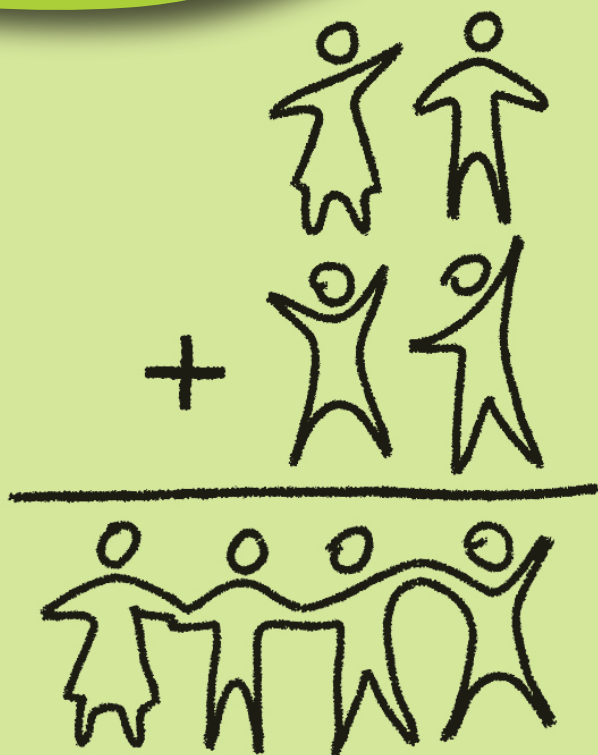


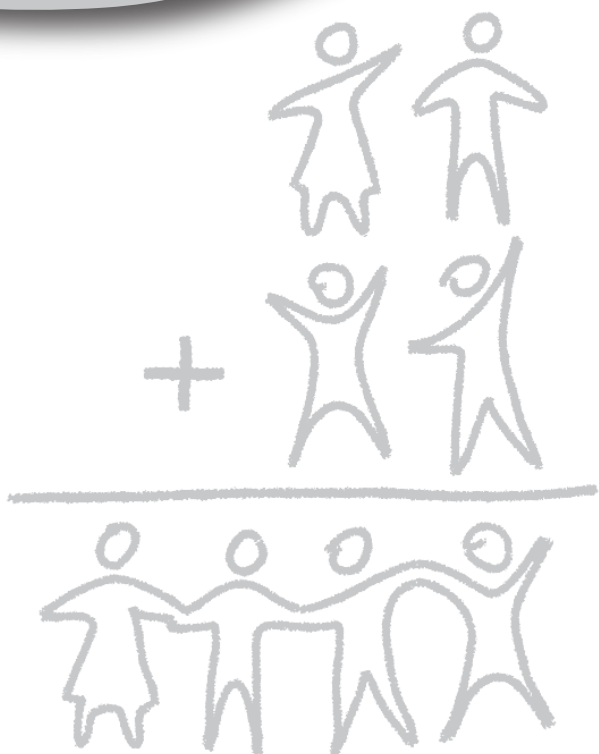
Reflexions sobre l'educació i el professorat

Carmen Buisán, Iñaki Echebarria i Miquel Martínez
Coordinadors



Reflexions sobre l'educació i el professorat

Carmen Buisán, Iñaki Echebarria i Miquel Martínez
Coordinadors



col·lecció / colección

EDUCACIÓ I COMUNITAT, 10

edició / edición



Primera edició digital: Desembre 2014.

Edició revisada de l'obra: Buisán, C., Echebarria, I., Martínez, M. (Coords). (2011). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). ISBN: 978-84-96907-05-8. Dipòsit legal: B-30097-2011.

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Correcció de textos: M. Antònia Espasa

Disseny i maquetació: Signo Impressió Gràfica, S.A. Carrer Múrcia, 54 d. Pol. Ind. Can Calderon, 08830 Sant Boi de Llobregat (Barcelona) www.signo.es

Coordinadors: Carmen Buisán, Iñaki Echebarria, Miquel Martínez.

Autors: Carmen Buisán Serradell, Iñaki Echebarria Aranzabal, Miquel Martínez Martín, Josep Artigas, Isabel Paula, Vicente Benedito, Sara Blasi, Maria Rosa Buxarrais, Salvador Carrasco Calvo, Maite Colén, Miguel Àngel Cuevas Diarte, Otilia Defis, Dolors Ferrer i Canadell, Àngel Forner, Antoni Giner Tarrida, Begoña Gros Salvat, José M. Gutiérrez González, Mercè Izquierdo, Mercè Martínez i Martínez, Joan Mateo, Josep Palos, Carmen Albaladejo, M. Dolors López, Joan Perera, Joaquim Prats, José Luís Rodríguez Illera, Antoni Sans, Miquel Siguán, Ignasi Vila.

