional i que donen resposta als objectius abans enunciats són:

—«Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades». AEI.

—«Plan de Acción de Mejora de la Calidad Educativa. Programa de Cooperación Regional con CentroAmérica y el Caribe». CECC- Agència Espanyola de Cooperació Internacional (AEI).

—«Detecció i anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació secundària obligatòria per donar resposta educativa a l'alumnat nouvingut». AGAUR.

—«L'educació per a la ciutadania com a nou repte per a l'ensenyament secundari: de la teoria a les pràctiques quotidianes». AGAUR.

—«Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación (MEC) ».

3.3. Grup de recerca consolidat Formació, Innovació i Noves Tecnologies (FINT) enfront dels reptes de L'educació¹

(Juana M. Sancho Gil, coordinadora)

Aquest grup de recerca, que ha estat avaluat com a consolidat des del 1995, està integrat per unes quaranta persones de diferents universitats catalanes (Barcelona, Autònoma de Barcelona, Oberta de Catalunya i Vic) i distints departaments

¹ <http://fint.doe.d5.ub.es>

(Didàctica i Organització Educativa, Dibuix de la UB, Didàctica de l'Expressió Musical, Corporal i Plàstica i Pedagogia Aplicada de la UAB), les quals treballen com a professors funcionaris (catedràtics, titulars d'universitat), contractats (lectors-doctors, col·laboradors, associats), recercadors contractats per projectes europeus, becaris predoctorals del MEC i l'AGAUR i becaris contractats per projectes específics.

Ens interessa la recerca des de diferents perspectives. Sense ordre d'importància, la primera, perquè aquesta activitat indagativa ens permet no instal·lar-nos en la comoditat de la certesa sinó en el *malestar* fructífer i dinamitzador que proporciona reconèixer *el no saber*. La segona, perquè ens porta a qüestionar la realitat constituïda, a qüestionar el «sentit comú», «el que sempre s'ha fet», a indagar-nos, a revisar el nostre saber, la nostra actuació i les nostres posicions. La tercera, perquè ens permet continuar el contacte amb la pràctica educativa fora de la universitat, no tancar-nos en la *torre d'ivori* i treballar costat a costat amb els col·legues dels diferents cicles de l'ensenyament. La quarta, perquè, encara que els responsables de les polítiques educatives no solguin tenir en compte la recerca, no volem contribuir a la coartada de la ignorància d'aquells que no fan cas dels coneixements basats en la recerca i ensopeguen un i altre cop amb la mateixa pedra (o política). Finalment, perquè com a docents universitaris se suposa que hem de dedicar un 30% del nostre temps laboral a aquesta activitat que implica estudi, autoformació, formació d'investigadors més joves, i creació i divulgació de coneixement. En els últims temps aquesta darrera tasca s'ha convertit en quelcom cabdal per a la carrera universitària dels membres més joves del grup.

Les línies específiques de recerca del grup intenten contribuir a explorar les problemàtiques emergents de l'educació i, en la mesura del possible, trobar-hi algunes respostes. En els últims anys, dintre de la línia d'ensenyament i aprenentatge per la comprensió i la dotació de sentit en la societat de la informació i cultura visual, hem portat a terme projectes de recerca com ara: «Aprenentatge per a la comprensió en entorns virtuals als centres de secundària: la xarxa School+» (ARIE2004); «El portafolis electrònic com a procediment avaluador de l'aprenentatge per la comprensió als centres de secundària de la Xarxa School+» (ARIE2005).

Dintre de la línia: aspectes institucionals, organitzatius i simbòlics dels nous entorns d'aprenentatge que integren les TIC, hem desenvolupat: «School+: More than a platform to build the school of tomorrow (IST-2000-25162)²»; i desenvolupem:

² <http://fint.doe.d5.ub.es/school-plus>

«Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora» (SEJ2007-67562).

Pel que fa a la línia de construcció del subjecte docent i discent en contextos de canvi i complexitat, hem portat a terme: «El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad» (BSO2003-06157); «Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes» (BSO2003-02232), i actualment treballem en el projecte: «Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios» (SEJ2006-01876).

Amb relació a la línia de maneres de subjectivitat en les societats contemporànies, hem desenvolupat el projecte: «¿Cómo se aprende a ser chico? Una investigación sobre el aprendizaje de la masculinidad de los adolescentes» (CIDE-MEC i Institut de la Dona -MTAS).

Finalment, en la línia de maneres noves d'exclusió social, incloent-hi la problemàtica particular de les persones amb necessitats educatives especials, desenvolupem el projecte: «Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió» (2006ARIE10044).

