

Dels educadors i educadores en educació infantil i del difícil equilibri entre professionalitat i vocació

**Grup d'Educació Infantil:
Roser Boix, Elena Cano,
Mercè Cayuso, Otilia Defis,
Josep Manuel Llop,
Núria Lorenzo, Maria Pla
i M. Antònia Pujol***

«Enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un profesor dotado y entusiasmado es una de las profesiones más hermosas que existen»

EMILIO LLEDÓ¹

Des del grup d'Educació Infantil ens proposem explorar plegats el contrast entre la perspectiva pro-

fessionalitzadora i vocacional dels educadors i educadores infantils per respondre a la perspectiva dilemàtica que se'ns ha plantejat, però amb el convenciment apriorístic que les persones que s'ocupen dels nostres infants han de ser professionals de l'ensenyament i alhora han de tenir una certa «vocació». Creiem que no té gaire sentit pensar en el professorat com a persones que es troben predeterminades de manera natural cap a l'ensenyament, en funció d'un conjunt de característiques innates i personals, a partir d'una vocació a tota prova «al servei de la docència». Però tampoc no té sentit pensar en els professors com a tècnics, que al marge d'ideologies, creences, problemàtiques socials i ètiques, al marge de les seves pròpies vivències i experiències, són capaços d'aplicar els procediments i mètodes «pedagògicament més científics o més eficaços», per ensenyar, en ocasions, allò que uns altres van decidir que havien d'ensenyar, de la manera com uns altres van investigar i van demostrar que s'havia d'ensenyar, tot plegat en profit d'un millor rendiment acadèmic dels seus alumnes.

Per això, mostrem d'antuvi la nostra confiança compartida que els professionals de l'educació infantil, com els d'altres etapes educatives, poden esdevenir veritables pràctics reflexius [en el sentit assenyalat per Schön (1992) i revisat per Imbernon (1994a, 1998)] que, com diuen Carr i Kemmis (1988), iniciïn processos de recerca en l'acció que els emancipin de la seva dependència del costum i de la tra-

* El Grup d'Educació Infantil està format per professorat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Adreça: Grup d'Educació Infantil. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

(1) Lara, L.: «Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública», dins *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 287, 2000, pàg. 45.

dició, els proporcionin destreses i recursos que els permetin reflexionar sobre la poca adequació de les distintes concepcions de la pràctica educativa i que les puguin examinar críticament. Tot plegat amb l'objectiu d'evitar l'aïllament dels individus i la fragmentació de la comunitat i d'aconseguir una veritable cultura de la col·laboració (Hargreaves, 1998, 2000).

La dimensió assistencial-educativa i els seus efectes en els perfils dels educadors

A l'entrada del segle XXI ningú no dubta que els mestres i les mestres d'educació infantil són professionals de l'ensenyament. No obstant això, la seva tasca diària té un component assistencial important, que, a voltes, fa que encara que es consideri els qui atenen aquesta etapa educativa —d'altra banda, la més important de la vida— persones amb vocació de tenir cura dels infants. Això fa que la «semiprofessió» de mestre es vegi més qüestionada quan es refereix a l'etapa infantil i que haguem de reflexionar amb deteniment i amb rigor sobre la doble perspectiva assistencial i educativa i que cerquem models de qualitat que integrin aquesta doble visió en benefici de tots els nens i nenes.

En el moment de plantejar-nos el paper que té l'Educació Infantil dins el sistema educatiu, trobem dues realitats. La realitat que ve condicio-

nada al llarg de la història del nostre país per una visió assistencial i la realitat que té com eix vertebrador l'educació dels infants de zero a sis anys.

És evident que avui hi ha diferents models per respondre a les necessitats educatives d'aquests infants però la veritat és que tots s'han de plantejar quins seran els paràmetres que orientaran aquesta etapa educativa.

Els infants d'aquesta edat tenen unes necessitats individuals i és en aquest context que els centres educatius han de respondre. És veritat que les famílies (pares i mares) necessiten un espai per deixar els seus fills i filles, i també necessiten un personal preparat que es responsabilitzi de la seva educació, durant un temps determinat, per poder facilitar a aquests pares i mares que exerceixin el dret al treball. El que és obvi, però, és que les necessitats educatives haurien de destacar per damunt de les necessitats assistencials.

Les administracions educatives autonòmica i central han organitzat el sistema educatiu de manera que l'educació que els infants de zero a sis anys han de rebre és el primer tram del sistema educatiu. Això confereix a aquest nivell educatiu unes possibilitats a organitzar els aprenentatges perquè siguin preses en consideració totes les necessitats i els coneixements que faran dels infants uns ciutadans i ciutadanes immersos de ple en el procés educatiu.

Si observem el que passa al nostre voltant més immediat trobem

que hi ha diferents respostes educatives. Hi ha municipis que prioritzen els centres educatius de qualitat en contrast amb uns altres municipis que aposten per la quantitat. Els primers creuen que és millor oferir un servei de qualitat a un grup d'infants més o menys reduït i els segons creuen que el servei ha d'arribar al nombre més elevat d'infants. És evident que al darrere d'aquestes opcions hi ha una opció política ben clara. També trobem altres opcions que prioritzen i justifiquen altres models, com ara l'ajuda a la mare a través de la informació i de més o menys preparació, i que sigui ella la que tingui cura del seu fill o filla durant els primers anys de vida.

Aquest model és evident que té algun aspecte positiu però el cert és no es pot privar de l'aspecte socialitzador que els infants d'aquesta edat han de desenvolupar i que sols poden aconseguir amb el treball, la convivència i el joc col·lectiu amb els seus coetanis.

La nostra preocupació s'estén des d'una postura respectuosa per a aquelles persones que opten per deixar els infants a casa o retardar l'entrada dels seus fills i filles a l'escola a una visió una mica més crítica, ja que creiem que la possibilitat d'assistir a un centre educatiu organitzat, amb un projecte educatiu clar i estimulador, i que passa per una correcta preparació de qui té la corresponsabilitat d'educar els futurs ciutadans i ciutadanes, és un dret que han de tenir tots els infants. Parlem de corresponsabilitat per raó que és una responsabilitat compartida. No és pot fer una edu-

cació sense tenir molt en compte els pares i mares d'aquests infants.

Sols amb un compromís bilateral l'educació es pot garantir de ple; però sense la possibilitat d'assistir a un lloc escolar, tampoc no es pot fer una educació correcta, global, integral i plena de contingut.

Per tant, en aquest moment trobem dues opcions clares —si es desestimen aquelles que actuen com a «pàrquings»—: els infants que romanen a casa per una decisió familiar o per manca de places escolars i els infants que poden gaudir d'una plaça escolar en un centre educatiu ben organitzat i amb un projecte educatiu clar.

