

L'assessorament: reflexió sobre la pràctica del professorat i la seva ètica

Iñaki Echebarria*

Miquel Martínez**

Amèlia Tey***

1. La dimensió ètica de l'assessor en la formació del professorat

D'entre les diferents modalitats de formació l'assessorament és¹, cada vegada més, el format millor valorat, perquè esdevé una modalitat que genera reflexió sobre la pràctica, intercanvi d'experiències i pràctiques, creació i consolidació de cultura docent pròpia i cerca de consens quan la persona que exerceix d'assessor ho fa amb professionalitat i compromís.

Però no sempre els efectes esperats i desitjats són els reals. Aconseguir-los depèn, en un elevat grau, de la persona de l'assessor o assessora i, de manera especial, del seu compromís i coresponsabilització amb el professorat amb què treballa, de la seva capacitat per induir canvis en la cultura docent i per fer un seguiment de la seva acció i del treball del grup, més enllà del temps presencial que en principi es considera que constitueix l'encàrrec de formació. En definitiva, l'eficàcia dels assessoraments no depèn únicament del saber tècnic i especialitzat de qui desenvolupa l'assessorament, sinó que, cada vegada més, influeix la seva manera de ser, el seu saber fer en grup i el compromís personal que com a professional vulgui posar al servei de la tasca de formació.

(*) Iñaki Echebarria Aranzabal és professor de Ciències Naturals i director adjunt de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: iechebarria@ub.edu

(**) Miquel Martínez Martín és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia, membre del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) i director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: miquelmartinez@ub.edu.

(***) Amèlia Tey Teijón és doctora en Pedagogia, professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia, membre del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) i responsable del Programa d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: atey@ub.edu

1. Ens referim als assessoraments en tots els seus vessants, tant els que es realitzen en els grups de treball com les propostes a equips docents de departaments i centres.

En el decurs de l'article presentem un seguit de reflexions sobre les dimensions de la funció de l'assessor, els aspectes ètics que se'n deriven i la incidència en les funcions actuals del professorat. I ho farem a partir de la nostra pràctica professional com a formadors de formadors i assessors, i també a partir de l'anàlisi teòrica dels reptes actuals, davant els quals el professorat convé que hi reflexioni i organitzi la seva tasca.

Pensem que l'assessor/a ha de mostrar una dimensió professional particular, relacionada amb l'àrea del coneixement o curricular de la qual és especialista, i una altra dimensió transversal. Aquesta segona afecta el conjunt de la funció del professorat i es refereix específicament a aquelles dimensions ètiques de l'exercici docent que, malgrat que poden ser objecte d'assessorament particular, són més ben ateses en el marc de la funció general de tot assessor o assessora.

Es tracta, en definitiva, de proposar que la formació contínua del professorat —i en especial la que es desenvolupa mitjançant la modalitat de l'assessorament— requereixi una mirada de l'assessor que no s'esgota en la millora dels processos d'ensenyança i d'aprenentatge de les diferents àrees, sinó que ha d'incorporar la reflexió sobre la globalitat de la funció docent del professorat i sobre la dimensió ètica de la seva professió. De fet, a la pràctica, l'assessor es troba amb una demanda per part del professorat o del centre que no incideix tan sols en l'actualització de continguts, en la cerca d'innovació o la millora de la tasca docent; sovint es troba amb una demanda, explícita o implícita, relacionada amb la funció i el sentit que ha de tenir actualment l'acció del professorat i la de l'escola i també sobre com abordar-la millor.

Per tot això, quan ens referim a la dimensió ètica de l'assessor hem de considerar dos vessants. Un està relacionada de manera especial amb la responsabilitat per exercir la seva feina en l'àmbit en què és especialista, de manera compromesa i eficaç, i un altre amb el respecte a les demandes de caràcter ètic que es planteja el professorat en l'exercici de la seva professió a la societat actual.

Tant és així que si haguéssim d'apuntar algunes anotacions inicials sobre la dimensió ètica de l'assessor hauríem de considerar com a mínim les següents. En primer lloc, cal que accepti el professorat amb el qual ha de treballar amb respecte i actitud d'escolta, que reconegui el que saben fer i fan bé —ja que reconèixer el que ja està fet i valorar-lo és una bona manera d'induir canvis arrelats en el context i, per tant, canvis amb garanties d'impacte en la cultura docent del centre—; cal que, com a bon especialista i assessor, ajudi a sintetitzar i sistematitzar amb claredat a partir de la pràctica docent —no descobrint el que ja saben i sí, en canvi, acompanyant en la descoberta, amb humilitat i ajudant a pensar sobre la pràctica—; i també cal que reconegui, com a característiques que cal considerar en la seva tasca, les diferents biografies formatives dels professors i professores, els seus hàbits i concepcions ingènues sobre l'educació i l'aprenentatge per tal de construir sobre aquestes noves formes d'abordar la feina docent i els processos d'ensenyança-aprenentatge.

En segon lloc, cal que compregui que la seva tasca va més enllà de l'actualització en un àmbit específic del saber o de la innovació, i que és imprescindible en l'assessorament la integració d'aquells aspectes ètics que afecten l'activitat del professorat. L'assessorament, i les persones que actuen com assessors i assessores, són percebudes per l'escola i el professorat com a suport i referent extern que ha de saber donar resposta al que s'ha formulat explícitament com a demanda, però també se'ls veu com els consultors per abordar millor tot allò que els preocupa i els genera indefensió. Són temes que sovint estan relacionats amb la seva funció com a educador, dins i fora l'aula, que incideixen en les relacions amb els alumnes i també amb les famílies, i que deriven en l'establiment de pautes i criteris amb freqüència susceptibles de ser considerades controvertides i sovint relacionades amb el món dels valors.

En tercer lloc cal que l'assessor, —considerant les precaucions abans esmentades en relació al context, la pràctica i les característiques del professorat, i potenciant formes de treball cooperatiu entre els membres de l'equip docent— aporti idees, ensenyi coses noves i engrescadores, plantejaments innovadors, estratègies per treballar diferent, i que no inverteixi les sessions en un pobre intercanvi de parers que, per molt interessant que sigui, pot percebre's com una pèrdua de temps.

Per últim, cal que l'assessor sàpiga no fer-se imprescindible, i sàpiga generar nivells d'autonomia en el funcionament de l'equip del centre, al mateix temps que ajudi a consolidar el canvi de cultura docent que tot bon assessorament hauria de produir.

Acceptar el professorat, escoltar activament, respectar i valorar les dinàmiques establertes, generar la reflexió i el treball cooperatiu, motivar i provocar canvis per, en definitiva, potenciar l'optimització de la pràctica educativa, suposa, com dèiem, l'assumpció d'una dimensió tècnica i una altra ètica en l'exercici de l'assessorament. Són dues dimensions que, a la pràctica, l'assessor ha de poder tractar conjuntament per afrontar les nebuloses que, molt sovint, es manifesten en els assessoraments. Partim de la hipòtesi següent: la naturalesa de l'assessorament accentua diverses nebuloses que cal conèixer i difuminar, perquè d'això se'n deriva la sensació de satisfacció o insatisfacció dels diferents implicats.