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Buisán, C., Echebarria, I., Martínez, M. (Coords). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/61467>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/61467>

ISBN: 978-84-697-1958-9

Dipòsit digital: B-27829-2014

Índex



Presentació

Pròleg

Inclusió i atenció a la diversitat

Carmen Buisán Serradell. *Universitat de Barcelona*..... 13

Ecologia, educació ambiental, sostenibilitat i educació

Iñaki Echebarria Aranzabal. *ICE Universitat de Barcelona*..... 27

Docència i aprenentatge a la universitat: reflexions sobre el professorat

Miquel Martínez. *Universitat de Barcelona*..... 33

L'autisme a través del DSM

Josep Artigas. *Centre Mèdic Psyncron*

Isabel Paula. *Universitat de Barcelona* 43

Formació i acreditació del professorat universitari

Vicente Benedito. *Universitat de Barcelona*..... 51

Algunes claus per comprendre els traspassos en matèria educativa de l'Estat a la Generalitat

Sara Blasi. *Inspectora tècnica d'educació. Barcelona* 61

De l'educació en valors a l'educació per a la ciutadania

Maria Rosa Buxarrais. *Universitat de Barcelona* 67

Un espai per a la millora docent en la universitat: el CIDUI

Salvador Carrasco Calvo. *Universitat de Barcelona* 73

La formació permanent del professorat a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de Zona	
Maitte Colén. <i>Universitat de Barcelona</i>	79
La formació del professorat universitari	
Miquel Àngel Cuevas Diarte. <i>Universitat de Barcelona</i>	91
Educació infantil: abans, ara i sempre	
Ofília Defis. <i>Universitat de Barcelona</i>	97
El Reciclatge de Català i la Normalització Lingüística	
Dolors Ferrer i Canadell. <i>Mestra i pedagoga</i>	107
Quaranta anys d'educació i comunitat	
Àngel Forner. <i>Universitat de Barcelona</i>	115
La tutoria i el tutor en la societat actual	
Antoni Giner Tarrida. <i>Departament d'Educació i Universitat de Barcelona</i> ...	123
L'educació i l'aprenentatge en la societat digital	
Begoña Gros Salvat. <i>Universitat de Barcelona</i>	131
La formació inicial del professorat de secundària: la llarga trajectòria del CAP	
José M. Gutiérrez González. <i>Universitat de Barcelona</i>	137
Records de l'ICE de la Universitat de Barcelona	
Mercè Izquierdo. <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>	151
Actualitat de la formació professional	
Mercè Martínez i Martínez. <i>ICE Universitat de Barcelona</i>	157
La cultura de l'avaluació en educació	
Joan Mateo. <i>Universitat de Barcelona</i>	167

Programa de formació per a professorat novell d'educació infantil, primària i secundària	
Josep Palos	
Carme Albaladejo	
M. Dolors López	
<i>ICE de la Universitat de Barcelona</i>	177
Llengües i diversitat	
Joan Perera. <i>Universitat de Barcelona</i>	189
La formació inicial del professorat d'educació secundària: reflexions per al nou model	
Joaquim Prats. <i>Universitat de Barcelona</i>	197
Innovació docent amb tecnologies. El projecte TEAM	
José Luis Rodríguez Illera. <i>Universitat de Barcelona</i>	207
La recerca està a l'ADN de l'ICE	
Antoni Sans. <i>Universitat de Barcelona</i>	213
L'educació en perspectiva. Balanç d'un segle	
Miquel Siguan. <i>Universitat de Barcelona</i>	221
Notes a l'entorn de les relacions entre infants estrangers, coneixement del català i èxit escolar	
Ignasi Vila. <i>Universitat de Girona</i>	229

Presentació



*Per a en Jesús Garanto,
amb qui ens agradaria compartir
el goig d'aquesta obra*

La proximitat del quarantè aniversari de la fundació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 1969, ens va estimular a preparar la celebració d'aquesta fita amb l'edició d'aquesta obra. Cal agrair la coordinació d'aquest treball a l'equip directiu que ens va precedir. El Dr. Miquel Martínez com a director i el professor Iñaki Echebarria com a director adjunt, així com la pacient i persistent secretària Dra. Carme Buisán han fet una feina omnicomprensiva i calidoscòpica d'especial mèrit. També cal fer constar l'excel·lent i laboriosa revisió lingüística a càrrec de la Sra. Maria Antònia Espasa.

Aquest reconeixement s'ha de fer extensiu a totes les persones que han participat en aquests quaranta anys d'aventura educativa. I com és lògic, en especial als autors que amb la seva aportació han entregat les seves idees, que es complementen entre elles i il·luminen la narració bàsica d'aquest llibre. Tampoc s'hagués pogut arribar fins aquí sense el suport institucional de la mateixa universitat i de les diverses administracions educatives, que han fet possible que la nostra organització s'hagi convertit en un referent nacional i internacional del desenvolupament professional de l'activitat docent. Confiem que en un futur es pugui mantenir i augmentar aquest actiu.

Com es diu a continuació, aquesta obra no tracta tant de ser un recull històric sistemàtic com un seguit de reflexions i d'experiències sobre els temes d'actualitat de l'educació d'avui al voltant dels àmbits d'actuació de l'Institut. Al llarg del període commemorat, la naturalesa i les funcions de l'ICE han variat notablement i han incorporat successives iniciatives dels diferents equips directius. En qualsevol cas, és indubtable que el resultat és excepcionalment ric, i això facilita la conne-

xió entre la universitat i el sistema educatiu, així com la conjunció de la formació, la innovació i la recerca de tot l'àmbit pedagògic.