3.3.1. Algunes publicacions derivades dels nostres projectes

Cooperación Educativa, núm. 75-76. Monogràfic sobre l'escola del futur.

Cuadernos de Pedagogía, 350. Tema del mes sobre la subjectivitat infantil.

HERNÁNDEZ, F. (2007). «Espacios de subjetividad: qué niños y niñas contribuye a formar la escuela primaria». A: *Aula de Innovación*, maig, pàg. 77-80.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. (2004). «El clima escolar en los centros de secundaria». Madrid: CIDE-MEC.

HERNÁNDEZ, F.; VIDIELLA, J.; HERRAIZ, F.; SANCHO, J. M. (2007) «El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades». A: *Revista de Educación*, núm. 342, pàg. 103-126.

MÜLLER, J.; SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; GIRÓ, X.; BOSCO, A. (2007): «The Socio-Economic Dimensions of ICT-driven Educational Change». A: *Computers and Education*, núm. 49/4, pàg. 1175-1188.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (2004) «School+ Más que un sistema informàtic per a construir l'escola del demà». *Escola Catalana*, núm. 408, pàg. 42-45.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; MÜLLER, J.; BOSCO, A.; LARRAÍN, V.; CASABLANCAS, S. (2007) «Innovación educativa en Europa: aprender de la colaboración». A: ROIG, R.; BLASCO, J.; CANO, M. A.; GILAR, R.; GRAU, S.; LLEDÓ, A. (eds.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil, pàg. 417-437.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; GIAMBELLUCA, V.; CID, A.; DURAN, P. (2007) «Historias vividas del profesorado en el mundo digital». A: *Praxis Educativa*, núm. 11, pàg. 10-30.

3.4. Grup Innovació i Assessorament Didàctic (GIAD)

(Saturnino de la Torre, coordinador)

El Grup d'Investigació i Assessorament Didàctic (GIAD), del Departament de Didàctica i Organització Educativa (UB), es constitueix inicialment en 1990 com a grup de docència i posteriorment com a grup d'innovació i investigació. Està format per professorat, investigadors i titulats universitaris interessats a triangular investigació-innovació, docència-avaluació i assessoria curricular i d'institucions educatives. Busca aproximar i projectar en la pràctica els coneixements generats en la investigació i en l'experiència innovadora. És un grup de docents universitaris que amb supòsits teòrics de l'enfocament ecosistèmic adopta una mirada transdisciplinària sobre la construcció del coneixement, sobre l'educació intercultural i sobre la vida. Els seus projectes competitius més recents tracten sobre les estratègies didàctiques innovadores per a la formació i innovació docent (EDIFID), basades en el model integrador IFI (investigar-formar-innovar) i el d'estratègies didàctiques per a l'educació intercultural (EDEI). S'interessa per la qualitat i la millora de l'ensenyament i l'avaluació a través d'estratègies didàctiques innovadores i ho investiga. Avui compta amb persones vinculades a altres universitats, com la

UAB, la UNED (Madrid), la UNLAR (de la Rioja) i, a escala internacional, la PUC/SP (Brasil) i la UMSA (Bolívia). És un grup d'innovació docent consolidat per la Universitat de Barcelona en 2005.

És impulsor de la Xarxa Internacional d'Ecologia dels Sabers que sorgeix com a expressió de continuïtat del I Congrés Internacional de Transdisciplinarietat i Ecoformació (Barcelona, 2007) i del projecte compartit «Escenaris i xarxes per a un aprenentatge integrat sota una mirada transdisciplinària».

El GIAD té com a finalitat general “construir i posar a treballar el coneixement”; és a dir, integrar el coneixement que prové de la reflexió i de la pràctica, transformant el cicle teoria-pràctica-teoria, per l'espiral de pràctica-teoria-pràctica. El coneixement no és privatiu de l'àmbit universitari, sinó que és fruit d'un encontre entre l'experiència, la reflexió i el medi social. El grup fonamenta les seves investigacions en el paradigma ecosistèmic descrit per la Dra. Moraes (1997, 2004) i en una mirada transdisciplinària sobre la construcció del coneixement, l'educació i la vida. Planteja una educació de qualitat i la millora de l'educació connectada a la problemàtica personal i social. La meta de tot educador/a hauria de ser la de millorar i transformar els processos per aconseguir el millor ciutadà possible.