2. Les nebuloses de l'assessorament

Certament, els assessoraments són una de les tasques més creatives i alhora més incertes amb què es troba un formador. Són creatives perquè ofereixen un gran marge de maniobra, una llibertat que permet a l'assessor encarar cada nova situació de la manera que consideri adient; però al mateix temps és una llibertat que el professional ha de saber ajustar amb les expectatives dels altres per donar una resposta satisfactòria. Aquest és un dels principals

reptes de l'assessor: trobar l'ajustament entre les expectatives de la direcció, del claustre i el que el mateix assessor pot percebre com a necessitat real.

La diferència entre la demanda explícita i la demanda real és la primera nebulosa que hem d'afrontar en iniciar l'assessorament; és una dificultat per endegar un procés d'intercanvi, que parteix de la base de la comunicació verbal, però en què s'ha d'interpretar també la comunicació no verbal per comprendre la demanda real. A vegades ens hem trobat que des de direcció o caps d'estudis formulen una demanda molt clara i directa, estructurada i consensuada que, malgrat les aparences, cal contrastar amb el claustre per assegurar-ne el coneixement i el consens real, ja que, de vegades, es pot detectar com les necessitats reals del claustre no coincideixen totalment amb el que es presenta inicilment. De manera generalitzada, la direcció considera que és essencial aconseguir una actuació conjunta per part dels mestres dels diferents nivells —unificada en els criteris bàsics, planificada i sistematitzada des d'un principi—, per la qual cosa la participació de tot el professorat i la implicació d'aquests esdevé un requisit imprescindible; ens referim amb això tant a tutors com a especialistes. Ara bé, per aconseguir que aquesta implicació sigui una realitat, el professorat ha de sentir el projecte com a seu, ha de percebre's protagonista agent i no únicament pacient, ha de poder convertir certes incerteses en coneixements, tolerar-ne la resta i, en darrer terme però no menys important, ha de valorar la possibilitat de modificar certs aspectes de la realitat educativa actual per optimitzar la seva tasca pedagògica. En definitiva, ha de percebre's com a part del col·lectiu —claustre— i a més a més ha de sentir-se competent en allò que se li demana.

L'assessorament pot entendre's com un procés de formació, com una oportunitat de millora o com una amenaça a la seguretat —o falsa seguretat— aconseguida. En determinats claustres —a vegades en aquells en què la cohesió entre el professorat seria molt profitosa per atendre la diversitat de l'alumnat— és força elevat el nombre de professorat substituït. Aquesta és una realitat que cal valorar detingudament, a fi d'implicar el màxim de persones en les activitats que es proposen des de l'assessorament, ja que el tipus de vinculació amb l'escola i la transitorietat o permanència en aquesta ofereixen un primer matís. En aquests casos, l'assessor ha de ser conscient que la seva presència a l'escola pot ser viscuda com una possibilitat de formació, com una recollida d'informació, materials, bibliografia, noves estratègies i activitats; és una activitat en què el mestre és present com a subjecte, però no com a membre d'una col·lectivitat. Mostren una actitud receptiva, integradora, però no tan col·laborativa.

Una predisposició diferent es pot observar quan el professorat percep l'assessor com un estrany que «ve a dir com s'han de fer les coses», quan precisament al que té més por és als possibles canvis que li facin perdre la sensació de control i seguretat amb l'alumnat. Mostren una actitud defensiva, poc receptiva i qüestionen, de manera verbal o no verbal, el que perceben com a alternatives. Són una part del claustre que s'identifica ràpidament, però que

presenten fortes resistències, que l'assessor ha d'intentar disminuir o, si més no, gestionar-ne el seu control per evitar l'efecte contagi.

Per últim, hi ha una tercera part del claustre oberta a l'assessorament, que es presenta amb una actitud receptiva i col·laboradora, a la qual cal fer emergir en les diferents dinàmiques de grup presentades, ja que esdevenen el motor dels processos de reflexió i també de les propostes de millora.

L'expectativa que cadascun dels membres del claustre té de l'assessorament està íntimament lligada amb la percepció que tenen de l'assessor i també amb les funcions que li atribueixen. Aquesta és la segona nebulosa que caldria poder dissipar al màxim en les sessions inicials de la intervenció. Alguns poden percebre'l com un expert, extern al context i, per tant, amb pocs coneixements de les vicissituds reals del dia a dia dins l'escola. El desconeixement de certs aspectes, no curriculars però altament influents en aquests, fa que el considerin com un teòric allunyat de la realitat. I, parcialment, se'ls hauria de donar la raó.

Per poder assessorar —és a dir per poder generar espais de debat que activin processos de reflexió en els altres, dels quals pugui derivar el replantejament de temàtiques educatives generals i també la incidència en accions pedagògiques— és important ser competent i també ser valorat com a tal.

Considerem essencial que l'assessor tingui un ampli domini teòric de les qüestions de l'assessorament, però també que conegui a fons els diferents models d'educació i la seva implicació en les concepcions de l'alumnat, el professorat, la família i altres agents educatius; que domini les fases per a l'elaboració d'un projecte educatiu, les diferents etapes de configuració d'un programa en un centre, i també els aspectes didàctics fonamentals per a l'elaboració d'activitats. A tot això s'ha d'afegir el domini general de dinàmiques de grup, dels diversos estils de formació i de les metodologies principals que s'hi relacionen. És un domini teòric que cal complementar amb el domini dels sabers pràctics.

Lligat amb l'anterior, l'especificitat de les característiques de cada context dificulta l'acostament de l'assessor inicialment i, evidentment, aquesta és una variable que cal analitzar de manera prioritària, perquè genera certa inseguretat en situar-nos davant d'una realitat desconeguda. Malgrat això, considerem que és una nebulosa que es pot reduir. Es redueix si l'assessor/a és una persona que coneix el fenomen educatiu des de les escoles i, si és possible, si ha estat dins d'una escola. Només a partir de la participació en les converses entre classes, dels cafès a mig matí, de les estones d'esbarjo, dels dinars —accelerats però intensos— i també de les reunions planificades, es poden entendre realment certes inquietuds, incerteses i temors amb què han de con-viure els mestres i el professorat d'avui.

Únicament la pròpia vivència d'aquestes experiències permet entendre certes demandes dels mestres —com les «receptes» o les «fórmules màgiques»— que resolen, encara que sigui puntualment, una situació no planificada que provoca un gran descontrol ràpidament. De fet, la necessitat d'una actuació ràpida i eficaç pot provocar que el claustre desvirtui la figura de l'assessor i el sentit real de l'assessorament. Aquesta és una altra nebulosa que el professional ha de saber gestionar, constatant les diferents visions de la realitat i cercant les vies per construir ponts que facilitin la intersubjectivitat entre ell i el claustre.

