

## Conversa amb Thomas S. Popkewitz. Els ensenyants i la reforma de la formació del professorat als EUA: professionalització i poder

Virgínia Ferrer, Àngel Forner, Francesc Imbernon i  
Thomas S. Popkewitz\*

La meua hipòtesi és que els supòsits socials i epistemològics que s'han incorporat a les reformes nord-americanes de formació del professorat tendeixen a mistificar la complexitat social i política de l'escolarització i a descontextualitzar les profundes qüestions sobre el poder i el coneixement a l'ensenyament. Les regles, els programes de recerca, els informes de les administracions estan expressats en els termes més humanistes i progressistes possibles. Pretenen portar-nos a tots la democràcia, generar un creixement econòmic i una renovació cultural, i també promoure el desenvolupament individual. Però a través del recorregut dels somnis i la retòrica progressista hom pot observar la creació de tecnologies que s'internalitzen i organitzen la vida quotidiana, llurs esperances i anhels.

Th. S. Popkewitz (1993)

Tot aprofitant la visita del professor nord-americà Th. S. Popkewitz a Catalunya convidat pel Grup de Formació i Desenvolupament professional del Departament de Didàctica i Organització Escolar de

---

\* Virgínia Ferrer és professora del Dept. de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, el seu treball de recerca gira a l'entorn del pensament crític i la formació del professorat i és coautora del llibre editat pel MEC *La formación del profesorado universitario* (1991).

Àngel Forner és catedràtic d'EU del Dept. de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, treballa en formació inicial del professorat i sobre el desenvolupament professional dels docents; l'article més recent és «Los maestros que vienen» a *Cuadernos de Pedagogía*, 220.

Francesc Imbernon és catedràtic del Dept. de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Barcelona, el seu treball de recerca s'articula a l'entorn de la formació del professorat i la professionalització dels docents; és autor de diverses publicacions entre les quals destaca *La formación del profesorado. El reto de la reforma* (1989) i recentment coordinador de *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (1993).

Thomas S. Popkewitz és professor del Department of Curriculum and Instruction de la Universitat de Wisconsin-Madison (EUA), el seu treball de recerca se centra en la formació del professorat, les reformes educatives i la professionalització docent als EUA i altres països des de la sociologia crítica. Ha publicat i editat diversos llibres *The Myth of Educational Reform, A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research* entre d'altres. El més recent és (1993) *Changing patterns of power. Social regulation and Teacher Education Reform.*

la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona els dies 13 i 14 d'octubre de 1993, per tal de dirigir un seminari i fer una conferència sobre el present i futur de la reforma educativa i la professionalització del professorat als EUA, vam convidar-lo a mantenir una conversa amb nosaltres per poder conèixer més a fons les seves idees.

La conversa, el diàleg, és un dels mitjans privilegiats per a l'exploració i producció del coneixement de forma intersubjectiva i compartida. L'estructura d'aquest article, per tant, no manté el ritme rígid que solen adquirir les entrevistes. Malgrat que tinguéssim una pauta de preguntes ja preparades prèviament, la mateixa interacció del diàleg anava dirigint el tractament i la profunditat dels temes plantejats segons els interessos i preocupacions dels parlants.

El compromís social i ètic dels intel·lectuals; els efectes de la recerca educativa per a la transformació de la pràctica escolar; els nous reptes dels programes de formació del professorat; el paper de la contribució psicològica i del «pensament del professor» en el currículum de formació del professorat; els mecanismes de control, de regulació social i de poder que generen els processos de professionalització docent; les dones ensenyants; la formació d'un ensenyament crític en el professorat; la necessitat d'educar els ensenyants per treballar des de i per a la diversitat i l'interculturalisme; el rol de les universitats en la configuració d'una teoria crítica que es torni praxi política, han estat alguns dels temes debatuts amb Th. S. Popkewitz, molts d'aquests tractats a fons en les seves obres i que han configurat el recorregut de la nostra conversa.

## **Trajectòria personal i professional: cap al compromís social**

Th. S. Popkewitz, catedràtic del Departament de Curriculum and Instruction de la Universitat de Wisconsin-Madison (EUA) està vinculat al Centre d'Investigació Educativa de l'Estat de Wisconsin i s'ha dedicat a l'estudi de les implicacions socials i polítiques de la investigació educativa, la reforma educativa i la formació del professorat. (1)

Acompanyats d'un home molt acollidor, irònicament somrient, d'una gran energia intel·lectual que comunica mitjançant la reflexió i el rigor en les seves afirmacions, la conversa es va iniciar amb unes breus pinzellades sobre la seva biografia...