Atès el temps que ha passat des de l'aniversari fins a l'actualitat, ja falta menys per commemorar la propera dècada. Us animem a totes i tots que col·laboreu i participeu amb el mateix entusiasme en les activitats de l'ICE, el qual no és res més que la suma de les aportacions de les persones que participen en la seva vida. Els temps actuals demanen fermament el nostre compromís sincer amb el projecte.

Per molts anys!

Antoni Sans
Director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
25 de juliol del 2011

Pròleg

Carmen Buisán, Iñaki Echebarria i Miquel Martínez*

L'any 1995 l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona va publicar el llibre *L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps. Itinerari de vint anys: 1969-1989*, escrit per Miquel Siguan, que havia estat el director durant tot aquest període. Era un llibre sobre l'ICE, sobre el que s'havia fet, contenia reflexions sobre els diferents àmbits de la seva activitat... Però era un llibre d'autor.

Amb motiu de la celebració dels quaranta anys, ens va semblar oportú tornar a fer una obra que no fos sobre el mateix ICE i la seva activitat, sinó un conjunt de reflexions sobre temes diversos fetes per persones que han treballat a l'ICE o que han estat col·laboradors. Es pretenia que cada autor o autora pogués fer una reflexió útil sobre un tema que conegués i fos del seu interès, i que pogués il·luminar i orientar l'educació d'avui dia.

Són diverses les raons que ens van portar a convidar a escriure a tants companys i companyes, molts dels quals van acceptar amablement la seva participació enriquidora.

Si per alguna cosa es caracteritzen els ICE de Catalunya, i més concretament el de la Universitat de Barcelona, és per la seva diversitat: és un lloc de trobada de cultures diferents on conviuen professors i professores de tots els nivells educatius, en aquest sentit, l'ICE es converteix en una excepció. És possiblement l'únic lloc en què es fa efectiva la transversalitat i la interdisciplinarietat en el sistema educatiu. Això ha fet de l'ICE una plataforma privilegiada d'observació i anàlisi dels

*Carmen Buisán va ser secretària de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) des del 13 de febrer del 1998 al 31 de març del 2009.

*Iñaki Echebarria va entrar a l'ICE en comissió de serveis, l'1 de desembre del 1983 i ha estat sotsdirector de l'esmentat Institut des del 17 de gener del 1992 al 31 de març del 2009.

*Miquel Martínez ha estat director de l'ICE des del 22 de març del 2002 al 31 de març del 2009.

problemes, les necessitats, les polítiques educatives que cal prioritzar... Com no podia ser d'una altra manera, la seva activitat ha estat també molt diversa: s'han dut a terme tot tipus de modalitats de formació, en alguna de les quals l'ICE de la UB ha estat capdavanter i ha esdevingut un model a seguir; s'han utilitzat tot tipus de mitjans i s'han fet aportacions rellevants en publicacions de tota mena o en la formació mitjançant Internet, que ha eixamplat extraordinàriament el camp d'influència; s'ha intentat oferir serveis a col·lectius molt diversos, de manera que s'ha col·laborat amb tot tipus d'administracions i entitats per millorar l'educació, entesa en el sentit més ampli del terme.

Un altre factor interessant a considerar és que la mateixa organització interna ha anat canviant al llarg d'aquests anys per adaptar-se a les noves necessitats educatives i de la societat. En part, això ha estat vinculat al canviant marc jurídic que el sistema educatiu ha sofert en les últimes quatre dècades. L'origen dels instituts de ciències de l'educació i de la seva activitat va estar en la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa (1970). Posteriorment, la Llei orgànica de reforma universitària (1983), la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (1985), la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (1990), la Llei orgànica de qualitat de l'educació (2002), la Llei orgànica de l'educació (2006) i la multitud de reials decrets i ordres de tot tipus, han anat introduint un conjunt de canvis, a vegades incoherents, sobre el marc d'acció dels ICE. De tota manera, aquesta inestabilitat del marc jurídic ha obligat a fer un esforç constant d'adaptació i creativitat del qual, l'ICE n'ha sortit amb més força i més activitat. I això ha estat possible gràcies a tot el personal de l'ICE, sense oblidar el personal d'administració i serveis, que en moments difícils ha portat a terme tot tipus d'innovacions. Les circumstàncies viscudes per la institució han afavorit que a l'ICE hi hagués un nivell alt de debat i reflexió.