Per últim, el domini teòric i el tècnic s'han de complementar encara amb una altra qualitat de l'assessor, aquesta més actitudinal. I és que, com a conseqüència i en relació amb el que escrivíem en l'apartat anterior, considerem que ha de ser una persona amb certes característiques derivades de la seva competència ètica. Pensem en uns trets que corelacionen amb certes qualitats de les que més endavant es parlarà, i que, en la figura de l'assessor, esdevenen un element important dins de la seva tasca professional i facilita l'aclariment de les nebuloses esmentades anteriorment. D'una banda, ens referim a la capacitat d'introspecció en l'anàlisi del propi estil de formació, de les dinàmiques que domina i del tipus de relació que generen; i d'altra banda ens referim al seu nivell de competència empàtica en la presa de perspectiva.

És important conèixer la demanda i l'entorn, per la qual cosa cal que els actors principals mostrin una actitud comunicativa que únicament s'expressa quan els participants senten que són escoltats i validats; és a dir, quan perceben que és important el que fan, el que pensen i com se senten. Per això l'assessor ha de ser capaç d'interpretar la subjectivitat de la demanda, ja que en ocasions el que mou els participants és una problemàtica concreta i el que esperen és trobar-ne la solució; però, contràriament, el que expressen inicialment és l'interès per un programa complet, per això s'haurien d'implicar com a claustre. Són situacions en què la demanda real no s'explicita del tot, i el formador ha d'esbrinar-la. Per aconseguir-ho és fonamental mostrar una actitud sincera, i interès per conèixer —conèixer l'altre i conèixer la seva realitat—, una predisposició oberta sense censures ni prejudicis, respectuosa i generosa, que afavoreixi la implicació dels membres del claustre com a actors protagonistes que són. A més a més, l'assessor ha de ser una persona flexible, per poder captar la mesura justa en què els participants es sentiran còmodes si se'ls fa participar, i que gaudeixi de la seva feina quan aconsegueix endegar processos de canvi, des de la dependència cap a l'autonomia dels professionals.

La vessant ètica de l'assessor deriva de la integració dels valors de responsabilitat i respecte envers la feina i envers els altres, i permet integrar les dimensions teòriques i tècniques amb l'ètica. Aquest és, a grans trets, el que segons el nostre parer hauria de caracteritzar el perfil de l'assessor com a professional competent.

3. Consideracions sobre la funció del professorat en la societat actual

En els apartats anteriors proposem que l'assessor ha d'integrar en la seva tasca la reflexió sobre aquells aspectes que influeixen en les funcions del professorat en la societat actual, per més controvertides que siguin. En aquest apartat ens referim precisament a aquestes funcions per apuntar diverses consideracions que, al nostre criteri, evidencien la complexitat del que significa ser professor, i que l'assessor hauria de tenir en compte perquè estaran presents en el pensament i les inquietuds del professorat amb què treballa.

La tasca del professorat és complexa, i la seva professió un ofici tècnic a la vegada que artesà. D'una banda, el seu exercici demana que sigui un bon ensenyant i expert en un àmbit de coneixement però, per molt important i necessària que sigui aquesta funció el que suposa la professió va molt més enllà atès que, a més a més de saber, requereix que sàpiga fer i principalment sàpiga actuar amb criteri en situacions no sempre previsible i, en no poques ocasions, amb un cert grau d'incertesa.

D'altra banda, ser professor és una professió tècnica que integra el valor ètic com a component essencial, exigeix una tasca de compromís i necessita el convenciment d'un contracte moral, a més a més del laboral. S'ha dit, i ho compartim, que les tres professions a les quals podem exigir amb major força aquest tipus de compromís ètic són aquelles relacionades amb la justícia, la salut i l'educació, tot i que hauríem d'incorporar també les relacionades amb la comunicació, en funció de l'impacte educatiu —informal, formatiu i moral— que genera el seu exercici. Totes elles són professions que atenen a persones i incideixen en la qualitat de vida més íntima i personal, especialment si ens referim al fet de tenir cura i, sobretot, a la formació de la infància i la joventut.

D'entre aquestes professions, les que suposen una més gran complexitat i requereixen una major polivalència són, al nostre entendre, les professions relacionades amb la infermeria i les vinculades amb el món de l'escola. Són professions que, pel bé de la humanitat i la salut mental dels mateixos professionals, no convé exercir sense vocació. Tot i això, són professions que requereixen més que vocació; necessiten un alt nivell de preparació tècnica, científica i tecnològica; un bon entrenament per adaptar-se amb il·lusió als canvis, una disponibilitat innata o apresada per atendre a persones en les seves múltiples i variades necessitats, un bon nivell d'iniciativa i proactivitat i, sobretot, una visió holística i sistèmica que permeti analitzar la realitat en el seu conjunt, que eviti perdre's en el detall del que és particular, i, alhora, incorpori el sentit del matís en la reflexió i en la presa de decisió professional. Ni els arbres han d'impedir veure el bosc, ni el bosc ha de dificultar identificar els arbres.

Les tasques que comporten no poden o no haurien d'exercir-se de manera prioritària a títol individual, tot i que l'acte professional en la majoria d'oca-

sions així ho sigui. Són tasques que convé abordar en i des de la cooperació i la col·laboració entre professionals. És per això que quan ens referim al compromís ètic o al contracte moral del professorat ho fem en el context d'un procés d'elaboració i construcció d'un projecte educatiu de centre de manera cooperativa i en què és impossible entendre el compromís, i fins i tot la tasca d'un dels seus membres, sense fer referència al conjunt de tots.² Tant és així que considerem que actualment hauriem d'ampliar el sentit i abast del projecte educatiu de centre al de projecte educatiu de zona o de barri, per incorporar al costat de l'escola i els seus professionals, altres espais i agents de la comunitat, no escolars però sí educatius, i altres professionals de l'educació que hi podrien intervenir. És difícil sostenir l'escola, el seu professorat i el seu compromís ètic com una cosa aïllada, tancada en si mateixa o al marge de la vida, la història i els projectes de futur de la comunitat a què pertany, ja que és precisament aquest —l'àmbit de la comunitat— en què l'escola i els altres agents educatius adquireixen significació.

Però al marge de la defensa d'un model d'escola integrada i implicada en l'acció educadora del territori i de la comunitat, allò que ens interessa destacar aquí és la necessitat d'entendre que la dimensió ètica és una dimensió consubstancial a la professió educadora, i que no pot reduir-se al compliment d'un codi deontològic per molt convenient que aquest sigui. La dimensió ètica de la professió educadora, i del professorat en particular, és més profunda i afecta a la pròpia identitat professional, a la manera com s'entén la tasca formadora, a la manera mitjançant la qual ens relacionem amb els alumnes, als estils d'intervenció en el joc d'interaccions entre iguals dels nostres alumnes i a la manera com defensem els nostres punts de vista, les nostres formes de pensar i concebre el món i els nostres valors.