Els principals objectius d'aquest grup de professionals de l'ensenyament que treballen en les línies actuals d'investigació en educació, són:

- Desenvolupar visions integradores, inter i transdisciplinàries, en la investigació, la formació, la innovació educativa i l'avaluació, a través de congressos, jornades i seminaris, i la creació de xarxes internacionals de grups d'investigació basades en l'ecologia dels sabers.
- Connectar la formació universitària amb les demandes socioeducatives, escolars i no escolars, a través del projecte «Escola, diversitat i immigració», remarcant l'educació intercultural i l'atenció a la diversitat, i promovent la consciència d'una ciutadania.
- Explorar noves temàtiques i principis educatius a través de les Setmanes de Cinema Formatiu, com a encontre de llenguatges i entorn de l'aprenentatge integrador des d'una mirada transdisciplinària.

- Incorporar en la docència universitària una nova visió de la formació basada en la convergència europea i el desenvolupament de competències.
- Obrir noves línies de formació, investigació i innovació basades en la transdisciplinarietat i l'ecoformació tant en els recursos i materials didàctics com en les estratègies.
- Ampliar el camp de les estratègies didàctiques i d'avaluació a través d'escenaris i xarxes per a un aprenentatge integrador. Aquest triangle conceptual (escenaris, xarxes i aprenentatge integrador) intenta obrir un nou horitzó en una nova relació didàctica en la qual docent, discent, mètode, context i contingut interactuen, dialoguen, en un escenari formatiu.

El grup GIAD, en col·laboració amb altres professors, ha organitzat dotze setmanes de cinema formatiu i ha publicat quatre obres al voltant d'aquest tema. Ha organitzat diverses Jornades de Didàctica a Catalunya, seminaris sobre interculturalitat, escola i immigració des de l'atenció a la diversitat, innovació educativa, avaluació i qualitat, col·laborant en la preparació d'un congrés internacional de creativitat, i més recentment diversos seminaris i jornades sobre transdisciplinarietat i ecoformació.

Els membres del Grup GIAD han dut a terme dos projectes competitius d'R+D+i del Ministeri d'Educació, Ciència i Tecnologia: «Estratègies didàctiques innovadores per a la formació i innovació docent» (EDIFID), finalitzat en 2004, i «Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural» (EDEI), actualment en curs. Han establert convenis amb grups d'altres universitats.

Els membres del grup tenen publicats més de cinquanta llibres i altres articles d'índole científica, alguns dels quals han estat traduïts al portuguès i editats en altres països. Han estat convidats per impartir conferències d'àmbit internacional i contribuït a la creació d'una escola de formació de mestres al Nepal. Han participat en l'avaluació del sistema educatiu estatal (MEC) i de Catalunya (Generalitat). Mantenien acords i col·laboracions amb el professorat d'universitats de l'estranger, de la PUC/SP (Brasil); de la FURB de Blumenau, de la UMCE de Xile, de la UMSA de La Paz (Bolívia), de la U. Manuela Beltrán (Colòmbia) i en diverses universitats europees i canadenques.

Actualment el grup treballa en les línies d'investigació i innovació següents: «Estratègies didàctiques per a l'educació intercultural» (EDEI); projecte R+D+I «Escenaris i xarxes d'aprenentatge integrat per a un ensenyament de qualitat. Investigar i innovar amb mirada transdisciplinària» (ERAIEC), i «Educant per a la vida i sentipensar. Estratègies creatives per a reencantar l'educació».

Les línies bàsiques d'investigació del grup GIAD, són:

- Investigació sobre avaluació i qualitat
- Observatori del currículum i competències bàsiques
- Desenvolupament de materials educatius i estratègies educatives
- Innovació curricular
- Escola, diversitat i immigració (EDI)
- Estratègies per a la comunicació entre família-escola i entorn (ECIFE)
- Estratègies didàctiques per a l'educació infantil i l'educació primària
- Competències educatives per a l'increment de la consciència personal
- Estratègies per a l'aprenentatge autònom

3.4.1. Algunes publicacions derivades dels nostres projectes

TORRE, S. OLIVER, C., SEVILLANO, M. L. (Coords) (2008) Estrategias didàcticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación educativa. Madrid: UNED

TORRE, S. de la, PUJOL, M. A., SANZ. G. (Coords) (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación*. Madrid: Universitas.

OLIVER, C. (2007) La ecoformación a través del aprendizaje por proyectos integradores. EN TORRE, S. de la, PUJOL, M. A., SANZ. G. (Coords) *Transdisciplinariedad y ecoformación*. Madrid: Universita. Pp. 187-206.