En aquest últim cas, els centres educatius s'agrupen sota diverses nomenclatures. Uns adopten el nom d'«escoles bressol» mentre que d'altres opten pel nom d'«escoles infantils». Els dos casos tenen una visió educativa i els models organitzatius que adopten cadascun d'aquests centres responen sovint a les necessitats de les famílies.

En definitiva, cal que tant les administracions educatives com les municipals garanteixin un lloc per a cadascun dels infants que necessiten un lloc escolar. D'aquesta manera, podrem dir que tots els infants gaudeixen de la mateixa igualtat d'oportunitats. Si volem que l'opció individual sigui respectada, cal una oferta real i positiva per a tots els infants.

A partir d'aquesta reclamació irrenunciable, el fet d'optar per un model o per un altre tindrà unes implicacions en la formació dels edu-

cadors que custodiaran, assistiran, instruiran, formaran o educaran els nens i les nenes. Apostem, en qualsevol cas, per professionals de l'ensenyament (art. 10 LOGSE) assistits per equips interdisciplinaris dels àmbits de la psicologia, de la medicina, de la puericultura, de l'assistència social, etc.

Creiem, en darrer terme, que la manca d'obligatorietat (article 7.2 de la LOGSE) d'aquest tipus d'ensenyament suposa, en primer lloc, refermar el context familiar com a marc educatiu (en el qual es poden aprendre els continguts «curriculars» d'aquesta etapa) i en segon lloc, assumir la flexibilitat que caracteritza aquesta etapa. Això repercuteix en una major llibertat del professorat, moltes vegades reclamada, tant pel que fa a la selecció i a la distribució de continguts com pel que fa a la metodologia o als horaris. Malgrat aquestes conseqüències positives, la manca d'obligatorietat pot implicar també una relativització de la consideració educativa d'aquesta etapa.

D'altra banda, malgrat aquesta suposada flexibilitat, assistim a incongruències i contradiccions en les polítiques i pràctiques educatives. Per exemple, atesa la tendència a retre comptes que s'està imposant en la nostra societat, l'escola, com a servei públic, ha de «demostrar» que està fent alguna cosa i també com ho fa. En aquest sentit, i dintre de projectes internacionals (com els de l'OCDE o els de l'IEA), es participa en l'avaluació del rendiment dels estudiants, entre els quals cal esmentar els de 4 anys (vegeu Pre-Primary Project de

l'IEA).² Pensem que aquesta avaluació és una via indirecta que marca els continguts, retalla l'obertura curricular que assenyala la LOGSE i constreny el paper del professorat al de buròcrata aplicador de curricula dissenyats per altres i avaluats per altres cap a una regressió que considerem clarament negativa.

Què es reclama al professorat? Alguns apunts des de la perspectiva de les famílies

A banda de les reformes curriculars, els mestres i les mestres han de donar resposta a les demandes creixents de les famílies. L'argument de la «deixadesa» i de la delegació de les unitats familiars a favor de les escoles, reclamant tasques educatives que abans corresponien a les famílies és probablement fals. El que possiblement succeeix és que al llarg del segle XX s'ha anat progressant en la definició del concepte d'infant i ara s'és més conscient que mai de les necessitats de l'infantesa com a etapa pròpia i diferenciada, i les famílies reclamen progressivament una atenció de major qualitat. D'altra banda, l'augment de famílies monoparentals, el creixement de la població immigrant o l'estil de vida imperant fan que les famílies hagin de sol·lici-

(2) <http://www.iea.nl>.

tar més serveis als centres escolars, ja des de la llar d'infants i el parvulari.

Per això ens cal pensar en els professors com a professionals que han d'aprendre a donar resposta a aquestes noves situacions pel fet que quotidianament s'enfronten a situacions i a problemes en què la solució ni és «vertadera» ni és «única», sinó que, en la majoria de les ocasions, es tracta de solucions «possibles» i «probablement adequades» (vet aquí el valor de la «tècnica pedagògica»: la capacitat d'escollir, de manera fonamentada, el que és «probablement més adequat»). Tot i així, en el moment de prendre decisions personals, com ara portar els fills a la llar d'infants, potser el dubte i el dilema es planteja en altres termes: com escollir l'escola?, en què ens hem de fixar?, en les instal·lacions?, en el preu? en l'acollida?, en el que ens diuen a la reunió de pares?, en el que diuen els altres pares?, en les nostres impressions, sensacions i sospites? El perfil de l'educador, del mestre o del professional que serà amb els nens i nenes, juntament amb el projecte educatiu, és l'aspecte que potser preocupa més. El que s'exigeix i es reclama és que el mestre, l'educador o el professor compleixi les condicions següents:

- Gaudir de salut física i mental, ja que la feina amb infants de pre-escolar exigeix una activitat contínua i a més el professorat ha d'afrontar reaccions múltiples.
- Comprendre i respectar el nen com a persona.

- Ser responsable i segur de si mateix.
- Actuar dins un marc de tranquil·litat i respecte.
- Tenir una certa estabilitat emocional que es projecti en les seves relacions interpersonals.
- Oferir una imatge agradable, neta i cordial.
- Disposar d'una actitud positiva davant del canvi i la innovació.
- Respectar la iniciativa dels nens i nenes.
- Ser sensible per descobrir i aprofitar les potencialitats dels infants.
- Valorar la importància educativa de l'etapa infantil.
- No oblidar que l'educador o l'educadora és un exemple de conducta com a persona i com a professional en la comunitat.

Totes aquestes característiques creiem que són importants per a tots els pares i mares de tots els temps i llocs; per tant, també ho haurien de ser per a les escoles, mestres i formadors. Els aspectes personals són tan importants com els professionals perquè es delega en una altra persona la responsabilitat de tenir cura i d'educar els nens i nenes de la nostra comunitat. El fuster fa servir el martell i la serra, el pintor, el pinzell, l'informàtic, els xips i els cables, però el mestre i la mestra més que cap altre ofici fan servir el seu cos, la seva ment, les seves habilitats, les seves capacitats per educar. Per això caldria

preservar-los, potenciar-los i ajudar-los, perquè són ells íntegrament els que eduquen.

Per aquest motiu potser seria bo aturar-nos a pensar en les condicions i circumstàncies en què el professorat exerceix la seva tasca. La manca de consideració social i professional potser els condueix a tenir baixa autoestima professional (el fet que es consideri l'etapa 0-3, de manera especial, però també l'etapa 3-6, més en relació amb el que es fa que no pas en relació amb el que es diu, com una etapa assistencial, no educativa); la ràtio i les condicions de treball (manca de treball amb especialistes, aïllament dins dels centres d'educació infantil i primària, manca de recursos personals i materials, etc.); la manca de temps en la feina o les exigències dels pares i mares els poden portar a situacions de *burn-out*,³ d'estrès professional i, en darrer terme, d'abandonament temporal o definitiu del sistema educatiu.