**F. I.** Ens podries parlar una mica sobre la teva vida? On vas néixer? On vas estudiar?

**Th. S. P.** Vaig néixer a Nova York, a Brooklin. Els meus pares venien d'Europa, de Polònia. El meu pare era fuster i treballava en la construcció; la meva mare era infermera. Jo vaig ser la primera generació que va néixer als EUA; tots dos eren jueus i estaven força compromesos amb qüestions de justícia i d'igualtat social; penso que aquest fet em va influir força o almenys així ho desitjo. Quan vaig anar a la universitat, vaig començar a treballar de mestre. La meua tia —que també era ensenyant— em va dir que jo havia de ser també mestre perquè per a ella era meravellós treballar amb els nens i jo havia de sentir el mateix; així doncs, a la universitat on vaig anar vaig cursar Història i Magisteri per a l'ensenyament primari. En finalitzar els meus estudis, vaig fer de mestre durant sis anys, a Manhattan, i ensenyava sobretot a nens afroamericans i hispànics; més endavant vaig començar a pensar a fer alguna cosa més: tornar a la universitat i fer el doctorat sobre currículum i pedagogia. A Wisconsin actualment treballo en un programa de formació del professorat i també faig cursos a estudiants dins d'un programa de doctorat que dirigeixo: cursos sobre didàctica i metodologia de la recerca. El que faig em captiva!

**F. I.** Això vol dir que globalment estàs satisfet amb la teua professionalitat i desenvolupament professional?

**Th. S. P.** Sí. La universitat m'agrada, és idònia per a mi; em deixa ensenyar el que jo penso, la universitat continuament canvia, jo canvio també; això m'agrada.

**A. F.** Quins són els teus projectes de futur per als propers anys?

**Th. S. P.** Tinc molts projectes! Un d'ells està relacionat amb el que hem parlat aquests dies sobre la reforma de la formació del professorat. El que estic intentant fer és entendre com el poder opera des de les formes en què els professors construïm el coneixement en els nostres programes de formació, i mostrar com les reformes de la formació del professorat no han funcionat perquè tenen problemes de saber realment com els professors construeixen els seus discursos. Això ho treballo en un llibre que espero acabar al final d'aquest any i que publicarà Teachers'College Press. El segon projecte és un altre llibre; tracta sobre la contribució de les teories modernes i postmodernes en la comprensió del poder i el coneixement a les escoles, en particular des de M. Foucault. Un altre llibre, que també es troba en procés d'elaboració, tracta de la necessitat de repensar la noció de la història; tinc una forma particular de pensar la història i les importants implicacions que això té per a la construcció del pensament pedagògic. També estic treballant sobre un llibre que tracta de les relacions canviants entre els estats i la societat civil en relació a l'educació, on pretenc explorar aquesta relació a tot el món a través d'un estudi comparatiu en molts països. I el projecte realment més important, el que m'ocupa més temps, és una recerca sobre els

canviants mapes de la investigació educativa i les seves relacions amb les universitats, amb l'Estat i com això genera canvis en la forma en què opera el poder a les escoles. I part d'aquesta recerca està fonamentada en diferents estudis de casos de 12 països on diferents investigadors exploren com els discursos sobre la professionalització s'estan incorporant al medi social, a la societat, i com aquest discurs està relacionat amb qüestions sobre el poder i l'Estat en educació. El que pretenem és mostrar com aquest discurs tan universal sobre la professionalització o aparentment tan universal es concreta de forma diferent a la Xina, a Suècia, etc., i quins efectes té a cada lloc.

## **Recerca educativa i paradigmes d'investigació: conseqüències per a la pràctica**

**A. F.** Entrant ja en matèria, ara ens agradaria comentar alguna cosa sobre el que la bibliografia anomena 'paradigmes de la investigació', el paradigma positivista, l'interpretatiu, el crític... Quines creus que han estat les conseqüències de l'emergència dels paradigmes d'investigació educativa per a la millora de les escoles i de la formació del professorat?