PUJOL, M. A. (2007) La transdisciplinariidad en edades tempranas. EN TORRE, S. de la, PUJOL, M. A., SANZ. G. (Coords) *Transdisciplinariidad y ecoformación*. Madrid: Universitas. Pp. 219-230.

PUJOL, M. A., SANZ. G. (Coords) *Transdisciplinariidad y ecoformación*. Madrid: Universitas. Pp. 187-205.

SANZ, G.; TORRE, S. DE LA (2007) Declaración de Barcelona. Transdisciplinariidad y educación. EN TORRE, S. de la, PUJOL, M. A., SANZ. G. (Coords) *Transdisciplinariidad y ecoformación*. Madrid: Universitas. Pp. 15-25.

3.5 Grup de Recerca D'Ensenyaments Secundari Obligatori de la Univesitat de Barcelona

(Núria Rajadell i Begoña Piqué, Coordinadores).

3.5.1 Una mica d'Història...

En el marc del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, el curs 2003-2004 s'originen unes primeres trobades més o menys informals d'intercanvi d'informacions i de debat entre diferents professionals implicats en l'Etapa Educativa de Secundària Obligatoria, i que a més coincideixen en una preocupació comuna respecte a l'alumnat que no segueix amb èxit la seva escolaritat.

El to positiu i l'interès d'aquest petit nucli de reflexió educativa desemboquen en la creació d'un Seminari de Treball, a l'inici del curs 2004-2005, en el que es formalitzen les trobades pedagògiques i s'estableix un calendari de sessions amb una concreció del contingut a compartir i debatre. Representa el naixement del Grup de Recerca d'Ensenyament Secundari Obligatori de la Universitat de Barcelona que, el 30 de Novembre del 2004, convida en el marc d'una Jornada a diversos professionals de diversos districtes de la ciutat de Barcelona i de la seva àrea metropolitana: Ajuntaments amb experiències pioneres (com L'Hospitalet de Llobregat, Ripollet o bé Sant Feliu de Llobregat), Equips d'Assessorament Psicopedagògic (El Prat de Llobregat, Granollers, Castelldefels, Sant Feliu de Llobregat, Santa Coloma de

Gramenet), Unitats de Suport Especial de diversos centres educatius (IES Maragall, IES Ribera Baixa, IES Roger de Flor, IES Les Vinyes, Escola Tècnica Professional del Clot), així com altres entitats (Fundació Main, Grup Iref). A partir d'aquesta Jornada s'inicien una sèrie de debats centrats bàsicament en la informació d'experiències i d'intercanvi d'idees i propostes de millora, que aniran avançant i aprofundint en el temps, i que per ells mateixos es fa indispensable donar continuïtat al treball incorporant elements significatius de recerca que permetin l'elaboració de propostes concretes d'actuació i la difusió de les mateixes als agents i institucions pertinents.

3.5.2 Els professionals que integren actualment el grup

Així doncs s'acorda la denominació de Gr-Esoub (Grup de Recerca d'Ensenyament Secundari Obligatori de la Universitat de Barcelona), sota la coordinació de Núria Rajadell i Begoña Piqué. A més en són membres actius altres professors i professores del Departament (Núria Giné, Elvira Martí, Francesc López, Núria Lorenzo) així com representants de professorat d'escoles i instituts, i de serveis educatius relacionats directament amb aquesta etapa educativa d'Ensenyament Secundari (M. Àngels Sellés, Encarna Campillo, Emma Lino, Anna Fàbregas, Eugènia Salvador, Alejandro Sarbach). És un grup obert a qui els uneix l'interès de positivitzar el to negatiu amb el que s'està estenent aquesta etapa educativa, i oferir estímuls i assessorament a tot aquell professorat que d'una manera activa vulgui caminar cap endavant en aquesta etapa d'educació secundària per tal d'afavorir al màxim la formació personal, social i educativa de l'alumnat d'ESO.