Per això, en la formació inicial⁴ i permanent,⁵ tenir present la consi-

deració i l'autoimatge del mestre com un aprenent professional pot ser una solució per mantenir la qualitat, però al mateix temps es fa difícil assegurar aquesta formació integral en els professionals de l'educació: són correctes els sistemes d'avaluació?; i els sistemes d'ensenyament i d'aprenentatge?; i la relació teoria i pràctica?; i les modalitats de formació i seguiment? Aquestes qüestions no queden resoltes, però tot i així ens sembla que és important recordar i mantenir la idea que ser mestre o mestra és un *art*, una *professió* i una *vocació*. Un *art*, perquè cada grup, cada nen, necessita una variació, un ajust i una atenció personal, que exigeix sensibilitat, flexibilitat i originalitat. Una *professió*, perquè els educadors han de posseir uns coneixements disciplinaris, tant de les diverses àrees curriculars i de les didàctiques específiques associades com de la psicopedagogia de l'alumnat. Han de conèixer estratègies i metodologies i tenir una clara visió del món i del seu rol com a docents i/o educadors

Però, més lluny de tot això, els educadors han de tenir la *vocació* necessària per comprendre que la seva feina contribueix a la formació d'una petita persona que ha de fer front als seus reptes i aprenentat-

(3) A més a més de la clàssica Maslach, C.: *Burn-out: the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1982, i de la coneguda obra d'Esteve (1987) sobre el «malestar docent», alguns estudis governamentals insisteixen en aquest tema. Vegeu, per exemple, «Estrès en las aulas». *Revista MUFACE*, 01/06/2000.

(4) Com recull Pagès (1998: 331), la formació inicial ha de proporcionar una formació intel·lectual als futurs mestres que els permeti aprofundir en la complexitat del coneixement, fent servir models centrats en la relació teoria-pràctica, i que els ajudi, en qualsevol cas, a fer front a situacions noves i canviants.

(5) En els plans de formació del curs 1998-

1999 (Departament d'Ensenyament, 2000) s'observa un augment important de cursos relacionats amb la salut laboral del professorat: control de l'estrès, prevenció de conflictes, estils de vida saludables, millora de l'autoestima, etc.

ges, que arriba a l'escola amb ànima, cor, ment i esperit disposats a rebre-ho tot i a donar-ho tot. De cada mestre depèn en gran part crear les condicions, dins del medi escolar i de la seva conjuntura, que determinaran com i quant aprèn cada infant —òbviament en funció de les seves característiques personals— en tots els aspectes del seu desenvolupament: físic, intel·lectual i socioemocional.

No podem passar per alt que alhora que les famílies fan aquestes reclamacions al professorat, el professorat demana a les famílies la seva participació per assegurar un procés educatiu coherent entre els dos principals àmbits educatius de l'infant: la llar i l'escola. Considerem que determinar conjuntament els patrons que han de regir l'aprenentatge dels infants és una tasca que no pot en cap cas deixar de ser conjunta. No obstant això, la reclamació de participació pot ser un argument esgrimit sota discursos diferents i fins i tot contradictoris. La participació, desitjable en si mateixa en tant que és expressió d'un dret i d'un deure, pot esdevenir també una demanda realitzada en relació amb la lliure elecció. Així, com adverteix Escudero (1997), el discurs de la participació pot tenir lloc en un projecte col·legiat o en un projecte de qualitat total. Per això, reclamem des d'aquestes ratlles una reflexió també de les famílies per tal que vegin l'escola infantil com a quelcom seu, de la qual són membres i que han d'ajudar a dinamitzar més que no pas a prendre posicions com a consumidors que reclamen certs serveis a una orga-

nització de la qual només se senten usuaris.

La formació del professorat d'Educació Infantil

Per fer front a les noves situacions i per adoptar una posició d'anàlisi crítica dels esdeveniments actuals i futurs que aportaran canvis al sistema educatiu cal, en primer lloc, formació. Actualment tothom accepta que el capital humà és l'actiu més important de qualsevol organització i que la formació permanent de les persones que componen una institució és l'única clau per permetre adaptar-nos a un context canviant i fer front als reptes de futur. Aquesta formació ha de focalitzar-se en l'etapa infantil (d'aquí la importància, per exemple, dels postgraus d'especialització, que obeeixen el mandat de la LOGSE segons el qual l'educació infantil ha de ser atesa per professionals) i alhora ha de ser prou àmplia per comprendre l'abast de les nostres actuacions en un marc educatiu general i en una societat caracteritzada per la globalització i la interdependència.

Per aquest motiu ens proposem analitzar els plans d'estudis actuals per a la formació inicial de mestres en educació infantil com també les tendències en formació permanent, amb la finalitat de reflexionar sobre els punts forts i febles que presenten i d'oferir una proposta fonamentada de millora.

La formació inicial

FEM UNA MICA D'HISTÒRIA

Els orígens de la formació de mestres a la ciutat de Barcelona cal buscar-los l'any 1847, el mes de juny del qual hi fou creada l'Escola Normal. L'any 1997 celebràrem, doncs, el 150è aniversari de la creació de la primera Escola Normal.

D'aleshores ençà, molts han estat els entrebancs i diversos els emplaçaments de l'Escola Normal de Barcelona. Un dels assoliments importants tingué lloc el 1970, ja que amb l'aprovació de la Llei General d'Educació, l'Escola Normal passà a denominar-se Escola Universitària de Formació del Professorat, que depenia de la Universitat de Barcelona.

Aquesta adscripció, confereix al títol dels estudis de mestre el rang universitari. Però la Llei també estableix unes especialitats per a aquests estudis: Ciències Humanes, Filologia i Ciències, i és precisament en aquest aspecte que destaca la nostra Universitat, atès que ha estat pionera en tot l'estat espanyol a posar en funcionament, en el Pla d'Estudis del 1971, una altra especialitat, la d'Educació Preescolar, tot i que no estava reconeguda en el Decret corresponent del Ministeri d'Educació i Ciència; uns anys més tard i també com a pionera, es va posar en funcionament l'especialitat d'Educació Especial.

L'any 1990, l'aplicació de la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu) va comportar la desaparició de les es-

pecialitats proposades per la Llei del 1970 i va implantar el títol de mestre, dividit en ciferents ensenyaments. El nou pla d'estudis del 1992 per a la formació dels mestres pren en consideració els ensenyaments següents: mestre d'Educació Infantil, mestre d'Educació Primària, mestre de Llengües Estrangeres, mestre d'Educació Musical, mestre d'Educació Física, mestre d'Educació Especial i mestre en Audició i Llenguatge.