El compromís ètic del professorat ha d'abastar, com a mínim, les dues qüestions fins aquí plantejades. La primera, relacionada amb les característiques de la seva professió, li exigeix un nivell professional en continu procés d'actualització i formació i una actitud d'implicació activa i responsable davant una tasca que, de vegades, sembla no tenir límits, si bé és necessari que els tingui encara que només sigui per raons de condicions de treball i qualitat en el desenvolupament del professional. La segona relativa al treball cooperatiu amb els altres professionals, al contracte moral amb ells i amb la societat, en una tasca que té òbvies connotacions ètiques en relació amb les persones que aprenen i en relació amb el model de societat i de comunitat per a la qual educa, i que promou mitjançant la seva tasca.

Per aquestes raons, la tasca del professorat no pot limitar-se només a facilitar l'aprenentatge dels continguts disciplinaris, sinó que ha d'integrar, de manera si es vol transversal i també a través del treball sistemàtic organitzat

2. MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

per àrees específiques, nous continguts que permetin respondre als reptes de caràcter ètic i moral més crucials del moment sociocultural en què vivim, prenent com a referència els espais vitals dels seus alumnes, les seves cultures, el territori i la comunitat en què desenvolupa la seva tasca. Conseqüentment, el professorat ha d'estar format i ha de ser capaç d'oferir recursos a aquells que aprenen, per tal que aquests també puguin ser competents en la societat actual, tant en la dimensió professional com en aquelles altres dimensions que els permetin construir models de vida sostenible, tant en l'àmbit personal com en el social i mediambiental. També, per això, la tasca del formador i de l'assessor, en particular, no pot ser aliena a aquestes qüestions.

Com ja hem indicat, per aconseguir-ho és necessari incrementar el caràcter cooperatiu del treball del professorat i requereix un acord de mínims sobre qüestions relatives no només als continguts informatius, sinó especialment als procedimentals i sobretot actitudinals i relatius a l'educació en valors morals. Assolir aquest nivell d'acord entre el professorat sobre temàtiques transversals i sobre les accions orientades a l'educació en valors i el desenvolupament moral dels que aprenen a les escoles, suposa establir un tipus de relació entre el professorat i la societat al qual ens referim com a contracte moral.³

El contracte moral del professorat suposa, doncs, establir uns vincles de responsabilitat en relació amb la societat, amb la persona que s'està educant, amb la comunitat en què viu i també amb la seva cultura i origen, amb el moment temporal i sociocultural actual i amb el que presumiblement viuran els qui ara aprenen. Però, sobretot, suposa integrar en el projecte educatiu de centre el conjunt de criteris, accions i orientacions que permetin establir les condicions que facilitin un aprenentatge òptim en la gestió de la informació, en l'elaboració del coneixement i en la construcció de valors morals propis de societats plurals i democràtiques que volen profunditzar en estils de vida democràtics i inclusius.

Convindria, sens dubte, que aquest contracte moral fos recíproc i que la societat no regategés recursos materials ni humans a l'escola i principalment al professorat en l'exercici de la seva funció. L'acció del professorat és fonamental però no suficient, ja que la presència d'altres professionals de l'educació cada vegada és més necessària per tal que la tasca del professorat sigui possible i eficaç.

Seguidament abordarem, en primer lloc, algunes de les qüestions que afecten a la professió en la societat actual i, en segon lloc, aquelles consideracions que al nostre entendre permeten establir precaucions i proposar pautes orientades cap a un òptim exercici ètic de la professió.

3. MARTÍNEZ, M. *Op. Cit.* 1998.

3.1. *El professorat com a professional*

Hi ha autors que consideren l'exercici del professorat com una professió, d'altres que no creuen que pugui considerar-se com a tal, i d'altres que prefereixen parlar de semiprofessió.⁴ Nosaltres ens situem en el primer grup i considerem que és una professió, amb certes característiques definitòries del que implica ser professor que seguidament tractarem.

La major part dels autors coincideixen que l'autonomia és una característica fonamental per tal de parlar de professió, l'entenen com el dret a formular judicis autònoms, exempts de control extraprofessional, i la concreten tant en la capacitat professional de prendre decisions operatives en el treball —amb absència de qualsevol pressió externa— com també amb l'assumpció de la responsabilitat social davant els resultats i la qualitat del treball.⁵

No obstant això, i afirmant que és una professió, ja que els professors no han d'explicar constantment què fan a l'aula i al centre, podem detectar alguns aspectes que disminueixen aquest grau inicial d'autonomia que, en principi, sembla tan elevat.

Un d'ells és la interdisciplinarietat. Cada cop són més freqüents els contactes i les relacions amb professionals d'altres disciplines. En el nostre cas, la naturalesa de la professió docent encara aguditza més aquesta necessitat perquè prèviament a la presa de decisions, hem de considerar que treballem amb persones, que les conseqüències de les nostres actuacions incideixen en totes les seves dimensions i que no podem intervenir en totes elles amb un mateix nivell de profunditat.

És per això que cada vegada es consulti més sovint entre professionals. No interpretem aquest fet com a signe de debilitat, sinó com a resultat de la percepció de la complexitat existent; com a una necessitat per poder donar una resposta encertada i coherent —és a dir global— a reptes multivariables. Sí que seria un signe de debilitat no ser capaços de detectar-les o de captar les seves mútues influències; però vista així, és una mostra de l'actitud de prudència, de respecte cap al treball i cap a les persones amb les quals treballa.

A més, constatem que actualment ja no és suficient que el professor sigui un simple dispensador de coneixements. Se li demana que sigui també un model, un iniciador democràtic, un mediador entre el coneixement i l'alumne, un promotor de valors, un motor de canvi, un educador disposat, fins i tot, a suplir les carències derivades de la manca d'educació familiar, un expert de

4. CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988; IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994; ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ, J.A.; JORDÁN, J.A.; JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 1988.

5. CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988, p. 26; ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ, J.A.; JORDÁN, J.A.; JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 1998 p. 33.

les noves tecnologies, un gestor de recursos, un dinamitzador de la comunitat, un catalitzador de transformació social.⁶ Són noves demandes que apareixen en analitzar la realitat, i que el professor ha de considerar, ja sigui per redefinir la seva professió o per constatar la necessitat de noves professions educatives, ja que precisament la seva funció és educar en relació amb els canvis socials per tal de proposar els aprenentatges i generar les condicions que permetin optimitzar l'educand.⁷

D'altra banda, la riquesa i diversitat d'agents educatius evidencia també la redefinició de l'espai del professorat, la recerca dels seus drets i també de les seves responsabilitats com a professional. No obstant això, considerem que és necessari insistir que les responsabilitats educatives citades no són exclusives i excloents com les responsabilitats únicament atribuïbles al professorat.⁸ La idea de la «societat educativa»⁹ sembla que cada cop pren més força en una societat com la nostra, tot i que d'aquesta concepció no s'ha de diluir el grau de responsabilitat màxima del professorat cap als seus alumnes. Responsabilitat compartida, si, però compromís per assolir-la també.