3.5.3 Els objectius del Gr-ESOUB

- Com a objectius generals del nostre grup figuren:
- Cercar entorns afavoridors de l'atenció a la diversitat i de l'educació inclusiva a l'ESO
- Analitzar la potencialitat inclusora de determinats entorns
- Elaborar propostes per facilitar els processos d'inclusió i disminuir el fracàs escolar a l'educació secundària
- Promoure una major implicació social en l'educació

Com a objectius més específics ens plantejem:

- Definir nous dispositius didàctics per canalitzar la nova estructura del sistema educatiu
- Oferir propostes per l'atenció educativa a tot l'alumnat d'ESO
- Col·laborar en la formació del professorat i la millora de la seva consideració social
- Recuperar l'espai científic dels professionals de l'educació
- Obrir vincles de col·laboració entre el professorat universitari i no universitari en la intervenció del tram d'ensenyament obligatori
- Assessorar centres i institucions educatives implicades en l'ESO
- Difondre les activitats que porta a terme el grup en totes les seves facetes

Ens hem constituït com a grup de recerca però no tenim pressa, ni la volem tenir, per presentar resultats; ens agrada debatre i treballar amb serietat i rigorositat, propers al nostre entorn i a la nostra realitat catalana. Per tant, anem proposant curs rere curs, petites fites assumibles, i busquem els ajuts necessaris per a cobrir despeses i poder anar avançant a un ritme que no superi les nostres possibilitats i limitacions.

3.5.4 Activitats portades a terme

Curs acadèmic 2004-2005

- Discussions i debats sobre documents oficials i informes:

Resolució d'inici de curs que dona instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents públics i privats d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005

- Informe Pisa

- Pacte Nacional per a l'Educació a Catalunya (debats en el marc del grup i aportacions al Consell Escolar de Catalunya)
- Debats permanents al voltant de llibres i articles publicats editats sobre el tema nuclear del grup de recerca

Curs acadèmic 2005-2006

- Unitats d'Educació Especial i USEE a l'ESO. Sintònies amb el Centre d'Educació Especial i els Centres Ordinaris, conferència i debat coordinat per Encarna Campillo
- Les limitacions i possibilitats d'actuació del psicopedagog/a de centre, conferència i debat coordinat M.Àngels Sellés
- L'Equip Directiu i de Coordinació Pedagògica als IES, conferència i debat coordinat per Emma Lino
- L'assessorament psicopedagògic als IES, conferència i debat coordinat per Francesc López
- Debats permanents al voltant de llibres i articles publicats editats sobre el tema nuclear del grup de recerca
- Participació en diverses Jornades: Jornades sobre les USEE i educació inclusiva a Palma de Mallorca, Congreso Nacional sobre el Fracaso Escolar
- Visita a diversos Centres educatius inclusius al País Basc
- Coordinació i participació en la formació de psicopedagogs per a l'accés a la funció pública organitzada pel Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències i Lletres de Catalunya
- Assessorament a IES i a institucions municipals diverses
- Debats permanents al voltant de llibres i articles publicats editats sobre el tema nuclear del grup de recerca

Curs acadèmic 2006-2007

- Cicle de conferències “Els recursos específics com a motor de canvi a l’ESO”, amb l’atorgament de crèdits de lliure elecció per a l’estudiantat de la UB:
- Núria Giné: “L’ESO: preguntes i respostes per atendre la diversitat”
- Encarna Campillo: “Unitats d’Educació Especial i USEE a l’ ESO. Sintònies amb el Centre d’Educació Especial i els Centres Ordinaris”
- M. Àngels Sellés: “Les USEE i la intervenció psicopedagògica a l’IES Maragall de Barcelona”
- Elvira Martí: “Les USEE i la intervenció psicopedagògica a l’IES Ribera Baixa del Prat de Llobregat”
- Irene de Puig i Manuela Gómez: “Recerca filosòfica i pensament reflexiu a l’aula”
- Francesc López: “La intervenció psicopedagògica de l’ EAP en els processos de canvi”
- Eugènia Salvador: “Estimular la lectura: les possibilitats del material de Lectura Fàcil”
- Emma Lino: “Estratègies per afavorir la convivència als centres”
- Anna Fàbregas: “Escola de pares: creació d’un entorn de diàleg família i escola”
- Verònica Paredes: “La mediació a l’Escola Cim de Vilanova i la Geltrú”
- Núria Casas: “El Pla d’absentisme a l’Ajuntament de Ripollet”
- Debats permanents al voltant de llibres i articles publicats editats sobre el tema nuclear del grup de recerca
- Col·laboració amb institucions externes: Associació Lectura Fàcil