L'any 1998, l'Escola Universitària es va transformar en Facultat de Formació del Professorat, segons l'Ordre del Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya, Decret 120/1998, de 26 de maig (DOGC de 2 de juny de 1998). En l'actualitat la reivindicació del professorat, de l'alumnat i del PAS de la Facultat es dirigeix cap a la consecució del rang de Llicenciatura per a l'actual Diplomatura de Mestre. Això suposaria, a més de l'obtenció d'una major valoració social i qualitativa dels estudis de mestre, el pas d'uns estudis de primer cicle als d'un ensenyament universitari complet, que abastaria els tres cicles.

EL PLA D'ESTUDIS DEL 1992

El programa vigent dels estudis de Formació de Mestres, cal emmarcar-lo, tal com s'ha dit anteriorment, en la Reforma del Sistema Educatiu de tot l'Estat de l'any 1992. La Llei de Referència és la LOGSE i d'ella es deriva el pla d'estudis amb els itineraris que corresponen a les diferents titulacions que la Llei considera.

És en aquest sentit que la Facultat de Formació del Professorat es planteja, com un dels objectius fonamentals, garantir la formació personal i professional dels futurs mestres, i assumeix, també, la responsabilitat de donar resposta a les necessitats de formació permanent que requereixen els mestres. La reforma de l'ensenyament introdueix un nou sistema de valoració de l'estudi: «el crèdit». Cada assignatura té una equivalència en crèdits i cadascun correspon, quasi sempre, a deu hores de classe teòrica, pràctica o el seu equivalent, de les quals, almenys 7,5 han de ser presencials. La distribució de les matèries en l'estructura del pla d'estudis és semestral i s'introdueix també la figura dels prerequisits, que consisteix a tenir superada una assignatura per poder matricular-ne una altra. Pel que fa a la càrrega lectiva, el pla d'estudis té un total de 219 crèdits per a cadascun dels ensenyaments. Segons la naturalesa de les matèries i assignatures, s'estableixen quatre categories:

- Matèries troncal: les fixa el Ministeri. Són de caràcter obligatori per a tot l'alumnat que cursa la titulació, independentment de l'ensenyament que fa.
- Matèries obligatòries: determinades lliurement per cada universitat. Són de caràcter obligatori dins l'ensenyament corresponent.
- Matèries optatives: les determina cada Universitat. En el cas del magisteri, l'alumnat podrà escollir les que més li interessin

per al seu itinerari. L'oferta d'aquest tipus de matèries és única i comuna a totes les especialitats; és cert, però, que hi ha moltes d'aquestes assignatures que estan més relacionades amb uns ensenyaments que no pas amb uns altres. A més a més, els alumnes que cursin les tres assignatures optatives de religió poden obtenir dels serveis diocesans corresponents, un cop acabada la carrera, el Diploma de mestre de Religió.

- Crèdits de lliure elecció: representen el 10 % de crèdits que ha de cursar l'alumnat dins la titulació que ha escollit. En el cas del magisteri, l'alumnat ha de cursar 22 crèdits, que ha de triar entre les assignatures ofertes per la UB o per altres institucions que la UB determini.

Una especificitat d'aquests nous plans és el pràcticum. Es tracta d'una matèria troncal de 32 crèdits (concentrada, en general, al cinquè trimestre) i que esdevé d'una gran importància per a cadascuna de les titulacions dels ensenyaments de Mestre. Una altra innovació que s'ha incorporat a aquesta Diplomatura és la dels TIC (Tutories d'Itineraris Curriculars), que tenen com a finalitat principal assessorar l'alumnat en la tria de l'itinerari curricular més adient a la titulació que ha escollit. Inicialment s'han posat en pràctica amb l'alumnat de 1r curs, tot i que la intenció i la voluntat de la facultat és ampliar-les a tots els cursos de la Diplomatura.

EL NOU PLA D'ESTUDIS

Durant el curs escolar 1998-1999, es va remodelar el pla d'estudis del 1992. El nou pla s'aprovà el dia 28 d'octubre de 1999 i està previst que es posi en funcionament el curs 2001-2002. Entre les novetats que aporta el nou pla en l'itinerari d'Educació Infantil, podem destacar les següents:

- Es redueix el nombre de crèdits totals de la titulació, que passen de 219 a 190 i desapareixen les assignatures amb una durada inferior a 4,5 crèdits.
- Es divideix la matèria de pràcticum (32 crèdits) en dues assignatures: Pràcticum I, amb 5 crèdits, i Pràcticum II, amb 27 crèdits.
- Es creen dues assignatures amb una durada anual, de la manera següent:

Les assignatures de Didàctica general I (4,5 crèdits), Didàctica general II (4,5 crèdits) i Escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials (3 crèdits) es reconverteixen en una única assignatura, anomenada Didàctica general i atenció a la diversitat, que passa a tenir 12 crèdits.

Així mateix, les assignatures següents: Psicologia de l'educació escolar i de la instrucció (4,5 crèdits), Diferències individuals i integració escolar (6 crèdits) i Desenvolupament i contextos en educació (4,5 crèdits) esdevenen també una sola assignatura, anomenada Psicologia de l'educació i atenció a la diversitat, de 12 crèdits.

- Les assignatures corresponents a Llengua catalana I (3 crèdits) i Llengua catalana II (6 crèdits) s'integren en una única assignatura anomenada Llengua Catalana, de 6 crèdits.
- Les assignatures corresponents a Didàctica de l'expressió musical I (6 crèdits) i Didàctica de l'expressió musical II (6 crèdits) esdevenen una sola assignatura, anomenada Música a l'educació infantil, de 10 crèdits.
- Les assignatures corresponents a Didàctica de l'expressió plàstica I (7,5 crèdits) i Didàctica de l'expressió plàstica II (4,5 crèdits) s'integren en una única assignatura anomenada Didàctica de l'educació visual i plàstica, de 10 crèdits.
- Les assignatures corresponents a Desenvolupament del pensament matemàtic (6 crèdits) i Joc i educació matemàtica (6 crèdits) esdevenen una sola assignatura anomenada Desenvolupament del pensament matemàtic i la seva didàctica, de 10 crèdits.
- Les assignatures Motricitat i percepció (6 crèdits) i Expressió corporal, ritme i habilitats (6 crèdits) s'integren en una sola assignatura anomenada Educació motriu i la seva didàctica, de 10 crèdits.
- L'assignatura Didàctica de la Llengua I passa de 7,5 crèdits a 6, mentre que la de Didàctica de la Llengua II passa de tenir 4,5 crèdits a tenir-ne 6.
- L'assignatura corresponent a Literatura infantil passa de 4,5

crèdits a 6, mentre que les assignatures corresponents a Teoria i història de l'educació i a Sociologia de l'educació passen de tenir 6 crèdits a tenir-ne 4,5.

des a l'educació passa a anomenar-se Tecnologies de la informació i comunicació aplicades a l'educació i Llengua espanyola rep en nom de Llengua castellana.