El segon aspecte que limita l'autonomia del professorat és, precisament, la persona amb la qual s'interrelaciona, ja que, en el nostre cas, és necessari acceptar i tenir en consideració les valoracions i les opinions dels usuaris del servei.¹⁰ Quan ens referim a l'usuari no ho podem fer pensant només en aquell que rep directament la nostra intervenció, perquè aquest és, en molts casos, menor d'edat. Ens referim a aquells que s'encarreguen i es responsabilitzen d'ells, a la família, assumint-la amb les variacions que estem observant al llarg dels últims anys i entenent-la com l'espai de cooperació, convivència afectiva i unió entre persones compartit, com a mínim, per subjectes de dues generacions que estableixen un vincle de compromís i de responsabilitat en la tasca educadora dels més joves.¹¹

La família és el primer nucli de convivència i el referent més important per als seus membres durant un període quantitativament llarg i qualitativament crucial. En l'actualitat, en moltes cultures, els joves reconeixen que la família és la primera font d'informació de la qual s'obté coneixement significatiu referent a idees, interpretacions del món, cosmovisions, valors íntims i socials.

-
6. ALTAREJOS, F.; IBAÑEZ, J.A.; JORDAN, J.A.; JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 1998, p. 73.
 7. NUÑEZ, L. *La escuela tiene la palabra: temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC, 2002, (2a ed.).
 8. HANSEN, D. *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria, 2002.
 9. DELORS, J. (coord) «Educació: hi ha un tresor amagat a dins». *Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'educació pel segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 1996, pp. 68-73.
 10. WANJIRU, Ch. *La ética de la profesión docente*. Pamplona: EUNSA, 1995.
 11. ALTAREJOS, A.; MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R.; BERNAL, A. «Familia, valores y educación». Tercera Ponencia del XXIII Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. A: SANTOS, M.A.; TOURIÑAN, J.M. (eds.). *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Campus Universitario Sur, 2004, p. 3.

El rol educatiu de la família és compartit amb el professorat, que és vist per alguns com el factor educatiu més important a la pràctica, ja que, tot i considerar l'entorn com a element clau, afirmen que cap altre aspecte té més pes en la qualitat intel·lectual i moral de l'educació i en els aprenentatges que nens i joves construeixen mitjançant l'experiència escolar. Els materials curriculars, la tecnologia i el suport d'altres professionals també són importants però el seu impacte a l'aula depèn de la capacitat de comprensió, de la iniciativa i de la receptivitat del professor.¹²

En definitiva, i precisament a causa dels factors que poden delimitar la seva autonomia, l'exercici del professorat és una activitat complexa que reuneix una dimensió tècnica, una d'artesana i una altra de moral i que engloba capacitats relacionades amb el saber, el saber fer i el saber ètic.¹³ Per tot això considerem l'exercici laboral del professorat compromès com una activitat professional, d'acord amb l'accepció que defineix activitat professional com a activitat social cooperativa, amb la finalitat interna de proporcionar a la societat un bé específic i indispensable per a la seva supervivència com a societat humana, per la qual cosa es necessita el concurs de la comunitat de professionals, i que com professionals s'identifiquin davant la societat i el desenvolupament de les virtuts indispensables per assolir la meta, a més de representar determinats valors i principis.¹⁴

En l'activitat professional destaquem la capacitat de resoldre problemes de manera satisfactòria en contextos determinats, la competència professional, l'actitud de persistència per tal d'assolir els objectius i assumir les conseqüències d'allò que s'ha fet. Però allò que és fonamental per a nosaltres és que en la professió docent la relació amb l'educand es basi en una «atenció justa» que contribueixi a la seva progressiva optimització i autonomia. Aquesta és la meta interna de l'activitat professional del professorat per proporcionar un bé específic a la societat.

Fer massa èmfasi en l'atenció pot derivar en una intervenció merament assistencial, en la qual la concepció de l'alumne esdevé poc autònoma. Podríem establir un enllaç amb el terme de pacient, del qual se'n deriva una actitud, per part de l'alumnat, passiva, o almenys, d'espera en la transmissió de continguts. Al contrari, el radicalisme cap a la justícia pot convertir la intervenció educativa en un intercanvi excessivament fred, en el qual l'usuari del servei esdevingui client i, en què, per tant, prioritzem la relació contractual i econòmica. Per això fem referència a l'atenció justa, per tal d'evitar els plantejaments educatius que únicament se centren en un o en altre concepte. Estem d'acord en que, tot i que l'atenció sempre actua quan la justícia ha pres una decisió, també pot usar-se per tal de preveure les possibles conseqüèn-

12. HANSEN, D. *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria, 2002.

13. WANJIRU, Ch. *La ética de la profesión docente*. Pamplona: EUNSA, 1995, p. 39.

14. CORTINA, A. «Educación moral a través del ejercicio de la profesión» A: *Diálogo filosófico*, núm. 47, 2000, p. 254.

cies abans que es prengui aquesta decisió.¹⁵ Entesa així, l'activitat professional s'inclourà també al calaix de les activitats i professions en les quals combinem atenció i justícia en la intervenció amb l'usuari. En altres paraules, la professió docent comporta la recerca de l'atenció justa cap aquell qui aprèn.

En síntesi, i amb la intenció d'elaborar una primera definició d'allò que per a nosaltres significa ser bon professor, podem afirmar que un bon professor és una persona que es dedica professionalment —amb rigor— i en un context, territori o comunitat determinats, a ajudar a créixer a altres persones, a les quals anomenem alumnes o estudiants. La professionalitat es mostra estant atent i receptiu, i deriva dels coneixements teòrics i el domini pràctic d'estratègies i metodologies que faciliten, amb l'ajut d'una determinada actitud, el desenvolupament integral dels estudiants. En la seva activitat professional, ha de plantejar-se objectius que procurin la transmissió d'uns continguts concrets —de manera oberta, reflexiva i alhora crítica—, ensenyar a aprendre a aprendre, potenciar la construcció personal i també generar espais de convivència i d'implicació en la comunitat. Incideix en allò purament intel·lectual però també en el desenvolupament moral de la persona, ambdós aspectes impregnats d'idees i sentiments mitjançant els quals elaborem pensaments i reflexions.

3.2. Els professionals de l'educació en la societat actual

La consideració de les demandes socials que la societat actual planteja a l'escola i al professorat ens remet, desgraciadament de manera més freqüent del que desitjaríem, a situacions que podríem englobar en la categoria de «malestar docent».¹⁶

És un malestar que s'origina al voltant del món laboral però que, a la llarga, pot generalitzar-se en els diferents entorns en els quals es mou la persona. En ell hi ha moltes variables a considerar i molts factors que hem de tenir en compte.¹⁷ Alguns són bastant universals, ja que es refereixen a aspectes susceptibles de presentar-se independentment de la realitat social en la qual aquesta estigui immersa. No afecten directament a les accions del professor, però li provoquen desmotivació i la disminució de la seva implicació en el treball, cosa que afecta l'eficàcia docent. Entre elles, destaquem la modificació del rol i de la reputació social. Són canvis que s'han produït en l'àmbit social i que afecten l'educació; els principis educatius, els objectius i, en conseqüència, les funcions i el rol del professorat.