**Th. S. P.** Ahir al vespre, a la conferència em vaig referir als paradigmes d'investigació en educació. Aquests paradigmes, especialment el paradigma dominant, penso que produeixen un cert tipus d'intel·lectualisme, i això no fa canviar la realitat de les escoles, no les millora. Crec que els paradigmes tenen efecte, però aquest efecte té a veure amb la reproducció de certes qüestions relatives a la ideologia i al poder. La major part del treball teòric sobre els paradigmes ha estat construït fonamentalment sobre valors i supòsits que són certament qüestionables. No sé si m'explico.

**F. I.** Sí, aquest és un tema molt lligat a una de les preocupacions que t'han fet escriure el teu darrer llibre *Changing patterns of power*. Potser podríem comentar-ho més.

**Th. S. P.** Sí, intentaré ser més precís. Una de les coses que m'interessen més és tot allò relatiu a les formes en què el treball teòric i els paradigmes de recerca estan connectades amb qüestions relatives al poder i a la societat americana, i en canvi bona part de la bibliografia i del treball teòric no explora les empremtes històriques sobre el poder i la manera com s'està generant la investigació. La professionalització del docent n'és un exemple. La noció de professionalització del docent és una forma particular de veure les

professions des de la tradició angloamericana que descansa sobre una base molt dèbil, també relacionada amb com es conceben les professions als EUA i amb la mateixa història dels EUA i tot el procés d'aparició del capitalisme. Podem trobar així mateix una certa visió protestant de la salvació; per tant, puc dir que hi trobem elements religiosos, components econòmics del capitalisme i també elements polítics de la formació de l'Estat nord-americà modern en la gènesi de la noció de professionalització docent. Poca bibliografia sobre professionalització del docent indaga sobre aquesta visió religiosa i econòmica. Hi ha un quart element que és molt important, és el gènere. Els ensenyants són en la seva major part dones. I si hem d'examinar la història del professionalisme docent als EUA, normalment són homes els professionals, són ells els que arriben a les escoles de formació del professorat, a les administracions, a les universitats, i d'altra banda les dones s'ocupen com a mestres. Per tant, en la història del professionalisme hi ha un fort component ideològic, de gènere, a més del problema del control i de l'administració dels mestres que són en la seva majoria dones; tot això no està gaire discutit.

**A. F.** Anem a una altra qüestió molt connectada amb l'anterior: la formació del professorat. Segons tu, quin seria el currículum de formació del professorat més generalitzat als EUA?

**Th. S. P.** Als EUA, el currículum de formació del professorat, que principalment està orientat per un enfocament psicològic i didàctic, se centra en el tractament de qüestions com el desenvolupament i el pensament del nen. Algunes de les seves mancances són la no consideració dels altres membres de la comunitat escolar com a subjectes; no plantejar les relacions entre contingut i currículum; no atendre a com el currículum transmet cert tipus de valors i interessos socials. L'altra dificultat del currículum de formació del professorat és que tendeix a transmetre cert tipus de prejudicis racials i socials. Així, doncs, la majoria de les reformes dins la preparació d'educadors tendeixen a ser molt més tècniques que crítiques.

**V. F.** Al llarg de la teva obra dels darrers anys —com per exemple a l'article publicat i traduït al nostre país a *Revista de Educació* «Ideologia y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización y intereses docentes»— et posicionen críticament davant del paper que tenen certs desenvolupaments de la psicologia (psicologia cognitiva, psicologia de l'educació) dins el currículum i la formació del professorat. Quina és la teva opinió sobre els treballs emmarcats dins el que s'anomena «pensament del professor» i sobre la contribució de la psicologia a la formació del professorat?

**Th. S. P.** El problema de la contribució psicològica és que tendeix a ignorar el model de producció històric i social des del qual s'ha construït la psicologia del nen. Ahir a la conferència també vaig reflexionar sobre això. El que vaig intentar fer és parlar històricament

sobre la investigació del pensament del professor tot mostrant un cert tipus de visió que s'està donant als EUA on l'investigador sembla que treballa per 'ajudar el professor'; també em vaig referir a la imatge de l'expert com una persona al servei d'un «ideal democràtic»; però en canvi, paradoxalment, molta de la investigació sobre el pensament del professor ignora com pensen els professors de forma institucional. Als EUA els professors s'interessen i parlen sobre qüestions de gestió, de control, de pressions laborals; tot són aspectes que s'han de considerar i necessiten investigar-se. D'altra banda, la investigació del pensament del professor està fortament orientada i basada des d'una perspectiva psicològica que transmet la idea que allò que el professor pensa és una forma neutral de pensar. Jo en canvi crec que la forma com pensa un professor sempre està històricament construïda i, per tant, no pot ser neutral. També vaig parlar sobre la noció d'aprenent, es tracta d'una invenció del segle XX, és una forma d'estar a l'escola; per poder entendre com els professors parlen sobre l'aprenentatge s'ha de donar una ullada a la història de la psicologia, el moment en què emergeix la psicologia a les universitats americanes i el perquè de la seva aparició i difusió.