— Finalment, hi ha dues assignatures que mantenen el nombre de crèdits (4,5) però que canvien de nom: Noves tecnologies aplica-

A continuació transcrivim els itineraris curriculars de l'antic pla i del nou pla

Educació Infantil: Pla d'Estudis Actual

<i>Codi</i>	<i>SE</i>	<i>Assignatura</i>	<i>Crèdits</i>	<i>Dept.</i>
1510003	1	Coneixement del medi social i cultural	6	DCS
1590050	1	Desenvolupament i contextos d'educació	4,5	PEE
1510084	1	Desenvolupament del pensament matemàtic	6	DCEM
1510121	1	Literatura infantil	4,5	DLL
1520176	1	Llengua espanyola	4,5	FE
1590094	1	Noves tecnologies aplicades a l'educació	4,5	DOE
1590083	1	Teoria i història de l'educació	6	THE
1510014	2	Coneixement del medi natural	6	DCEM
1520040	2	Didàctica de l'expressió plàstica I	7,5	DEVP
1590024	2	Didàctica general I	4,5	DOE
1510095	2	Joc i educació matemàtica	6	DCEM
1520154	2	Llengua catalana I	3	FC
1590061	2	Psicologia de l'educació escolar i de la instrucció	4,5	PEE
1590072	2	Sociologia de l'educació	6	SOC
1510025	3	Didàctica de l'expressió musical I	6	DEMC
1590035	3	Didàctica general II	4,5	DOE
1590002	3	Diferències individuals i integració escolar	6	PEE
1520165	3	Llengua catalana II		FC
	3	<i>Optatives i/o Lliure elecció</i>	12	
1510036	4	Didàctica de l'expressió musical II	6	DEMC
1510062	4	Didàctica de la llengua I	7,5	DLL
1590013	4	Escolarització d'alumnes amb NEE	3	DOE
1510143	4	Investigació educativa	4,5	MIDE
1510106	4	Motricitat i percepció	6	DEMC
1590046	4	Organització i gestió del centre escolar	4,5	DOE
	4	<i>Optatives i/o Lliure elecció</i>	6	
1510132	5	Pràcticum	32	
1510051	6	Didàctica de l'expressió plàstica II	4,5	DEVP
1510073	6	Didàctica de la llengua II	4,5	DLL
1510110	6	Expressió corporal, ritme i habilitats	6	DEMC
	6	<i>Optatives i/o Lliure elecció</i>	27	

Educació Infantil: Pla d'Estudis Futur

Matèria	Crèdits	MEC	Totals	Assignatura	Crèdits	Núm.	Àrea con.
Didàctica general	8	0	12	Didàctica general i atenció a la diversitat	12	1	DOE, PEE
Bases psicopedagògiques de l'educació especial	4	0					
Psicologia de l'educació i el desenvolupament en edat escolar	8		12	Psicologia de l'educació i atenció a la diversitat	12	1	PEE, DOE
Organització del centre escolar	4	0,5	4,5	Organització i gestió del centre escolar	4,5	1	DOE
Teories i institucions contemporànies de l'ed.	4	0,5	4,5	Teoria i història de l'educació	4,5	1	THE, S
Noves tecnologies aplicades a l'educació	4	0,5	4,5	Tecnologies de la informació i comunicació aplicades a l'educació	4,5	1	DOE, CAP, LSI
Sociologia de l'educació	4	0,5	4,5	Sociologia de l'educació	4,5	1	S
Investigació educativa	0	4,5	4,5	Investigació educativa	4,5	1	MIDE
Llengua catalana	0	6	6	Llengua catalana	6	1	FC
Llengua castellana	0	4,5	4,5	Llengua castellana	4,5	1	FE
Matèries pròpies del títol							
Coneixement del medi natural, social i cultural	6	6	12	Coneixement del medi natural	6	1	DCE
				Coneixement del medi social i cultural	6	1	DCS
Desenvolupament de l'expressió musical i la seva didàctica	6	4	10	Música i l'Educació Infantil	10	1	DEM, M
Desenvolupament de l'expressió plàstica i la seva didàctica	6	4	10	Didàctica de l'Educació Plàstica i Visual	10	1	DEP
Desenvolupament d'habilitats lingüístiques i la seva didàctica	12	0	12	Didàctica de la llengua I	6	1	DLL
				Didàctica de la llengua II	6	1	DLL
Desenvolupament del pensament matemàtic i la seva didàctica	6	4	10	Desenvolupament del pensament matemàtic i la seva didàctica	10	1	DM
Desenvolupament psicomotor	6	4	10	Educació motriu i la seva didàctica	10	1	DEC. F
Literatura infantil	4	2	6	Literatura infantil	6	1	DLL
Optativa 1		6	6		6	1	
Optativa 2		6	6		6	1	
Lliure elecció			19				
Pràcticum	32	0	32	Pràcticum I	5	2	Àrees troncales
				Pràcticum II	27		
Total			190			22	

La formació permanent del professorat d'educació infantil

En plantejar-se la formació permanent del col·lectiu implicat en l'etapa d'Educació Infantil, creiem que s'ha de vetllar molt perquè la balança no es desequilibri a favor dels aspectes més vocacionals i afectius. Creiem, doncs, que és necessari proposar-se l'objectiu prioritari, per una banda, no només de donar forma a unes demandes concretes de formació sinó també de fer-ne una anàlisi per esbrinar les autèntiques necessitats d'aquests professionals. D'altra banda, el perfeccionament qualitatiu dels mestres i de les mestres que atenen les primeres edats ha de partir de la reflexió seriosa sobre la seva pràctica quotidiana.

Des d'una altra perspectiva, creiem que cal que els formadors generin un clima d'interès, capaç d'encetar propostes i línies de professionalització i d'autoexigència, des d'una perspectiva científica. Això pot permetre sedimentar noves fórmules d'intervenció pedagògica i, en conseqüència, encaminar o esmenar els projectes i les accions en la formació de formadors.

És fonamental que tots els professionals vinculats a les primeres edats coneguin els plantejaments, les propostes i els projectes vigents i de futur del món de l'Educació Infantil. L'aprofundiment i perfeccionament dels coneixements, dels mètodes de treball, de les estratè-

gies i dels recursos, com també de la reflexió científica que comporta la intervenció dels formadors dóna lloc a nous dissenys i realitzacions, elements bàsics per a una innovació de qualitat.