- Presentació de la Llicència d'Estudis retribuïda d'Emma Lino: " La integració dels nouvinguts. Estratègies per afavorir la convivència als centres"
- Participació en diverses Jornades: "Xenofòbia a les aules: les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre" (ICE-UB), "V Jornada de bones pràctiques locals en educació" (Universitat de Vic), "I Congrés Educació avui: la pràctica innovadora" (Universitat Rovira i Virgili), "Progressar cap a una escola per a tothom: l'índex per a la inclusió" (Universitat Ramon Llull)
- Invitació a diversos events: I Congrés Nacional sobre Escola i Superdotació (coorganitzat amb els Col·legis Professionals de Psicòlegs i de Pedagogs de Catalunya), Sessió inaugural de curs a l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat amb la ponència "Estratègies per afavorir la convivència als centres educatius"
- Participació en un Projecte Comenius Àustria, Escòcia, Finlàndia, França, Gales, Itàlia, Portugal, Suècia i Catalunya (IES Maragall)
- Coordinació i participació en la formació de psicopedagogs per a l'accés a la funció pública organitzada pel Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències i Lletres de Catalunya
- Assessorament a IES i a institucions municipals diverses
- Debats permanents al voltant de llibres i articles publicats editats sobre el tema nuclear del grup de recerca

3.5.5 Ajuts Atorgats

- ARCE 2004. Seminari de formació: "Estratègies educatives per a una oferta funcional, significativa i normalitzadora per a l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori"
- ARCE 2005. Cicle de conferències: "Els recursos específics com a motor de canvi a l'Etapa de Secundària Obligatoria"
- ARCE 2006. Cerca d'alternatives educatives per a fer front a la diversitat de l'ESO

- Vicerectorat Política Docent UB - PMID. Accions Especials 2006. Seminari “Promoure la transformació a l’ESO: resistències i canvis

- Facultat de Pedagogia. V Convocatòria d’ajuts per a l’organització d’activitats acadèmiques 2005

- Facultat de Pedagogia. VI Convocatòria d’ajuts per a l’organització d’activitats acadèmiques 2006.

4. ELEMENTS CONFIGURADORS DE PROGRAMES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE RECONEGUDA EXCEL·LÈNCIA. IMPLICACIONS PER A LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI³

(Dennis Shirley. Lynch School of Education. Boston College - Estats Units).

4.1. La transformació de la formació del professorat

L'any 1966 James Coleman de la Universitat de Chicago va acabar la recerca que ha estat, sense dubtes, la més important de la història de l'educació dels Estats Units. Sota el títol *La igualtat d'oportunitats educatives*, l'*Informe Coleman*, com se l'ha conegut des de llavors, indicava que les escoles reflectien i reproduïen en gran part l'estatus socioeconòmic de l'alumnat. L'alumnat més pobre assistia a les escoles més pobres i generava nivells baixos de rendiment acadèmic. Quan aquesta situació s'ajuntava amb l'aïllament racial, semblava que l'estatus socioeconòmic es convertia en un destí.

El 1990 els resultats de l'estudi de Coleman començaren a posar-se en qüestió. Els Estats Units van començar a utilitzar proves estandarditzades per *mesurar* el rendiment de l'alumnat i els psicòmetres van començar a fer servir aquestes noves dades per explorar l'impacte de la qualitat del professorat en l'aprenentatge de l'alumnat. Van aparèixer diferents estudis indicant que el professorat individualment podia marcar una considerable diferència en els resultats dels estudiants. Una persona destacada d'aquest moviment va ser William Saunders de la Universitat de Tennessee, que va fer servir un model de "valor afegit" per mostrar que els estudiants amb menors nivells de renda, que tenien professorat amb talent i formació durant tres anys seguits, podien assolir millores sorprenents en les proves estandarditzades subvencionades per l'Estat; mentre que aquells que tenien professors mediocres durant el mateix període de temps, empitjoraven (Sanders & Horn, 1998).

De cop, els polítics comptaven amb noves raons basades en la recerca amb les quals convèncer el públic de la importància d'invertir en educació. Encara que en general els resultats de l'informe Coleman seguien sent certs, noves dades mostraven que

³ Traducció del text a càrrec de Juana M. Sancho.

l'eficàcia del professor era sense dubte crucial. Els polítics que van introduir o es van beneficiar de la millora dels resultats de l'alumnat en les proves estandarditzades en els seus estats, com els governadors Bill Clinton i George W. Bush, van poder utilitzar aquesta millora per pavimentar el seu camí cap a la Casa Blanca. Mentrestant, el creixement espectacular de les tecnologies de la informació va fer més evident que mai que els que tenien una educació adequada podien prosperar, mentre que els marginats per les escoles semblaven condemnats als treballs menys pagats i considerats.