**A. F.** Llavors i concretant una mica més, què penses de la mateixa investigació sobre el pensament del professor: la seva aplicació promou millores educatives o un control més gran en educació?

**Th. S. P.** Si la investigació sobre el pensament del professor provoca una millora educativa? Uhm... jo crec que, a grans trets, no. Crec que el que fa és posar més atenció als discursos dels docents, però falta més treball teòric sobre com interpretar com pensa el professor; aleshores no ens hauríem de fixar sols en com pensa o parla el professor, sinó que ens hauríem de remetre a qüestions sobre la ideologia, a qüestions sobre el control en educació.

## **El professorat als EUA: els reptes dels programes de formació**

**F. I.** I tot això com ho veus reflectit en el professorat del teu país? Quins serien per a tu els principals problemes dels professors americans?

**Th. S. P.** Això sí que és un problema greu! Molts dels problemes dels professors americans són semblants als d'aquí: les escoles no tenen prou diners; s'ha d'ensenyar a nens que no volen estar a les escoles. La problemàtica potser més important es troba a les ciutats, a les escoles urbanes, ja que, entre d'altres, hi ha una gran quantitat

d'estudiants hispànics, llatins i afroamericans, a més hi ha una gran quantitat de nens no escolaritzats i de fracàs escolar. Les escoles en aquestes àrees són força conflictives, amb un elevat grau de pobresa i de problemes racials, la qual cosa fa que sigui força difícil per als ensenyants americans enfrontar-s'hi.

**F. I.** Des d'aquest panorama que ens acabes de pinzellar, com perceps la situació de la dona ensenyant als EUA?

**Th. S. P.** S'han fet molts esforços als EUA per intentar promoure les dones a llocs de major responsabilitat a les escoles, però encara hi ha fortes resistències i obstacles, no sols en termes organitzatius sinó també en tot el moviment professionalitzador, ja que aquest no atén les qüestions de gènere. Vaig fer una recerca per explorar aquesta qüestió dins els propòsits del programa de formació inicial del professorat en el qual estic treballant; aquest programa tenia com a intenció principal crear una major actitud professionalitzadora. Però la formació per a una actitud més professionalitzadora estava construïda amb la finalitat de fer el professor més racional, més teòric, més organitzat, sense tenir present i valorar el que fan i han fet les dones a les escoles i la seva perspectiva de treball, el seu estil professionalitzador; ans al contrari, en general, es devaluaven les formes com les dones eren percebudes: com tracten els alumnes, com treballen a l'aula, etc. Aquestes qüestions de classe, de gènere i de raça són presents en els programes, però no de forma explícita, sinó tàcitament: molts d'aquests prejudicis no són visibles, però formen part dels programes de reforma escolar.

**A. F.** Quines serien aleshores les responsabilitats dels programes de formació del professorat en tot això?

**Th. S. P.** Crec que hi ha múltiples responsabilitats. El que solen fer molt bé els programes de formació del professorat és ensenyar als professors com quedar-se molt de temps a les escoles, però el que no assoleixen gaire bé és com ensenyar els professors a ser crítics amb les seves escoles. Molts dels professors que van a la Universitat de Wisconsin-Madison són estudiants bons, estudiants amb una formació molt sòlida, amb informació tècnica sobre les escoles, però no tenen una profunda comprensió del que és la història de les ciències, de la filosofia; tenen molt poca comprensió del que són les diferents tradicions intel·lectuals i com aquestes tradicions s'incardinien en l'elaboració del coneixement pedagògic, no tenen gaire formació sobre la sociologia del coneixement o sobre com això es relaciona amb qüestions de poder perquè la tradició de la formació del professorat ha estat des del final del segle passat una tradició molt tècnica i instrumental.