15. KATZ, M.; NODDINGS, N.; STRIKE, K. *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Book, 2002, p. 21.

16. ESTEVE, J.M. *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós, 2003; ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.

17. BLASE, 1982 A; ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.

D'altra banda, i relacionat amb l'anterior, d'altres agents socials i educatius, entre els quals destaquem la família i els mitjans de comunicació, han modificat també el seu rol.

Hi ha qui considera que les famílies dimiteixen de certes responsabilitats i ho argumenten amb la incorporació massiva de la dona al món laboral o a la forta transformació de la família tradicional, entre d'altres. El cert és que quan es parla amb professors aquests verbalitzen, en ocasions, que hi ha actituds i tasques que abans exercien les famílies i que ara semblen delegar a l'escola, a la qual se li exigeix molt amb relació amb els seus fills i a la seva evolució.

Els mitjans de comunicació i altres fenòmens i sistemes (Internet, xat, *messenger...*) són agents potents que influeixen en l'educació infantil i juvenil. La seva influència està íntimament relacionada amb els valors i els comportaments que mostren com a models i de manera especial en un món globalitzat, en el qual la televisió compleix amb una clara funció de socialització. És fàcil constatar aquesta influència i a la vegada també la seva poca consciència i del modelatge que els mitjans susciten. Les famílies tenen dificultats per impedir que els seus fills i filles vegin segons què quan són a casa i per saber si és cert el temps que ens diuen que dediquen a les pantalles, encara que amb tot, més que la quantitat d'hores que els nens són davant la televisió i el programa, el que és més preocupant és l'escàs nivell d'anàlisi crítica d'allò que veuen.¹⁸

La situació general que hem descrit fa que augmentin les exigències i les responsabilitats, però el pitjor és quan aquestes exigències es perceben com a contradictòries. El professorat constata, d'una banda, la diversitat existent a les aules, en les quals ha d'atendre a alumnes amb necessitats molt diferents, fet que obliga a replantejar finalitats, objectius, metodologies i, fins i tot, derivat d'això, continguts, procediments i valors. D'altra banda, la diversificació d'exigències cap a l'escola augmenta i en canvi no va acompanyada d'un canvi en la percepció social sobre ella, i les possibilitats i límits del professorat. L'escola ha de recuperar-se com l'espai on s'aprèn, entre altres coses a identificar noves informacions, a gestionar-les i transformar-les en coneixement, a conviure i a construir-se com a persona.¹⁹ En aquestes funcions, la tasca del professorat és clau. Però, a més a més, l'escola, probablement per atendre moltes de les demandes socials, necessitarà a més del professorat altres professionals de l'educació que facin possible abordar eficaçment la seva tasca.

El professorat constata que se'ls demana més i que res no canvia al seu favor. La vivència negativa del canvi de rol i l'augment excessiu d'exigències

18. CASTELLS P.; BOFARULL, I. *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, internet y móviles. Guía para padres, educadores y usuarios*. Barcelona: Editorial Planeta, 2002; AMORÓS, P.; BUXARRAIS, M.R.; CASAS, F. *La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de los chicos y chicas de 12 a 16 años*. Barcelona: CIIMU (Consorci Institut d'Infància i Món Urbà), 2003.

19. MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.

a qualsevol professional estan íntimament relacionats amb la reputació social i cultural que la societat li atorga. No hi ha una valoració social real de les exigències i responsabilitats que tenen, ni tampoc de les hores de dedicació fora de l'aula que molts fan. La frase de «si tot va bé és que els fills són bons estudiants i, en canvi, si va malament s'ha de demanar una entrevista perquè hi ha alguna cosa amb el "profe" que no funciona» l'hem escoltada més d'una vegada en diferents assessoraments a centres. I és que hi ha pares que davant un resultat dolent d'aprenentatge atribueixen la causa a la dinàmica escolar. Sovint es considera el professorat com a únic responsable d'allò que no funciona, és posat en dubte com a professional i les seves decisions són qüestionades i/o criticades amb la consegüent pèrdua d'imatge social.

Juntament amb aquests factors de caràcter general, n'existeixen d'altres susceptibles de generar malestar que presenten fortes diferències entre centres. Són aquells que incideixen directament sobre l'acció del professional, mentre aquest és a l'escola i fent classe, poden objectivitzar-se i quantificar-se, i provoquen tensions a l'aula de les quals es deriven sentiments negatius. Destacarem aquí aquells que es refereixen a les condicions de treball en relació amb la conflictivitat i la violència com els més rellevants actualment.²⁰

La conflictivitat és una qüestió inherent en les relacions humanes i, com a tal, l'hem de valorar des de l'escola. Molts episodis conflictius, entre estudiants o entre estudiants i professor, són vistos com a moments de tensió i prenen forma d'espiral que augmenta ràpidament. Són episodis que es perceben com a amenaça i, la por a la incertesa i al descontrol per part dels alumnes, fan que el professorat actuï intentant sufocar-los de manera equivocada.²¹

Des d'una perspectiva pedagògica convé analitzar el conflicte com a manifestació de la crisi social i, consegüentment, la resposta no pot donar-se únicament des del context escolar, ja que els factors que l'originen o poden influir són molts i molt diferents. En realitat poden derivar de totes les esferes en les quals es mou la persona.

La visió del professorat oscil·la entre aquell que és conscient del problema, que es preocupa per aprendre a respondre de manera adequada i aposta per orientar la seva formació permanent cap a les noves necessitats que la seva funció professional suposa actualment; aquell que no accepta la seva funció educadora i argumenta que la seva tasca és la d'instructor; i aquell que està desconcertat, se sent incapaç de respondre, té por i està angoixat davant la seva tasca professional.²²

20. MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.

21. MARTÍNEZ, M.; TEY, A. *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

22. ETXEBARRIA, F. (coord), ESTEVE, J.M.; JORDÁN, J. «La escuela y la crisis social» A: ORTEGA, P. (Coord). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia, 2001.

Amb tot el que hem anat comentant, continua sent vàlida la clàssica classificació d'Ada Abraham, que esmenta quatre tipus de reaccions per part del professorat.²³

La primera d'aquestes és l'experimentació de sentiments contradictoris, la qual cosa provoca que no arribin a trobar esquemes d'actuació pràctica estables. És un tipus de reacció molt humana, ja que la persona sent que va «a batzegades» i sense poder identificar bé què és allò que sent i, per tant, com ha d'actuar. Per això, adopten una conducta fluctuant en la pràctica docent i en la valoració d'ells mateixos. Suposa contradiccions, perquè no respon adequadament als canvis que exigeix la modificació del context social, però, principalment, implica un fort desgast cognitiu i afectiu. És un tipus de reacció en la qual es manifesta l'estreta relació entre els sentiments i les conductes.