4.2. Una professió assetjada

Es podria pensar que l'evidència que el professor té un efecte sobre l'aprenentatge de l'alumne és òbvia. No és això el que se suposa que han de fer els professors? No obstant això, el consens sobre aquest punt tan simple s'ha revelat molt fràgil, ja que en la controvèrsia política els resultats de les proves estandarditzades ben aviat es van fer servir com a alternativa per a tot tipus de millora dels estudiants. Fonamentalment els polítics ordenaren al professorat millorar el resultat de les proves, i el professorat ho va fer —de vegades a gust, i altres vegades a desgrat— reduint el currículum per centrar-se només en aquelles àrees que eren avaluades per les proves.

La nova concentració en els resultats dels estudiants en les proves va tenir enormes impactes en la formació del professorat. Les crítiques neoliberals als programes tradicionals de formació del professorat de les universitats argumentaven que no es comptava amb evidències que aquests programes milloressin els resultats a les proves. Un estudi exhaustiu sobre formació del professorat dirigit per Marilyn Cochran-Smith i Kenneth Zeichner (2005) va acabar de diferents maneres estant d'acord amb els crítics, encara que el to de les conclusions a les quals van arribar fos completament diferent, amb més interès per generar coneixement nou i compromís polític per reforçar els programes existents que per abandonar-los o abolir-los.

Mentrestant, programes alternatius com el portat a terme per l'organització sense afany de lucre Ensenyar per Amèrica (Teach for America-TFA) que ha assolit un gran èxit, han aconseguit, des del 1990, atreure estudiants de les universitats més prestigioses del país i formar-los en un curs intensiu de sis setmanes durant les vacances d'estiu. La popularitat d'aquesta iniciativa entre les autoritats educatives que estan desesperades per aconseguir professorat jove intel·ligent per als districtes

urbans greument mancats de recursos, a més d'alguns resultats (molt controvertits i contestats) indicant que el professorat format per aquesta organització és molt millor que la resta pel que respecta a la millora dels resultats a les proves, han portat a forts debats, en els quals els defensors dels programes tradicionals argumenten que els neoliberals fonamentalment erosionen la formació rigorosa basada en la recerca que tot el futur professorat hauria de rebre (Cochran-Smith, 2006).

Seguint la senda de TFA, han proliferat cents de programes «alternatius» arreu dels Estats Units, fet que ha portat molts districtes escolars a establir els seus propis programes que competeixen amb els oferts per la universitat. Els programes tradicionals tenen problemes per bloquejar aquestes innovacions i han anat caient en una postura defensiva. Algunes estimacions suggereixen que una tercera part dels docents dels Estats Units s'estan formant en programes «alternatius».

4.3. Què significa *excel·lència* en el context actual?

Amb les solucions mercantilistes que s'ofereixen cada vegada més com una panacea, als programes universitaris de formació del professorat se'ls dimonitza considerant-los incapaços «de retre comptes» i de produir una millora de l'aprenentatge dels alumnes en les proves estandarditzades. Quin tipus de criteri podem fer servir per descriure programes de formació de professorat d'excel·lència, en el sentit d'«anar més enllà» de les normes i les rutines establertes avui als Estats Units?

Aquesta qüestió no és fàcil de contestar. Molts programes produeixen professorat altament qualificat en termes del seu coneixement acadèmic, però troben que els seus graduats només treballen a l'escola per un temps abans de buscar feines més lucratives. D'altres demanen als seus graduats produir dossiers d'aprenentatge molt elaborats sobre el seu ensenyament i aprenentatge, no obstant això trobem que aquest mateixos graduats abandonen aviat la seva comprensió més complexa del coneixement quan comencen a treballar en districtes guiats per les proves estandarditzades que es concentren més en la memorització i el càlcul que en la comprensió i l'anàlisi. D'altres promouen objectius orientats per l'activisme i la justícia social, però es troben que han de comprometre els seus valors quan treballen en districtes que semblen més interessats a defensar jerarquies disfuncionals que a promoure l'assoliment dels alumnes. Els programes de formació del professorat posseeixen una àmplia varietat de temes i currículums, i cadascun dels cinquanta

estats dels Estats Units té les seves pròpies directrius d'acreditació i certificació. És per això que qualsevol intent d'establir un corpus comú als programes es trobarà amb moltes dificultats.