Els que signem aquest pròleg i coordinem aquesta publicació hem dedicat una part de la nostra vida acadèmica a fer l'ICE de la Universitat de Barcelona més fort i present a la nostra Universitat, a Catalunya i a fora del nostre país. Pensàvem que era bo obrir l'Institut al conjunt de la Universitat i vam compartir la nostra perspectiva sobre l'educació amb les diferents perspectives disciplinàries dels altres àmbits del coneixement de la nostra Universitat. Vam treballar en el Consell de Direcció amb professorat dels diferents àmbits, que juntament amb el nostre, el de Ciències de l'Educació, van situar l'ICE en el centre de la Universitat pel que fa a la formació del professorat i a la promoció de les relacions i projectes compartits entre el professorat de les diferents facultats i escoles de la Universitat de Barcelona i els del sistema educatiu de Catalunya. També ens hagués agradat

poder ampliar el Consell de Direcció amb la presència de l'Administració educativa, les escoles de Catalunya i el professorat del sistema educatiu per tal de participar conjuntament amb el professorat universitari i el personal de l'Institut en l'establiment de les seves línies estratègiques, plans i programes. Però malauradament, l'any 2004, el Departament d'Educació del Govern de la Generalitat va modificar, en part, la seva política al voltant de la formació permanent del professorat, i va considerar que la formació i millora de l'educació a Catalunya era més una qüestió de govern que no pas una qüestió compartida entre govern i universitats. Des del nostre parer, això va comportar, en part, un desaprofitement del saber fer i de l'experiència acumulada al llarg de les darreres dècades pels ICE de les universitats catalanes. Estem convençuts que la col·laboració, exigència i confiança entre Administració educativa i universitats és la millor via a llarg termini per abordar la formació del professorat i la millora de l'educació.

Des de l'ICE sempre s'ha procurat ser proactiu. S'han procurat, i en part s'han assolit, nous objectius amb accions com les convocatòries de recerca en docència universitària, la recuperació de la revista *Temps d'Educació*, i amb noves propostes formatives de les quals ens sentim orgullosos per l'empenta posada entre tots i els objectius aconseguits. Per això i coincidint amb una major implicació de la nostra universitat i amb la voluntat de consolidar una oferta formativa pròpia per al professorat del sistema educatiu en aquests anys de la nostra feina com a equip directiu, s'han començat els *Quaderns de docència* i la Col·lecció de llibres d'educació universitària, els cursos de formació en línia pel professorat (CLIPS), i s'ha desenvolupat i aprofundit en diferents àmbits de formació, alguns clàssics del nostre ICE, i altres de nous, mitjançant una oferta de postgraus i màsters propis en Autisme, Tutoria, Llengües i diversitat, Educació i ciutadania, Educació infantil, i també en Formació del professorat novell d'universitat i en Política acadèmica universitària.

A l'ICE sempre s'ha valorat que la feina feta era el fruit d'un treball col·lectiu. Cadascú, al seu lloc, ho ha intentat fer bé, ha col·laborat amb els companys i companyes; ens hem alegrat dels èxits de tots i totes... Per tot això, aquest llibre que surt una mica més tard del que hauríem volgut, respon, almenys, a una experiència rica, compartida, i que creiem que ha estat un privilegi per als que l'hem viscuda amb il·lusió.

Inclusió i atenció a la diversitat

Carmen Buisán Serradell*
Universitat de Barcelona

L'educació adaptada a les característiques de l'alumnat és una alternativa que dóna esperances als docents, ja que els permet respondre a les diferents maneres d'aprendre dels alumnes, des dels que tenen talent fins als que tenen mancances específiques. La inclusió, concepte més ampli que el de la integració, permet la participació plena en la vida educativa de tot l'alumnat amb necessitats especials, integrats en el centres ordinaris.

El camí recorregut per arribar-hi ha estat llarg i difícil. No ha estat un camí únic, ni lineal, i s'ha desenvolupat des de marcs teòrics molt diversos. Des d'aquesta evolució i complexitat intentaré exposar el meu punt de vista. Personalment crec que encara manca molt a fer per aconseguir una veritable inclusió, tant educativa com social, i per poder fer realitat el dret de cada persona a accedir, amb equitat i qualitat, a l'espai de les oportunitats que confereix un ambient educatiu determinat i no ser exclòs per raons personals i/o culturals.

En primer lloc definiré el concepte d'atenció a la diversitat, per entrar després a plantejar si realment estem davant d'una escola inclusiva o d'una exclusió de l'alumnat dins l'educació inclusiva.

Les dificultats d'aprenentatge i el fracàs escolar

Al voltant dels anys seixanta es comença a parlar de les dificultats d'aprenentatge a partir de les propostes d'institucions relacionades amb nens i adolescents que presenten aquest tipus de dificultats. Aquesta ha estat una qüestió àmplia-

*Carmen Buisán Serradell és professora titular emèrita del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre del grup de recerca consolidat GRERLI (Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic) de la Universitat de Barcelona. Ha estat secretària de l'Institut de Ciències de l'Educació de l'esmentada universitat (1998-2009); codirectora de més de 30 cursos de màster i postgrau (1986-2005); des de l'any 2005 dirigeix, amb el Dr. Antoni Giner, el postgrau La Tutoria i la seva Pràctica, organitzat per l'ICE de la UB.

ment debatuda, però que encara no està perfectament delimitada atesa la naturalesa heterogènia de la població habitualment enquadrada dins de la categoria de nens i adolescents amb dificultats per a l'aprenentatge. Per altra part, la multiplicitat d'aproximacions terminològiques utilitzades dificulten seriosament tant la comunicació entre les persones que treballen aquest camp com la comparació dels resultats de les investigacions.