La segona reacció es relaciona directament amb la negació de la realitat. Implica la inhibició i l'evasió de la persona o la rutinització en les tasques que realitza, sense canviar res, mecanitzant per tal de no implicar-se en la pràctica perquè no pot suportar l'ansietat. En aquest segon tipus de reacció, la persona prefereix fer veure que no veu res, opta per deixar de comprometre's en el dia a dia professional i respondre com si fos un espectador neutral sense possibilitat de cap modificació.

Precisament l'increment de l'ansietat a la qual fèiem referència està present també en la tercera reacció, però en aquest cas deriva de la comparació entre la pràctica pedagògica real i la pràctica pedagògica ideal. La constatació d'aquesta diferència i el sentiment d'impotència per reduir-la per la manca de recursos, fan que la persona, com en el primer cas, fluctui entre la hiperactivitat més extrema i la depressió. L'important en aquest cas és que no vol renunciar ni vol tallar la seva implicació en la feina.

Els tres tipus de reacció —l'experimentació de sentiments contradictoris, la negació de la realitat i l'augment de l'ansietat— poden portar a una situació de malestar docent, amb la qual cosa descrivim un cicle degeneratiu de l'eficàcia docent, caracteritzat principalment per un alt absentisme, anormal desig de vacances, baixa autoestima, incapacitat per prendre's seriosament la feina, el progressiu augment de la separació entre professors i alumnes per problemes d'aquests i l'establiment d'una vinculació cada cop més superficial en la seva relació. Se sent incapaç de mantenir la disciplina, d'atendre a allò que els alumnes volen saber i li costa organitzar activitats en el centre i ser simpàtic i afectuós. La seva actuació a classe pot ser rígida i fàcilment reduir l'ús de la paraula per tal que els interrogants no li sobrepassin.

Es manifesta per diferents raons i prioritzar-ne una per sobre de les altres seria reduccionista. Així, el malestar docent pot estar causat interrelacionada-

23. ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.

ment perquè hi ha una acumulació de responsabilitats i expectatives, una acumulació d'exigències i poca valoració social i comunitària. El professor se sent sobrepasat perquè té poc temps, pocs recursos, poca valoració i compara l'activitat pedagògica ideal i la real, o la passada i l'actual. Això pot afectar el seu nivell d'ansietat, la coneguda com ansietat d'expectació, en la qual la persona es mostra en hiperalerta i anticipa respostes negatives a les seves actuacions.

Per sort, el malestar docent no afecta tothom. La majoria de professionals troba la manera de respondre, partint de l'acceptació del conflicte com a realitat objectiva. És la quarta reacció a la qual ens referirem.

Convé aquí recuperar la idea d'una «pau imperfecta», ja que ens permet de valorar el conflicte com a natural, de la mateixa manera que acceptem que en ocasions podem experimentar nervis, angoixa o fins i tot posicions maniquees, i entenent que els conflictes han d'incloure la realitat negociada de pau. La realitat passa per reconèixer la possibilitat d'una convivència pacífica, amb tots els seus matisos, encerts i errors. Insistim en la idea d'assolir un horitzó real i possible d'acords negociats i consensuats en els quals el disens és possible. En realitat, la idea de pau imperfecta connecta amb la idea d'una realitat difícil, complexa i imperfecta i és una bona manera de procedir i avançar en els desacords i en els conflictes.²⁴

Allò que és fonamental en el cas del professorat és evitar personalitzar-lo i substituir l'enfocament normatiu pel descriptiu. En el primer, el professor és el responsable de l'eficàcia docent, es relaciona amb les competències del professor, que fàcilment pot autoculpar-se amb el xoc de la realitat; disminueix l'autoestima i poden emergir conductes de poca autenticitat, tot mostrant una màscara o falsejant-se constantment, amb els riscos que això comporta. Pel contrari, l'enfocament descriptiu parteix de constatar el conflicte i la dificultat des d'una perspectiva holística i sistèmica.²⁵ El principal és estudiar els elements desconeguts i les actuacions que es porten a terme. Això és el que permet identificar l'estil d'actuació del professor en concret i reconèixer la funció que compleix aquest estil. D'aquí es planteja caracteritzar les situacions en les quals té sentit un estil d'actuació. L'últim és la proposta de diferents estils segons el que es vulgui pretendre amb les diferents actuacions i el desenvolupament de la flexibilitat en els estils. En relació amb això últim, és important arribar a una identificació real d'un mateix, és a dir, aconseguir un elevat nivell d'autoconeixement, conèixer els diferents estils d'ensenyament, el clima que generen i, finalment, identificar qui o quins són els seus.²⁶

24. ALZINA, X. «La gestió de conflictes en el centre» A: MARTÍNEZ, M.; TEY, A. *La convivència en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

25. MARTÍNEZ, M.; TEY, A. *La convivència en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003; MARTÍNEZ, M. *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU, 1986; PUIG, J.M. *Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernetica*. Barcelona: PPU, 1986; SANVISENS, A. *La cibernetica de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984.

26. MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 2000.

Convé també transformar la relació pedagògica. Aquesta s'ha de convertir en triangular i conceptualitzar el saber com un aspecte exterior, tant de qui ensenya com de qui aprèn. El saber és alguna cosa susceptible de ser manipulada pels dos i també construïda pels dos. El professor renuncia a la identificació narcisista del saber i a l'atribució de «saber és poder», per tal de centrar-se en «saber arribar a...». És una visió molt més satisfactòria del saber i, precisament aquesta conceptualització del saber permet acceptar el possible canvi de rols com una cosa natural en la relació educativa. La capacitat de posar-se al costat de l'altre i de mostrar nivells alts d'assertivitat, centrada en el diàleg, la faciliten.²⁷

Tot el comentat s'engloba, en definitiva, en la idea de reestructurar la visió ideal del professor, de forma que li permeti d'assolir una comprensió crítica de la seva realitat professional, i li faciliti assumir que treballa amb diferents tipus de sabers: els objectius —saber què—, els d'aplicació —saber com—, i els subjectius —saber per a què, quin sentit té allò que s'ha après i per a què serveix. L'única manera mitjançant la qual els alumnes poden recordar les informacions que reben o a les que tenen accés es dona quan les transformen en sabers subjectius, i les doten de significació. Tal transformació suposa reorganització de les informacions segons els propis esquemes, i per tant, està relacionat tant amb allò que és cognitiu com també amb allò que és afectiu.²⁸ Els camps en els quals es treballa amb sabers subjectius són els que permeten l'alumne construir la seva pròpia identitat, ordenar de forma crítica les seves pròpies experiències, ajudar a trobar el seu lloc en el món, no aparentar allò que un no és, eliminar l'ansietat pel futur i l'acceptació social, ser capaç de fer aportacions valuoses. En definitiva, ordenar la construcció de la personalitat i l'autonomia per tal d'arribar a ser allò que es vol, cosa que fa necessari desenvolupar actituds de constància i perseverança. Són sabers que no es poden abordar només des del raonament, sinó que també han de ser abordats des dels sentiments.