**F. I.** A *Changing patterns of power* (1993) presentes estudis de casos de diferents països com Austràlia, Finlàndia, Islàndia, Portugal, Suècia, la Gran Bretanya i, fins i tot, Espanya, on compares els

diferents moviments de reforma de la formació del professorat. Jo em preguntaria, aleshores, malgrat que no es pugui mai generalitzar, si aquest plantejament que descrius és força diferent dels programes de formació del professorat europeus.

**Th. S. P.** No ho sé. Crec que seria bo parlar més sobre això; penso que en primer lloc els professors europeus són diferents entre si. Per exemple, hi ha força diferència entre els de primària i secundària/batxillerat. A més que, en la situació europea, els professors van a escoles de formació del professorat, centres de formació que no tenen tanta tradició universitària com als EUA... però no crec que el tipus de formació sigui epistemològicament diferent. Crec que hi ha tradicions diferents entre els ensenyants de primària i els de secundària, tant als EUA com a Europa. Penso que nosaltres tendim a donar un major èmfasi a la psicologia dins el currículum de formació del professorat que no pas a Europa.

**V. F.** Aleshores a Europa es dóna menys importància a la psicologia en el currículum de formació del professorat que als EUA?

**F. I.** Jo crec que sí, fins ara ha estat així. Però darrerament la psicologia ha avançat bastant. Penso que és, dins les ciències de l'educació, la que ha avançat més. I més quan la comparem amb l'aportació de la sociologia o de la filosofia als estudis de formació del professorat. I si la comparem amb la didàctica, veiem que en l'àmbit europeu s'està confonent moltes vegades la didàctica amb la psicologia de l'educació i és possible que això provingui de la influència nord-americana que rebem. És una cultura diferent, malgrat tot. Als EUA no es fa gaire diferenciació entre la teoria de la instrucció i la psicologia de l'aprenentatge. En canvi, la cultura europea (Espanya, Itàlia, França, Alemanya) sempre ha diferenciat la didàctica de la psicologia de l'aprenentatge. D'altra banda, als EUA la didàctica no té tradició en la cultura anglosaxona, això genera una polèmica diferent als EUA.

**Th. S. P.** Molta de la psicologia de l'educació nord-americana als EUA és el que vosaltres en dieu didàctica. Tenim cursos sobre metodologia de l'ensenyament, el que vosaltres en dieu didàctica, però estan dominats també per enfocaments fonamentalment psicològics.

**F. I.** Aquesta influència està arribant aquí.

**Th. S. P.** Potser la diferència és que la psicologia constructivista s'està aplicant directament a la formació del professorat ara als EUA.

**F. I.** Als EUA, per exemple, no hi ha tampoc gaire diferència entre psicòlegs i pedagogs, en canvi, nosaltres sí que tenim aquesta diferenciació. Són dues carreres professionals diferents, encara que en la pràctica seria adequat treballar interdisciplinàriament.

**V. F.** Aquí s'estan fent passos en aquest sentit.

**A. F.** Sí, el que passa és que el pensament del professor des de la perspectiva crítica afirma que conèixer el professor és augmentar el control sobre ell, a través del coneixement sobre els seus processos de pensament.

**Th. S. P.** Als EUA hi ha gent que està treballant el pensament del professor des d'una aproximació feminista, però són una minoria.

**A. F.** Teníem una altra pregunta. No sé si serà senzill respondre-la en el context d'una entrevista com aquesta. Tot seguint amb la polèmica que hem iniciat abans, quin tipus de currículum de formació del professorat seria, doncs, l'adequat segons la teva opinió? Perquè és molt fàcil criticar els programes i els plans de formació del professorat; però, quins criteris o principis creus que haurien d'orientar una formació del professor més emancipadora i no sota aquesta perspectiva de control?