No obstant això, sembla que en aquests moments la gent comença a mostrar precaució sobre l'enfocament unidimensional de les proves. A mesura que el públic sap més i més que els programes d'educació física, d'arts, de llengües estrangeres s'han vist compromesos per pressionar els nens de manera més monòtona que mai per les proves, emergeix una reacció que busca un currículum més ampli i dinàmic per preparar el nen per un món sotmès a un ràpid canvi demogràfic, cultural i tecnològic. Finalment, com que la catastròfica administració de George W. Bush és a punt d'acabar, fins i tot els republicans més tradicionals rebutgen moltes parts de la plataforma a la qual donava suport, i polítiques com la impulsada per la llei «Cap nen deixat endarrere» (No Child Left Behind Act), són objecte de noves recerques i d'un escepticisme que augmenta.

Amb el creixent reconeixement que l'estandardització ha arribat al seu límit i que en un món marcat per la contínua proliferació de nous mitjans electrònics la postestandardització és realment la naturalesa del futur, els programes de formació de professorat tradicionals aprofiten les oportunitats per reinventar-se. Mentre aquestes noves tendències s'atenuen i s'obre el futur, sembla que els programes de formació del professorat d'excel·lència es mixturen amb una mirada sobre el desenvolupament holístic dels nens i una societat més justa i tolerant. Fixant-nos en aquest conjunt de circumstàncies canviants, donaré tres instantànies dels programes més provocatius i prometedors dels Estats Units actualment.

- A la Universitat de Califòrnia, a Los Angeles, Jeannie Oakes, John Rogers i els seus col·legues han creat un programa de formació del professorat que fusiona les reformes radicals de l'activisme social amb habilitats de pensament d'ordre superior que connecten els mons del nen de les zones urbanes deprimides des de les seves comunitats a les seves escoles. En combinació amb una pàgina web molt visual i actualitzada titulada «Ensenyant per Canviar LA» <http://tcla.gseis.ucla.edu/voices>, el programa combina el compromís del professorat amb la democràcia participativa amb l'anàlisi rigorosa en la preparació del professorat (Oakes & Rogers, 2006).

- El 2001, un grup de professors de la Chicago State University va començar a col·laborar amb activistes immigrants pobres de l'Associació de Veïns de Square

Neighborhood per tal d'animar membres de la comunitat a convertir-se en docents acreditats per l'Estat d'Illinois. Des de llavors, aquest programa, anomenat «*Fes créixer el teu propi Illinois*» (Grow Your Own Illinois⁴), s'ha estès a altres onze seus i ara té l'objectiu de preparar més de mil nous docents reclutats a través de les organitzacions comunitàries que estan en relació amb les universitats arreu de l'Estat. Molts d'aquests professors en formació eren «normalistes» o docents acreditats a Mèxic que havien perdut el seu estatus professional quan van arribar als Estats Units. Evitant les «dreceres» ofertes pels programes d'estiu de sis setmanes, com les portades a terme per «Ensenyar per Amèrica», noves iniciatives com aquesta demostren la flexibilitat i l'enginy de les organitzacions activistes comunitàries unides a la bona resposta del professorat de les facultats de formació del professorat.

- Onze institucions d'ensenyament superior han rebut més de 55 milions de dòlars de l'Annenberg Foundation, Carnegie Corporation, i la Ford Foundation per desenvolupar sistemes d'informació per fer el seguiment dels seus graduats, proporcionar-los assessoria i suport durant els tres primers anys de docència i crear lligams institucionals entre les facultats d'humanitats, ciències socials i ciències experimentals i les de formació del professorat. En aquests moments aquesta és la iniciativa més ambiciosa i àmplia de reforma de la formació del professorat. Els centres de «Docents per a una Nova Era» (Teachers for a New Era -TNE-⁵) generen coneixement nou sobre l'impacte de la formació del professorat en l'aprenentatge de l'alumnat.

Aquests tres exemples són tres perspectives breus sobre alguns dels programes de formació del professorat més prometedors dels Estats Units. Aquests programes indiquen que el camp de la formació del professorat té un considerable dinamisme i que evoluciona per tal de respondre a l'interès públic. No obstant això, hem d'anticipar que continuarà el debat i la controvèrsia, ja que molts dels temes que caracteritzen aquesta problemàtica reflecteixen creences i valors molt profunds que impliquen versions radicalment diferents sobre els futurs desitjables pels nostres nens i les nostres comunitats.

⁴ www.growyourownteachers.org

⁵ www.teachersforanewera.org.

4.4. Referències bibliogràfiques

COCHRAN-SMITH, Marilyn (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, Califòrnia: Corwin

COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth (ed.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

OAKES, Jeannie; ROGERS, John (2006). *Learning Power: Organizing for education and justice*. New York: Teachers College Press

SANDERS, William; HORN, SANDRA (1998). «Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research». A: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, núm. 12(3), pàg. 247-256.