LA FORMACIÓ PERMANENT
A LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Període 1992-1996

D'uns anys ençà, en el període comprès entre els cursos acadèmics 1992 i 1996, s'ha constatat en la Formació permanent dels mestres i de les mestres d'Educació Infantil que les demandes de formació, en molts casos, sobrepassen els límits del professional que actua en solitari i que prioritza només el domini d'unes tècniques i d'uns mètodes per ser aplicats a l'aula, i se situen en un estadi que implica una contextualització i uns processos d'anàlisi i de reflexió crítica capaços de dinamitzar projectes de centre i de zona.

A partir de la implantació de la LOGSE es van produir una sèrie de descripcions curriculars i organitzatives que implicaven necessitats diferents, les quals es manifestaven en les demandes de formació que realitzava el professorat.

D'altra banda, analitzades aquestes demandes de formació del professorat d'Educació Infantil en actiu, s'intueixen, també, les necessitats de formació que s'insinuen en les seves demandes en relació amb les capacitats i habilitats que es requereixen per ser professionals competents. Aquestes ne-

cessitats ens proporcionen una informació rellevant sobre els aspectes de la formació inicial del mestre que cal potenciar o millorar.

Classificant les demandes formulades pel col·lectiu d'educadors, tot respectant i tenint en compte cada un dels cicles que conformen l'Etapa d'Educació Infantil, es dibuixen dos blocs.

1. Propostes d'activitats de formació formulades com a conseqüència de les necessitats plantejades pel sistema educatiu.
2. Demandes que elaborava el professorat mateix a partir de les necessitats que sentien en el desenvolupament docent.

En relació amb les necessitats derivades del sistema, en ambdós cicles s'aprecia una remarcable incidència en les demandes referents a les estructures de la *programació* i d'*avaluació*. Aquests aspectes, curiosament, havien estat tractats en els cursos bàsics d'aplicació de la Reforma i això implicava ja un primer nivell de coneixement. Malgrat aquest fet, els interessos dels grups de mestres giren al voltant de la canalització dels continguts teòrics rebuts cap a les pròpies realitats escolars, i de dissenyar unitats de programació i estratègies d'avaluació aptes per ser aplicades en els seus contextos educatius.

Pel que fa a les àrees previstes en el currículum, els *llenguatges*, corresponents a l'Àrea III, que podríem definir com a àmbits d'*expressió*, són els que es prioritzen en

relació amb altres demandes del camp del llenguatge o de la matemàtica, que en altres moments representaven el percentatge més elevat de sol·licituds.

Quant a les demandes subjectives del professorat, en el 1r cicle de l'etapa, es constata necessitats relacionades amb els *aspectes lúdics*, com també noves *fórmules metodològiques i recursos organitzatius* que permeten optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge en contextos ambientals adequats.

En el 2n cicle es detecta una notable inflexió en demandes de propostes d'educació *psicomotriu* i d'implicacions *metodològiques* capaces d'emmarcar l'acció pedagògica. L'organització de l'espai —racons i tallers— es presenta en la zona alta de les sol·licituds, com també els projectes de treball i la detecció de disfuncions i d'estratègies de diagnòstic.

En total s'han realitzat un conjunt de més de 100 activitats de formació (cursos, seminaris i assessoraments a centres) realitzats en aquest període. Més del 70 % d'aquestes accions formatives corresponen al cicle 3/6, i només un 30 % escàs ha estat realitzat per educadors del cicle 0/3. Aquest desequilibri s'explica fonamentalment per la diferent cultura de participació en programes institucionals de FPP que aquests col·lectius tenen.

Les escoles infantils a Catalunya fa pocs anys que s'han incorporat al Departament d'Ensenyament i malgrat que els col·lectius són ac-

tius i entusiastes encara els queda un camí llarg per recórrer.

Una altra dada interessant que sorgeix de l'anàlisi de les demandes fa referència al fet que el 60 % d'aquestes demandes correspon a l'apartat de les propostes institucionals, enfront del 40 % del segon bloc. Els mestres i les mestres que van assistir a les activitats del primer bloc buscaven respostes als requeriments que els feia l'Administració davant els quals se sentien insegurs; i d'aquí la gran afluència de professionals a les activitats que orientaven la programació i l'avaluació, com a criteris generals o mitjançant àrees concretes; en canvi, manifestaven poc interès pels temes més generals de centre. El segon bloc de demandes s'emmarca bàsicament en l'àmbit dels recursos i dels materials curriculars. Constitueix el tipus de formació que agrada als mestres al marge de reformes i canvis. En total són més de 2.000 professors d'Educació Infantil que han passat per aquest programa formatiu en aquests cursos acadèmics.

Període 1996-2000

Les demandes de formació en aquests anys posen en relleu l'evolució dels criteris i de les necessitats del col·lectiu de professionals d'Educació Infantil. S'observa clarament una *disminució força remarkable* en la demanda de la modalitat de cursos.

La cultura de formació permanent que es va imposant entre els professionals —a partir de les se-

ves pròpies reflexions— implica una *dinàmica més participativa* i més entroncada amb la realitat del centre. En conseqüència, s'incrementen el nombre de demandes *d'assessoraments* i es mantenen les sol·licituds de seminaris i grups de treball i conferències. En aquest període es manifesta una clara preponderància pel que fa a les demandes específiques des dels centres, amb un increment força espectacular en relació amb el període analitzat anteriorment. Cal fer una inflexió rellevant quant a la modalitat «estrella» que ha estat més realitzada: els assessoraments. Aquests han representat el 65 % de totes les altres modalitats de formació. Es detecta una necessitat *d'elaboració dels propis projectes curriculars*, com també una reflexió seriosa pel que fa a l'estructuració, a les estratègies i a la planificació detallada de la intervenció didàctica a l'aula.

És remarcable, també, principalment per al cicle 3-6 anys, la forta demanda relacionada amb l'educació psicomotriu i amb els llenguatges expressius.

S'han analitzat un total de 205 activitats, de les quals un 70 % es troben ubicades en el cicle 0-3 anys. Aquest aspecte inverteix absolutament els percentatges presentats en el període 1992-1996 pel que fa a les accions formatives en el primer cicle d'Educació Infantil. Això suposa una ràpida implicació del col·lectiu dedicat a 0-3 anys en la cultura de la participació en la FPP.