**Th. S. P.** Precisament actualment estic treballant directament en formació del professorat. També dirigeixo les pràctiques dels estudiants a més de portar cursos del que vosaltres anomeneu didàctica i que nosaltres diem metodologia d'ensenyament. Intentaré respondre aquesta interessant qüestió, però contestaré situant en primer lloc els dos principals problemes que interpreto que hi ha en el desenvolupament del currículum de formació del professorat. Un primer problema és que els alumnes surten de les escoles de formació orientats cap a la necessitat immediata de trobar un lloc de treball a l'escola, però ingressen a les escoles sense un pensament crític. És clar que han d'aprendre a desenvolupar destreses i habilitats podríem dir tècniques, però també haurien d'aprendre disposicions crítiques davant les pràctiques escolars. I aquí hi ha un segon problema. Com ajudar les persones a treballar dins les escoles des d'una formació que prepari en habilitats específiques i a ser reflexives alhora? I com ho faria? Aquesta era la pregunta. Penso des d'una perspectiva pragmatista un altre cop. D'una banda, intento que llegeixin bibliografia crítica. De l'altra, els demano que realitzin programacions per incorporar tot el que han après i les conseqüències del que fan. Sí, aquest estiu jo i altra gent vam crear un nou programa de formació del professorat que hem anomenat «Formació del professorat i diversitat». La raó fonamental d'aquest Programa prové del fet que als EUA molts dels nens i nenes a les escoles són d'origen no blanc.

## Reflexió, crítica i diversitat en el programa de formació del professorat de la universitat de Wisconsin-Madison: cap a la creació d'un pensament complex

**F. I.** Aquest darrer plantejament de formació del professorat que estàs exposant respondria aleshores a un plantejament postmodern de l'educació? És a dir, és una aproximació postmodernista en el sentit de posar prioritàriament atenció a l'interculturalisme, a les diferències, al discurs de 'l'altre', etc.?

**Th. S. P.** Penso que ens aproximem al currículum de formació del professorat des de les dues perspectives, la moderna i la postmoderna. Treballo amb un grup de professors, i tracto de copsar la manera com molts d'ells assumeixen el que és la diversitat. Però la diversitat hi és en la teoria, en la pràctica costa molt de treballar-la. Una de les tasques proposades és llegir literatura i com des del llenguatge es construeixen distincions, diverses nocions de 'distincions' a través de la teoria del llenguatge. En el fons no sabem ben bé què vol dir la diversitat i fem una anàlisi lingüística sobre aquests termes.

**V. F.** Seria per tant un tipus d'anàlisi filosòfica i analítica de la diversitat?

**Th. S. P.** Sí, és una cosa semblant, però nosaltres anem més enllà.

**F. I.** El debat passa per establir la diferència entre el terme igualtat i el terme diversitat?

**Th. S. P.** De forma implícita tots tenim diverses nocions de diversitat i d'igualtat i hem d'explicitar els diferents supòsits subjacents en aquestes. Un altre text que hem llegit és un llibre alemany que es diu *L'holocaust i les minories*. Amb aquest llibre, que mostra com es generen els discursos sobre les minories, el que pretenem és aprofundir sobre com els professors parlen d'aquests temes, com el professor distingeix els alumnes, i com tot això forma part de la diversitat.

**V. F.** Però com es concreta tot això en la pràctica de la formació del professorat?

**Th. S. P.** És la fase següent. Ara ho intentaré explicar.

**F. I.** La diversitat és un problema educatiu o un problema social? El coneixement pedagògic pot quedar insuficient aleshores?

**Th. S. P.** No, és un procés lògic. Intento enviar-los a les escoles del voltant, van on hi ha alumnes de diferents llocs i ètnies, nens i nenes, observen i intenten pensar com es construeix el discurs sobre la diversitat a les escoles. I els demano que preguntin als professors com ensenyen des de la diversitat, i sobretot que escoltin i mirin com

s'ensinya, com els ensenyants classifiquen i distingeixen els seus alumnes; els demano un escrit de com han percebut el discurs de les minories a les escoles; una elaboració personal que ha d'estar relacionada amb textos que hem treballat anteriorment. En definitiva, intentem captar els discursos reals de la classe i com es construeix la diversitat a l'aula. És com una mena de treball fenomenològic. I al mateix temps intentem, ja que els alumnes hauran d'ensenyar per a la diversitat, que analitzin el que han observat, que construeixin un discurs i que critiquin el discurs implícit. Per tant, els proposo que dissenyin alternatives al treball docent. Crec en el fons que als EUA hem subvalorat la intel·ligència dels ensenyants.