L'any 1968, Samuel Kirk consolida el terme *Learning Disabilities*, traduït generalment per dificultats d'aprenentatge o per altres termes aparentment sinònims com trastorns, alteracions, disfuncions, problemes o deficiències d'aprenentatge¹. Les descriu com a «retard específic o desordre en un o més processos de parla, llenguatge, lectura, escriptura, aritmètica o altres àrees escolars que es produeix per una possible disfunció cerebral i/o alteració emocional o conductual i no per un retard mental, dificultats sensorials o factors culturals i instruccionals». L'any 1976, l'Oficina d'Educació per a Discapacitats defineix la dificultat d'aprenentatge com «una discrepància severa entre l'assoliment i l'habilitat intel·lectual en una o més de les diverses àrees: expressió oral o escrita, comprensió oral o escrita, habilitats bàsiques de lectura, càlcul o raonament matemàtic». Des d'aquesta perspectiva, les dificultats no es deuen a discapacitat o falta de capacitat, sinó a discrepància entre la capacitat i el rendiment (Fierro, 1997:68).

Hammill (1990) considera que la definició de trastorns de l'aprenentatge elaborada l'any 1988 pel National Joint Committee of Learning Disabilities és la més acceptada pels investigadors, especialment després de la seva redefinició (1994): «Dificultats de l'aprenentatge és un terme general que es refereix a un grup heterogeni de trastorns que es manifesten per dificultats significatives en l'adquisició i l'ús de l'escolta, la parla, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Aquests trastorns són intrínsecs a l'individu i se suposa que es deuen a la disfunció del sistema nerviós central, i poden aparèixer al llarg del cicle vital. Poden coexistir amb les dificultats de l'aprenentatge, problemes en les conductes d'acte-regulació, percepció i interacció social, però no constitueixen per si mateixos una dificultat de l'aprenentatge. Fins i tot encara que les dificultats de l'aprenentatge poden donar-se simultàniament amb altres condicions de discapacitat (per exemple, deficiència sensorial, retard mental, trastorns emocionals greus) o amb influències ambientals (per exemple, diferències culturals, ensenya-

¹ El concepte va aparèixer el 1955 amb les aportacions de Strauss i Kupert.

ment insuficient o inadequat) no són el resultat d'aquestes condicions o influències» (NJCLD, 1988:1; 1994:65-66).

Ampliant aquest enfocament, Bauer (1992) introdueix el que el denomina «consens social» en analitzar les arrels històriques de les dificultats d'aprenentatge, donant pas a les causes extrínseques que incideixen en els problemes d'aprenentatge. A principis del segle xx, l'educació formal no era un requisit indispensable per desenvolupar-se en la societat. La majoria de nens passaven poc temps a l'escola i encara que tinguessin dificultats en els aprenentatges bàsics —lectura, escriptura i aritmètica— podien incorporar-se a la societat sense cap estigma, ja que encara no s'havien establert les condicions socials, polítiques i econòmiques que arribarien a generar l'àmbit específic de les dificultats d'aprenentatge. És la realitat social la que ha contribuït decisivament a configurar-les. Des dels inicis del segle xx fins als nostres dies, el panorama ha canviat d'una forma dràstica. La tecnologia s'ha fet més complexa, s'han incrementat els aprenentatges necessaris per trobar feina o per moure's en la societat, han augmentat les demandes socials d'educació formal i s'ha ampliat el temps d'escolaritat obligatòria.

Així al nostre país, el fracàs escolar és una expressió, de principi dels anys setanta. Abans no existia el fracàs escolar perquè l'ensenyament no s'entenia com una activitat que comportava una avaluació de rendiment o eficàcia, sinó que cada alumne arribava fins on podia i els ensenyaments de secundària i d'educació universitària quedaven reservats als sectors socials privilegiats. En aquesta data es va dur a terme la reforma de l'educació, i tots els alumnes havien d'estar obligatòriament escolaritzats fins als catorze anys —avui fins als setze— encara que els manqui vocació per a l'estudi o vulguin treballar. Independentment de les seves possibilitats personals, han d'aprendre els continguts educatius establerts en el currículum, i els estàndards d'assoliment d'algunes disciplines són més elevats que anys enrere. Hem aconseguit que l'educació arribi a totes les persones, un dret fet realitat, però la conclusió és que han augmentat els alumnes i han sorgit les dificultats d'aprenentatge.