Activitats de formació de formadors

Atenent a la pròpia dinàmica del col·lectiu de formadors d'Educació Infantil, no es pot concebre un pla de formació permanent sense tenir present que els mateixos formadors necessiten una revisió constant de plantejaments i una reflexió seriosa sobre propostes innovadores. En conseqüència, doncs, és convenient planificar trobades de formació de formadors, de manera que, a part dels intercanvis d'experiències, s'aportin, també, recursos nous i tècniques adients per a la millora de les seves tasques professionals.

Les temàtiques que han representat les *línies d'estudi i de reflexió* més tractades en els darrers anys, han estat:

- Evidències actuals de la formació permanent del professorat d'Educació Infantil.
- Anàlisi de necessitats de formació.
- Estratègies per a la formació permanent.
- Modalitats de formació permanent del professorat.
- Recursos i tècniques en les modalitats de formació permanent del professorat.
- Reflexions i alternatives pràctiques per a l'etapa d'Educació Infantil.
- Anàlisi des de la perspectiva de cada modalitat de formació, curs, seminari, assessoraments i grups de treball.

- Coincidència i/o adequació entre objectius de formador i expectatives del grup.
- Relacions interpersonals amb el formador/a i intergrup.
- Actitud receptiva o passivitat del grup.
- Adequació de l'espai físic on es fa la formació. Materials i recursos.

Com es desprèn fàcilment dels diferents temes l'interès prioritari d'aquest col·lectiu s'estén des de la reflexió dels processos de formació permanent i els seus estadis fins a l'anàlisi i recollida de necessitats i de pràctiques col·laboradores.

D'altra banda, a més que les activitats de formació de la majoria dels formadors i les anàlisis i el contrast d'experiències dels grups de treball s'han anat decantant cap als assessoraments en el cicle 0-3, les demandes per a les sessions de treball s'han projectat bàsicament per al primer cicle d'Educació Infantil. Aquest fet és coherent amb les necessitats que s'han generat i amb l'increment de les demandes d'activitats que la nostra Universitat, a través de l'ICE, té encomanades per aquest cicle.

Els interrogants que se'ns plantegen en el fet d'educar avui i pel que fa al coneixement de l'Educació Infantil que s'esdevé a terme avui descansen en el repte que tots plegats tenim per millorar la formació permanent d'aquesta etapa educativa. *L'objectiu no és homogeneïtzar les pautes de formació*

sinó establir un conveni teòricopràctic que esdevingui el substrat de qualsevol intervenció.

Creiem que els referents que han de convertir-se en bastides útils per construir el futur s'han d'anar elaborant a partir d'anàlisis i de recerques a l'entorn de conceptes innovadors relatius a la infància, a l'etapa 0-6 anys i als serveis més adients. És la finalitat cap a la qual tots plegats hem de caminar, per tal de millorar seriosament la formació permanent d'aquesta etapa en la qual estem implicats.

La formació per a situacions diferencials: ha de ser diferencial? L'exemple de l'escola rural

En plantejar el tema de la formació del professorat no podem deixar de reflexionar si aquesta formació ha de ser de tipus «generalista» (com sembla que algunes veus tornen a reclamar) o bé si s'ha d'especialitzar de manera primerenca ja en la formació inicial.

La perspectiva que defensem és que cal formar el professorat del futur per educar qualsevol infant en qualsevol situació i context. No creiem en una didàctica o en una organització escolar «especial» per a l'educació especial o per a cadascun dels ensenyaments (malgrat que reconeixem la necessitat de les didàctiques específiques).

Més aviat ens decanem per una formació inicial àmplia, que s'anirà enriquint i perfilant amb la necessària flexibilitat curricular dels plans d'estudis i amb una formació permanent ja escollida de manera més lligada a la pràctica i a les necessitats formatives sentides per cadascun dels mestres i/o dels equips docents.

És per aquest fet que prenem l'exemple de l'escola rural com una situació diferencial que ens obliga a revisar quin ha de ser el paper dels professionals de l'educació en escenaris menys usuals als viscuts com a educands per la majoria de nosaltres. Plantejar la situació de l'educació dels infants d'edats compreses entre els primers mesos fins als 5 anys en un context rural no és fàcil des del punt de vista curricular i encara ho és menys si tenim en compte que l'estructura organitzativa sociocultural que els envolta es troba, en la majoria dels casos, a les beceroles del que podria ser una proposta assistencial i educativa bàsica.

Projectar una educació infantil de qualitat en aquests àmbits és un repte que cal que tots els membres responsables de la formació dels més petits assumeixin, de manera que garanteixin la igualtat d'oportunitats en una part del territori que sovint ha estat oblidada pel mateix sistema educatiu.

Quan les mares i els pares dels àmbits rurals decideixen, per motius diversos, que els seus fills i filles assisteixin a una llar d'infants o a una escola perquè puguin rebre una educació igualitària i de quali-

tat, les preguntes que es plantejen són múltiples: on haig de portar-lo?, perquè al poble no hi ha llar d'infants, però és que potser ni al municipi... A quants quilòmetres de casa hauré de desplaçar el meu fill o filla?, quantes hores ens passarem tots dos a la carretera?, quin personal serà el responsable de la seva formació i assistència?... Actualment, a Catalunya no tots els pobles (ni municipis) disposen d'una llar d'infants. I en el cas que al poble hi hagi una escola amb característiques rurals, la tendència és incorporar-hi els nens i les nenes quan ja tenen dos o tres anys, per motius diversos; però un motiu important i que cal ressaltar és el fet que la seva inclusió a la vida educativa de l'escola en garanteix la supervivència. No hem d'oblidar, doncs, que els nens i les nenes de les escoles rurals, com la resta d'infants dels àmbits urbans, han de deixar l'escola de primària als dotze anys. Aquesta circumstància no afavoreix la conservació d'aquests centres escolars en els contextos rurals atès que el nombre d'alumnes disminueix considerablement en els cursos superiors. Els infants passen a formar part de l'escola o de la classe (en el cas d'escoles unitàries) i malgrat els esforços pedagògics que fan els mestres rurals no tots són especialistes en aquesta etapa del sistema educatiu, i la complexitat i diversitat que existeixen de manera natural, en aquestes aules sobrepassa, en molts casos, la voluntat dels professionals. Només cal que ens imaginem una classe amb nens de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 i 12 anys

i un mestre (afortunadament no sempre sol, ja que disposem d'especialistes en altres àrees del coneixement que sovint donen suport al treball del tutor). Evidentment, les necessitats educatives i personals són tan disperses que realment cal reflexionar seriosament i racionalment sobre aquestes situacions des de tots els punts de vista: educatiu, socials, culturals, i polítics, però sense oblidar que és en aquesta diversitat on es troba la vertadera formació integral.