**V. F.** Subestimat, per què?

**Th. S. P.** Sí, subestimat... des del 'folklore' de la formació del professorat hem dit: els professors no poden ser teòrics; els professors no tenen discursos propis... i crec que això és una estratègia de poder i de ser, en el fons, massa condescendents amb els professors. Penso que el que ha de fer un programa de formació del professorat és posar sobre la taula els temes més rellevants: què és educar, què és aprendre. Crec que els professors han de capbussar-se dins d'aquest debat que hem plantejat abans i els hem d'ajudar a construir el seu propi discurs.

**A. F.** I com prepareu el pas dels nous professors als equips docents, el que s'anomena l'inici de la professió?

**F. I.** És una bona pregunta, perquè en el nostre context i referent a aquest tema potser hem avançat una mica més.

**Th. S. P.** Abordem la formació per a un treball cooperatiu a l'escola de diferents maneres. En el programa els estudiants treballen plegats com a grup i es mantenen tots durant dos anys en el mateix grup. Comparteixen les mateixes classes i seminaris, i desenvolupen un cert sentit de comunitat. Poden treballar tant en col·laboració com individualment.

**V. F.** Creus que aquest tipus de formació en contextos col·laboradors influirà després en un tipus de treball més individualista o més cooperatiu a les escoles?

**Th. S. P.** La resposta és: no ho sé. No ho hem comprovat encara. Un col·lectiu professional es nodreix i prové d'una forma de pensar i amb un bagatge determinat. Qui arriba a les escoles, els millors? La capacitat reflexiva prové sempre del nivell cultural inicial dels alumnes?

**A. F.** Penses que hi ha algun tipus de relació entre el bagatge social i econòmic dels estudiants futurs ensenyants i el desenvolupament d'habilitats per ser reflexius?

**Th. S. P.** La resposta és sí. Hi ha una estreta relació entre aquests dos factors. Tenim sobre això un estudi fet a Suècia que tracta d'investigar quines ocupacions futures tindran els graduats de secundària. Hi ha diferents disposicions intel·lectuals d'acord amb els orígens socioeconòmics. Vam establir un estudi comparatiu per indagar com construïen el seu pensament i com pensaven els estudiants que provenien d'una universitat elitista i els que venien d'una escola de magisteri pública, i puc afirmar que des de les dades etnogràfiques que vam recollir sí que hi ha diferència.

**A. F.** En què es diferencia aleshores un currículum de formació del professorat «normal» d'un currículum de formació del professorat que sigui reflexiu i crític? Tenint present que un currículum «normal» sol estar adreçat com a mínim a crear habilitats docents.

**Th. S. P.** És una qüestió molt complexa perquè la diferència radica en més de tres o quatre punts. El problema és com desenvolupar un programa que formi unes capacitats i unes sensibilitats reflexives.

**A. F.** Això depèn de la persona o depèn de la formació?

**Th. S. P.** Per a mi depèn del programa de formació, no de la persona.

**V. F.** Aleshores, el repte recau en el programa de formació del professorat des d'on s'ha d'assolir el compromís per a la transformació?

**Th. S. P.** Sí, el repte és per al programa; per exemple, si nosaltres examinem la forma com es dona la formació del professorat als EUA avui dia, veiem que tant els interessos intel·lectuals com la forma com es treballen les habilitats hem d'intentar situar-les de forma diferent. És important tenir estudiants en la formació del professorat que entenguin els diferents paradigmes educatius i com cadascun d'aquests paradigmes desenvolupa una visió diferent del món i una forma d'actuar diferent. Aleshores han d'entendre que l'ús d'un paradigma positivista, o d'un paradigma crític, no és sols qüestió d'asseure's a la taula i pensar sobre els paradigmes... no. S'ha de convidar-los que elaborin per si mateixos i articulin quina és la millor manera d'organitzar i pensar les nostres classes, amb la consciència que hi ha —històricament— diferents maneres d'organitzar els fenòmens i de pensar en els fenòmens. Potser tot això resulta molt abstracte, però em sembla que és la forma de concretar una formació reflexiva. Quan els estudiants treballen en el programa de formació és aleshores que s'adonen que no hi ha qüestions senzilles i simples en l'ensenyament.

**V. F.** Es tracta, per tant, de construir un pensament complex sobre l'ensenyament?

**Th. S. P.** Sí. Aquesta conformació d'un pensament complex comporta entendre qüestions sociològiques, filosòfiques, psicològiques, històriques, econòmiques en educació i la seva interrelació.