En el seu sentit més ampli, el fracàs escolar podria entendre's com el fracàs de l'escola com a institució si entenem l'escola com un element actiu de l'àmbit social. No obstant això, no hi ha una explicació simple i monocausal per a aquesta problemàtica. Segons Fierro (1997), els termes «dificultats, problemes, fracàs» porten sobreentès que la falta d'èxit resideix en les persones que experimenten problemes o dificultats per elles mateixes i no per la dificultat de la matèria o de la tasca a realitzar. Per tant, les dificultats d'aprenentatge s'atribueixen a les persones. No obstant això, el baix rendiment es presenta en un escenari molt concret:

el centre escolar, l'aula i l'aprenentatge d'un programa educatiu que es desenvolupa d'una manera determinada. Aquest nou panorama suggereix veure les dificultats d'aprenentatge amb flexibilitat i diversitat i amb un enfocament multidimensional. D'una banda, existeixen diverses dimensions que poden explicar les dificultats —intel·ligència, aptituds intel·lectuals, estils d'aprenentatge, etc.—, i d'altra banda, els problemes d'aprenentatge no solen donar-se separats els uns dels altres, i difícilment es donen en un àmbit específic i diferenciat. Els resultats escolars haurien d'entendre's com un procés d'avaluació seqüencial d'un conjunt d'objectius heterogenis, situats en el marc de la trajectòria vital dels individus, que no es poden valorar a curt termini. Des d'aquesta problemàtica polièdrica, el resultat escolar s'ha d'interpretar a partir de diversos indicadors que s'han d'analitzar de manera qualitativa i interpretats individualment (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2007).

Aquesta multidimensionalitat abasta, també, el vessant professional: les dificultats d'aprenentatge sorgeixen en la pràctica de l'educació. Apareixen en el procés d'ensenyament i, per tant, són dificultats d'ensenyar, tant o més que d'aprendre, ja que apareixen en la interacció entre el professor i l'alumne. No hem de plantejar-nos únicament quins són els subjectes amb dificultats d'aprenentatge, sinó que hem de decidir quines estratègies d'actuació requereixen. Com Fierro (1997:92), penso que hem de parlar de les dificultats d'aprenentatge i «a més d'això, caldria parlar de les dificultats d'ensenyar». Ambdues dificultats —d'aprenentatge i d'ensenyar— apareixen en un context interactiu, pràctic, d'intervenció tècnica, i de tipus clarament interdisciplinari.

De les dificultats d'aprenentatge a l'atenció a la diversitat

Al llarg d'aquests anys, les dificultats per aprendre que s'observen en una part de l'alumnat i les ajudes específiques que requereixen s'han definit, també, com a necessitats educatives especials o NEE si ens hi referim de manera abreujada.

Segons Giné (1996), el concepte de necessitats educatives especials va associat necessàriament a les ajudes de caràcter extraordinari (específiques) que un alumne, amb independència de les seves característiques personals (socials, culturals, biològiques, etc.) pugui necessitar al llarg del seu procés d'escolarització; així doncs, són molts més els alumnes que necessiten, de manera complementària, algun tipus de suport personal o metodològic específic que els que, en general, s'han vingut coneixent com a «alumnes amb necessitats educatives especials», i que han integrat el col·lectiu d'«educació especial».

Per Suárez (1995), i en un sentit ampli, «dificultats d'aprenentatge» és equivalent a «necessitats educatives especials». Els escolars amb NEE tenen, en comparació dels seus companys, dificultats significatives per aprendre, per aconseguir els objectius generals de l'educació, i requereixen una ajuda especial. En els últims anys, completant la intenció unificadora que ja s'adverteix en l'informe Warnock de 1978, s'ha substituït l'adjectiu «especials» per «individuals», de manera que NEE ha arribat a reinterpretar-se com a «atenció a la diversitat» (Wang, 1995), terme plenament acceptat pels professionals de l'educació especial.

L'atenció a la diversitat és un concepte ampli que engloba diferents característiques personals i que ens remet a la possibilitat de «múltiples desenvolupaments». En efecte, si concebem el desenvolupament com a fruit de la interacció de l'individu —amb el seu equip biològic de base i la seva història personal— amb els adults i companys que són importants en els diferents contextos de la seva vida «l'evolució de cada persona s'haurà de considerar com un procés obert», que necessàriament cristal·litzarà de forma diversa (Giné, 1996:81).

Dins d'aquesta diversitat, que manifesta diferents possibilitats de desenvolupament, es troben els alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de discapacitat, i també els alumnes de major capacitat, la sobredotació, gran oblidada durant molt temps. Per altra part, hem de tenir present l'alumnat que necessita alguna resposta diferencial, en major o menor grau, al llarg de la seva escolaritat, i que no són «alumnes amb NEE»: la resposta educativa que necessiten només té sentit plantejar-la en el marc general de l'atenció a la diversitat de necessitats de l'alumnat escolaritzat en el centre educatiu. La realitat és que tots som diversos.

Legislació i atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat al nostre país ha necessitat reformes, replantejaments i reflexions continuades amb la finalitat d'apropar i reconvertir l'acció políticolegislativa en una acció socioeducativa real (Martínez Abellán, 2004).

La primera escola per a retardats mentals es va crear l'any 1923. Haurem d'esperar a la publicació de la Llei general d'educació (1970) per trobar un primer apropament de l'educació especial al sistema educatiu general. Els anys setanta ens porten un canvi de discurs en relació amb la integració educativa amb el reconeixement de les diferències individuals i la introducció del concepte de necessitats educatives especials.