En el cas dels pobles (o municipis) que disposen d'una llar d'infants, els pares i les mares dels infants viuen la situació de manera diferent, encara que també és complexa. La llar d'infants del poble sol estar situada al costat de la mateixa escola o a prop, la qual cosa afavoreix les relacions dels nens entre ells i, evidentment, una coordinació pedagògica entre els mestres, suposant que els professionals que atenen els més petits siguin mestres, ja que en molts casos tampoc no són professionals de l'ensenyament i fan una funció merament assistencial. La presència de mestres especialistes en aquesta etapa ha estat reivindicada en moltes ocasions sense que hagi rebut una resposta concreta i vàlida; la formació inicial dels mestres també ha de prendre en consideració la possibilitat que algunes d'aquestes persones no professionals puguin optar a ser educadors d'aquests cicles en contextos rurals.

Un altre cas freqüent és que la llar d'infants estigui ubicada en un poble diferent del lloc on es troba l'escola; és a dir, que el poble en

qüestió disposi d'una escola però no d'una llar.

Els infants dels pobles veïns (o del municipi) es desplacen a aquesta llar en autocar o en cotxes particulars; es tracta majoritàriament de centres municipals, com en el cas anterior.

I, per últim, cal destacar el fet que algunes zones escolars rurals (ZER) disposen d'una o més d'una llar al seu abast; però no són majoritàries i la necessitat d'aquestes institucions en les nostres ruralies és més que justificada.

Com hem vist, la possibilitat que els nens i les nenes d'Educació Infantil que viuen en àmbits rurals tinguin accés a una llar d'infants —i, fins i tot, a una escola— no està garantida. Sovint la manca de recursos econòmics i humans provoca que els petits s'hagin de desarrelar del seu propi entorn i assisteixin a centres allunyats de casa seva, on els costums, els hàbits, les relacions, els coneguts, els «amics» que han anat coneixent al llarg de la seva vida canviïn radicalment i es plantegin situacions contradictòries difícils de comprendre pels infants d'aquestes edats. És necessari, per a la seva formació integral, que aquests petits rebin estímuls diversos i variats, que estableixin relacions d'amistat amb altres nens i nenes de totes les edats, que facin la seva pròpia colla d'amics, que coneguin el seu entorn més immediat..., però si tots aquests aspectes passen en contextos geogràfics, socials i culturals diferents dels contextos on ells realment viuen, ¿com integraran aquests infants les

seves vivències?, ¿com podran valorar el seu context per damunt d'altres que seran artificials i imposats per les necessitats?, ¿com estimaran el seu poble si no hi conviuen?...

I, per acabar, tal com ja hem comentat al començament d'aquest esbós, és responsabilitat de tots que els infants de les zones rurals tinguin garantida una educació infantil de qualitat en el seu entorn més proper. També aquests infants formen part de la nostra societat. La ruralitat existeix, malgrat que alguns sectors continuïn pensant que ser de poble i anar a una escola de poble forma ciutadans de segona categoria.

Partint, doncs, de l'assumpció que cal donar resposta a les necessitats educatives de tots els infants independentment de les seves característiques personals, econòmiques, geogràfiques, culturals, etc., però alhora considerant totes aquestes especificitats, ¿quin mestre d'educació infantil ens cal?

Recopilant tot el que s'ha anat exposant en aquest article, creiem que els estudis de mestre, com ja s'ha indicat, haurien d'adoptar la forma de llicenciatura i de tenir el doble vessant professionalitzador i alhora científicocultural; haurien d'integrar teoria i pràctica (impulsant les TIC i el pràcticums); haurien d'equilibrar la perspectiva local amb la transnacional (prenent en consideració la dimensió europea de l'educació) i, en darrer terme, haurien d'obeir a un enfocament reflexiu, creatiu i crític dels professionals de l'educació, que els portés a

aprendre a aprendre i a desenvolupar els valors fonamentals de la declaració universal dels drets humans, tot cercant un món més just i solidari per a tots els infants.

Referències bibliogràfiques

- BASSEDAS, E. *et al.*: *Aprender i enseñar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó, 1996.
- BERNAL, M. C.; DEFIS, O. i PUJOL, M. A.: *L'Educació Infantil: una nova etapa*. Barcelona: Graó, 1996.
- CARR, W. i KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988.
- COLEN, M. T. i DEFIS, O.: «La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial», dins *VII Congreso de Formación del Profesorado*. Saragossa: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, juny 1996.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. i PENCE, A.: *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1999.
- DEFIS, O.: «Tasca de l'equip de professorat», dins *Formació bàsica per a la reforma* (material formatiu). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992.
- ELLIOTT, J.: «La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes», dins PÉREZ GÓMEZ, A. *et al.* (ed.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1992.
- ESCUADERO, J. M.: *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 1997.
- GOLDSCHMIED, E. i JACKSON, S.: *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata, 2000.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata, 1998.
- HARGREAVES, A.: «Nueva profesionalidad para una profesión paradójica», *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Núm. 290, abril 2000, pàg. 58-60.
- HUBERMAN, S.: *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- ICE - Universitat de Barcelona: Recursos i tècniques en les modalitats de formació permanent del professorat. *Jornada de Formadors. Programa d'Educació Infantil*. Abril 1997.
- IMBERNÓN, F.: *La formación permanente del profesor. Análisis de los formadores de formadores*. Barcelona: Barcanova, 1987.
- IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994a.
- IMBERNÓN, F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994b.
- IMBERNÓN, F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1998.

MUCCHIELLI, R.: *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérico Europea, 1997.

PAGÉS, J.: «¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro?», dins RODRÍGUEZ, A.; SANZ, E. i SOTOMAYOR, M. V. (ed.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998, pàg. 325-335.

PLA, M.: *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova, 1994.

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.

VV.AA.: «Infancia y sociedad en

cambio. Un riesgo y un reto», dins *Seminario Internacional de la OMEP*. Madrid: SM, 1995.

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, 1996.

Paraules clau

Educació infantil

Formació del professorat

Desenvolupament professional

Abstracts

En este trabajo se analiza la propuesta formativa actual para maestros de educación infantil, centrada en la Universidad de Barcelona, así como la evolución y los rasgos actuales más característicos de la formación permanente, buscando las bases para que los educadores y educadoras infantiles puedan dar respuesta a los retos cambiantes de la sociedad futura.

Dans ce travail, on analyse l'offre de formation actuelle pour les instituteurs d'éducation maternelle, centrée sur l'Université de Barcelone, ainsi que l'évolution et les traits actuels les plus caractéristiques de la formation permanente, en recherchant les bases pour que les éducateurs et éducatrices maternels puissent relever les défis chaque fois différents de la société à venir.

This paper analyses the current approach to training infant teachers at the University of Barcelona as well as the development and typical features of continuous education. The bases on which infant teachers may meet the changing needs of society in the future are sought.