## El paper de les universitats per a una pràctica transformadora

**A. F.** Aleshores quin creus que ha de ser o hauria de ser el rol de les nostres universitats, i quin seria el seu paper per a la transformació de la pràctica i el canvi a les escoles?

**Th. S. P.** Bé, parlaré de forma històrica. L'única institució en el primer món on està institucionalitzat un pensament crític i escèptic és la universitat. I em sembla que aquest és un dels papers més importants que ha de fer la universitat.

**V. F.** Això és el que comentàvem ahir a l'aeroport amb Francesc Imbernon abans que arribés el teu vol. I això, què suposa? Desenvolupar un cert relativisme? Qüestionar-ho sempre tot?

**Th. S. P.** Relativista no, sinó escèptic: el continu qüestionament de tot. Històricament les universitats han estat molt importants en la formació de l'Estat modern i de l'Estat del benestar, i és molt seductor veure la història de les universitats americanes i la seva implicació en la construcció de l'Estat, fins i tot molta de la investigació es realitza al servei de l'Estat. Em sembla que és fonamental tenir una cultura intel·lectual en educació que situï preguntes sobre això i que desenvolupi formes conceptuals de pensar sobre aquesta complexitat. Les universitats generen espais i temps per fer això, i històricament s'ha donat aquesta funció i no de forma accidental.

**F. I.** Però èticament, creus necessari un punt de cinisme? O des de la universitat hem de practicar i posar en pràctica totes aquelles coses que critiquem i que proposem? Es legítim fer aquest exercici crític-teòric sense posar en pràctica el que es defensa?

**Th. S. P.** Nosaltres no podem deixar d'actuar en el món. No tenim altra opció. Treballo amb 17 estudiants cada semestre que després treballaran a les escoles; jo ensenyo i ells van a les escoles; al mateix temps, els dic que vull que pensin més críticament sobre tot això, per tant hi ha una dialèctica entre la seva vivència a les escoles i l'intent de desenvolupar un pensament més reflexiu i crític. Una de les coses que el postmodernisme ens diu és que qualsevol acte teòric es constitueix sempre com a pràctica política.

**F. I.** Si és que té ressò. Perquè si no és una retòrica buida. La retòrica no té base ni fonaments; en canvi crec que sí que és una pràctica silenciosa quan no sols la retòrica sinó també la filosofia forma part del discurs. Hi ha molta retòrica crítica, però poca filosofia crítica en el discursos actuals, tal com succeïa entre els clàssics grecs.

**Th. S. P.** Clar, estic totalment d'acord, i crec que la literatura nord-americana està plena de retòrics, de belles paraules. Massa sovint és incapaç de dir que no hi ha res, no hi ha veritable teoria, no hi ha un discurs crític potent, sinó tan sols retòrica. Una de les condicions de la modernitat, i que el discurs postmodern ha entès, és que el poder no opera sols dient-nos el que hem de fer o no, sinó que el poder opera més a través de les construccions del coneixement que ens fem nosaltres sobre el món, i em sembla que la institució per excel·lència on el poder actua d'aquesta forma és l'escola. Per tant, em sembla que és necessari implicar-nos més en la formació del professorat i les qüestions de les relacions entre poder i coneixement. Aquest desafiament és tant teòric com pràctic.

## Notes

(1) Destaquem algunes de les publicacions d'aquest autor.

POPKEWITZ, TH. S. (1978). Educational Research: Values and Visions of Social Order. *Theory and Research in Social Education*, 6 (4), 20-39.

(1979). *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission*. Comunicació a Annual Meeting. AERA. San Francisco.

(1980). Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose to Theory. *Journal of Education*, 102, 28-46.

(1981). The Social Context of Schooling. Change and Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), 189-206.

(1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori. (Traducció de l'original, *Paradigm and Ideology in Educational Research*, 1984.)

(1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125-149.

(1990). *La profesionalización en la educación y la formación del profesorado: Algunas reflexiones sobre su historia, su ideología y sus virtualidades*. Ponència. Ministerio de Educación y Ciencia. Segòvia.

(1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.

(1990). Whose Future? Whose Past? Notes on Critical Theory and Methodology. A. E. G. Guba, *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage Publications.

(1990) (ed). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València: Universitat de València. (Traducció de l'original, *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, 1987.)

(1993) (ed). *Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform*. Nova York: State University of New York Press.

POPKEWITZ, TH. S., PITMAN, A. i BARRY, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, 81-103.