A la legislació educativa espanyola, els termes d'NEE i d'atenció a la diversitat no apareixen fins a l'any 1990, amb la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), fet que implica incorporar al discurs i a la pràctica escolar els principis d'integració, de sectorització de serveis i d'individualització, que ja exposava M. Warnock en el seu *Informe Warnock* de l'any 1978.

No desenvoluparé totes les lleis i normatives sobre atenció a la diversitat², però vull destacar-ne dues: la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE, 2002) que, en el capítol VII sobre l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, planteja l'educació com «un procés integrador i compensatori dins del sistema escolar»; i la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006), que aporta per primer cop la idea d'inclusió i d'igualtat dels nens i nenes amb discapacitat a l'escola, amb una diversitat de programes educatius que permetran tenir en compte les necessitats de cada alumne. Les bases de la inclusió les trobem, 16 anys abans, en les conferències organitzades per la UNESCO on es parla de les desigualtats en el compliment del dret a l'educació i es referma l'escola inclusiva com un model per orientar els sistemes educatius a fi de garantir la qualitat i l'equitat de la formació per a tothom³. La filosofia inclusiva va ser un dels trets importants de la declaració de Salamanca (1994), on es va posar en relleu el següent: «Las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos, además de proporcionar una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejorar la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el sistema educativo» (UNESCO, 1994, p. IX).

Breus apunts sobre l'educació inclusiva

L'educació inclusiva té l'objectiu de facilitar una atenció educativa que afavoreixi el màxim desenvolupament possible de tot l'alumnat i la cohesió de tots els

² Les més rellevants són: La Declaració de Drets del Deficient Mental (ONU, 1971); la Declaració de Drets dels Minusvàlids (ONU, 1975); la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (Madrid, 1982); el Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

³ «Conferència Mundial sobre l'Educació per a Tothom», Tailàndia, 1990; «Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials», Salamanca, 1994; «Fòrum Mundial sobre l'Educació», Dakar, 2000.

membres de la comunitat educativa, que està integrada per totes les persones relacionades amb el centre educatiu⁴. Tots els components de la comunitat educativa han de col·laborar per oferir una educació de qualitat i garantir la igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat per participar en un procés d'aprenentatge permanent, sense discriminar les persones que presenten característiques diferents. La inclusió educativa té les bases en els principis fonamentals següents:

- Tots els membres de la comunitat col·laboren per facilitar el creixement i el desenvolupament personal i professional individual, la cohesió entre els iguals i els altres membres de la comunitat.
- La diversitat de totes les persones que componen la comunitat educativa es considera un fet valuós que afavoreix l'enriquiment de tot el grup, la interdependència i la cohesió social.
- Se cerca l'equitat i l'excel·lència de formació per a tot l'alumnat i es reconeix el seu dret a compartir un entorn educatiu comú en què cada persona sigui valorada per igual.
- L'atenció educativa va dirigida a la millora de l'aprenentatge de tot l'alumnat, cosa que comporta que ha d'estar adaptada a les característiques individuals.

Porter (1997) ens concreta les diferències entre l'enfocament educatiu tradicional i l'inclusiu (vegeu quadre 1). L'objectiu és respondre a les necessitats de l'alumnat en una educació sense exclusions per motius socials, culturals o per diferents capacitats o interessos.

Enfocament tradicional	Enfocament inclusiu
Centrat en l'alumne	Centrat en l'aula
Es fonamenta en un diagnòstic	Cerca resoldre els problemes en col·laboració
Elabora programes individuals	Proporciona estratègies al professorat
Ubica l'alumne en programes específics	Es dona suport a l'alumne a l'aula ordinària

Quadre 1. Enfocament educatiu tradicional *versus* enfocament educatiu inclusiu

⁴ Són membres de la comunitat educativa l'alumnat, el professorat, les famílies, els altres professionals que treballen en el centre, l'Administració educativa, l'Administració local, les institucions i les organitzacions socials.

Begoña Martínez (2005) detalla i descriu les diferents mesures destinades a l'atenció a la diversitat. Les agrupa en tres blocs:

- Mesures de caràcter general d'ordenació educativa (elecció d'objectius, continguts, criteris d'avaluació, línies pedagògiques, projectes i models organitzatius) i mesures d'intervenció educativa (decisiones del professorat sobre la seva acció docent: adaptació curricular, organització de l'aula, propostes didàctiques més adients per al seu grup-classe...).
- Mesures específiques de caràcter ordinari: el reforç (a primària i secundària), i l'optativitat i opcionalitat (fonamentalment a l'ESO).
- Mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat: permanència o reducció d'un any d'escolaritat; adaptació curricular individual (ACI); programa de diversificació curricular (PDC); aules d'aprenentatge de tasques (AAT); projectes d'intervenció educativa específica (PIE); programes complementaris d'escolarització (PCE), i programes de garantia social (PGS).