Ser professor té sentit principalment pels sabers subjectius, que són els sabers que el fan insubstituïble i, a la vegada, la clau per tal de poder superar o evitar síndromes com els que hem presentat anteriorment així com per aconseguir nivells superiors en la qualitat de vida laboral del professorat i consegüentment en la qualitat de l'educació.

4. Algunes consideracions addicionals/finals sobre l'assessor/a

Les consideracions anteriors sobre la funció del professor avui dia sustenten la nostra idea sobre el paper de l'assessor. La complexa i difícil tasca d'as-

27. MERCER, N. *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001; MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 2000; COLL, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1995.

28. AMORIM, V.; SASTRE, G. «Moralidad, sentimientos y educación» A: *Revista Educar.*, núm 31, 2003, pp. 47-66

essor en relació amb un tema o una innovació concreta requereix una base sòlida i es fonamenta en una idea precisa sobre què és educar i ser professor. És per això que, al nostre parer, és oportú haver reflexionat a bastament sobre aquestes qüestions per situar l'assessor i la seva tasca en un marc referencial delimitat per uns paràmetres clars i concrets.

Voldríem, per finalitzar aquestes reflexions fer algunes últimes consideracions de caràcter més instrumental. Sembla necessari fer esment que la figura de l'assessor requereix un compromís i una responsabilitat important en relació a tres aspectes:

- amb si mateix.
- amb el professorat i el centre en què té lloc l'assessorament.
- amb la institució que li encarrega el servei.

Respecte a si mateix ja s'han fet algunes indicacions en la primera part de l'exposició, però voldríem cridar l'atenció sobre la necessitat de conrear la capacitat d'autocrítica i la d'estar permanentment participant en dinàmiques i activitats de cooperació i intercanvi amb altres assessors. En relació amb aquest punt s'ha de fer constar que ni les administracions ni les entitats de formació han desenvolupat sistemes i condicions per afavorir la formació i el desenvolupament de competències assessores i que hi ha molt camí per recórrer en aquest sentit.

En relació amb el professorat i el centre, a més d'exercir la responsabilitat des de l'inici per respondre a les necessitats reals i a les expectatives que genera un assessorament, volem significar que, en la mesura que l'assessor pot gaudir d'informacions privilegiades, és clau un comportament absolutament ètic per utilitzar-les amb prudència i sols en els límits i necessitats que afavoreixin el bon clima i la consecució dels objectius plantejats pel centre i el professorat. En certa mesura, l'assessor exerceix un lideratge que requereix consistència personal i que hauria de fomentar dinàmiques i enfocaments més lliures i no dependències. Això només s'aconsegueix jugant net i posant davant els interessos generals.

Finalment, i per concloure, no volem deixar de recordar que la professionalitat de l'assessor es manifesta també en acabar les sessions presencials amb el professorat. L'anàlisi i la valoració del desenvolupament de les tasques realitzades s'han de plasmar en un informe que permeti conèixer l'abast del que s'ha realitzat i apuntar projectes futurs. En aquest sentit, considerem importants per part de l'assessor a més del compliment dels aspectes administratius, que permetin el tancament de l'activitat en un termini raonable, el lliurament de l'informe final amb una valoració objectiva del funcionament i del resultat de l'assessorament, de la conveniència o no de la seva ampliació o la realització d'altres modalitats formatives relacionades amb l'assessorament realitzat.

Bibliografía

- ALTAREJOS, F.; IBAÑEZ, J.A.; JORDÁN, J.A.; JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 1998.
- ALTAREJOS, A.; MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R.; BERNAL, A. «Familia, valores y educación». Tercera Ponencia del XXIII Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. A: SANTOS, M.A.; TOURIÑAN, J.M. (eds.). *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico Campus Universitario Sur, 2004.
- AMORIM, V.; SASTRE, G. «Moralidad, sentimientos y educación» A: *Revista Educar*, núm. 31, 2003, pp. 47-66.
- AMORÓS, P.; BUXARRAIS, M.R.; CASAS, F. *La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de los chicos y chicas de 12 a 16 años*. Barcelona: CIMU (Consorci Institut d'Infància i Món Urbà), 2003.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CASTELLS, P.; BOFARULL, I. *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, internet y móviles. Guía para padres, educadores y usuarios*. Barcelona: Editorial Planeta, 2002.
- COLL, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1995.
- CORTINA, A. «Educación moral a través del ejercicio de la profesión» A: *Diálogo filosófico*, 2000, núm. 47, pp. 253-259.
- DELORS, J. (coord) «Educació: hi ha un tresor amagat a dins». *Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'educació pel segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. 1996.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.
- ESTEVE, J. M. *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós, 2003.
- HANSEN, D. *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria, 2002.
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994.
- KATZ, M.; NODDINGS, N.; STRIKE, K. *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Book, 2002.
- MARTÍNEZ, M. *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU, 1986.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MARTÍNEZ, M.; TEY, A. *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.
- MERCER, N. *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001.
- MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 2000.
- NÚÑEZ, L. *La escuela tiene la palabra: temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC, 2002, (2a ed.).
- ORTEGA, P. (Coord). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia, 2001.

- PUIG, J.M. *Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética*.
Barcelona: PPU, 1986.
- SANVISENS, A. *La cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984.
- WANJIRU, Ch. *La ética de la profesión docente*. Pamplona: EUNSA, 1995.

Paraules clau

formació permanent del professorat, assessorament, dimensió ètica de la formació

Abstracts

A lo largo del artículo se presentan un conjunto de reflexiones sobre las diferentes dimensiones de la función del asesor, los aspectos éticos que se derivan y su incidencia en las funciones actuales del profesorado. La perspectiva desde la que se parte es la práctica profesional como formadores de formadores y asesores de los propios autores, y también del análisis teórico de los retos actuales ante los cuales el profesorado conviene que reflexione y organice su tarea educativa. Se abordan las dificultades en el desarrollo de los asesoramientos que pretenden un cambio y la mejora de la cultura de los centros y de los profesores y profesoras como profesionales.

L'article présente un ensemble de réflexions sur les différentes dimensions de la fonction de conseiller, sur les aspects éthiques qui en découlent ainsi que sur leur incidence dans les fonctions actuelles des enseignants. La perspective envisagée est celle de la pratique professionnelle des formateurs et formatrices ainsi que des conseillers des auteurs eux-mêmes; elle rend compte aussi de l'analyse théorique des défis actuels face auxquels les enseignants doivent réfléchir et organiser leur tâche éducative. L'article aborde aussi les difficultés du développement de la tâche du conseiller qui vise un changement et une amélioration de la culture des établissements scolaires et des professeurs.

This article presents reflections concerning the various aspects involved in the work of a consultant, the ethical aspects that arise and their impact on the current functioning of the teaching staff. The perspective it takes is that of the professional practice of the trainers of trainers and consultants of the authors themselves, and also the theoretical analysis of the current challenges with those of the teaching staff that are apt to reflect and organise their educational work. It tackles the difficulties in the development of a form of consultation that tries to change and improve the culture of the centres and the teachers as professionals.