És evident que tenim moltes alternatives educatives per a l'atenció de la diversitat, però requereixen molts esforços econòmics i de personal per garantir la seva correcta aplicació. L'ideal seria comptar amb un equip docent consolidat, tenir una plantilla ampla de professionals per atendre una ràtio ajustada d'alumnat, disposar de temps per a la reflexió i la participació, amb l'objectiu d'aconseguir la implicació de tota la comunitat educativa, tenir espais i models d'agrupació que possibilitin la interacció, l'anàlisi i la revisió permanent dels materials curriculars, etc. Per altra part, és necessària la implicació dels companys d'aula en el treball didàctic, potenciant un sistema educatiu que no estigui centrat exclusivament en el professor, i promogui l'aprenentatge entre iguals, fet que pot afavorir la participació de l'alumnat que presenta dificultats per aprendre.

Estem lluny d'aquest ideal, però és evident que s'esmercen molts esforços i recursos per atendre les necessitats especials i perquè l'ensenyament s'adapti a l'alumnat, i s'evita així que sigui l'alumnat el que s'adapti a l'ensenyament. Però seria bo replantejar-nos si l'ús dels recursos és l'adequat i si, amb altres plantejaments, es podrien obtenir millors rendiments amb els mateixos recursos.

Per altra part, és difícil valorar la diferència i l'heterogeneïtat de l'alumnat com una riquesa i un recurs per a l'aprenentatge dins de l'aula que ens pot beneficiar. Molt freqüentment es tendeix a «agrupar els diferents» i a «homogeneïtzar» els grups sota la idea d'una millora de les condicions de treball, tant per al professorat com per a l'alumnat. Així, s'apliquen mesures extraordinàries que esdevenen ordinàries i que poden arribar a crear una doble escolarització, la de l'alumnat

que «va bé» i respon a l'ensenyament estàndard i la del que «no encaixa, fracassa, no vol estudiar...». Aquest fet és evident en l'educació secundària, on es constata força barreres sistèmiques per a l'educació inclusiva, mentre que a l'educació infantil i a primària succeeix el contrari, ja que s'observen molts elements facilitadors de la inclusió, que es van reduint a mesura que augmenta l'edat de l'alumnat (Martínez, 2011:10)⁵.

La formació del professorat en el marc de l'educació inclusiva

El professorat té un paper fonamental en l'educació inclusiva. Necessita una formació inicial que li doni les claus per entendre el que succeeix al seu entorn i li faciliti analitzar i intervenir en els problemes de manera creativa. També necessita un sistema efectiu d'assessoria i de formació continuada.

És fonamental una bona preparació en estratègies didàctiques. La utilització d'una metodologia adequada marca la diferència entre donar una resposta convenient o no a les necessitats de tots i cadascun dels alumnes. Sancho (2006) sintetitza quina és la formació que necessiten els docents per afrontar el repte d'educar els nens i els joves del segle XXI. Destaco el que crec més rellevant⁶:

- Comprendre l'aprenentatge i els seus processos i ser capaç de reflexionar sobre com aprenem, fet que implica predisposició per desenvolupar la capacitat de reflexió crítica sobre la pròpia pràctica docent com a via fonamental per transformar-la i millorar-la, i per comunicar i intercanviar les seves experiències, coneixements i habilitats amb altres educadors.
- Tenir un bon coneixement dels continguts. Els docents necessiten estar al dia i han d'actualitzar els seus propis mapes mentals organitzatius. Un coneixement profund, detallat i situat de la seva disciplina els permetrà posar-la en relació amb altres àmbits del saber, amb els problemes emergents i el seu potencial, per fomentar en l'alumnat processos profunds de comprensió del món físic, tecnològic, social i cultural.

⁵ Compara la finalitat educativa, el currículum, l'organització, el suport i seguiment, la relació escola-família, i la formació i acció tutorial.

⁶ Recomano consultar MORIÑA, A. (2004). Formación permanente del profesorado y educación inclusiva: Resultados de dos estudios de caso. A: C. Buisán; M. Freixa; C. Panchón; I. Paula. *Educación y Diversidades. Formación, Acción e Investigación*. (pp. 575-584). Barcelona: ICE i MIDE, Universitat de Barcelona.

- Tenir comprensió pedagògica per relacionar el coneixement sobre l'aprenentatge amb el dels continguts a fi de desenvolupar un ensenyament que afavoreixi l'adquisició de coneixements a l'alumnat, i també captar com la diversitat d'aquest influeix en el seu aprenentatge i com tot això interactua en la seva pròpia classe i en el centre.
- Estar dotat de comprensió emocional que exigeix que els docents siguin sensibles a les diverses cultures dels estudiants i estiguin disposats a implicar les seves famílies i comunitats en la tasca de portar l'aprenentatge a nivells més alts.
- Ser mediador i facilitar la relació amb els altres, ja que en el món actual, l'aprenentatge a l'aula està influït pel que succeeix dins i fora de l'escola i depèn del suport i de les aportacions d'una àmplia gamma de persones i d'institucions.

Des d'aquestes ratlles vull destacar la gran tasca d'innovació en formació que ha dut a terme l'ICE de la Universitat de Barcelona des de la Secció de formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària. Destaco especialment el programa Convivència i Diversitat que, l'any 2005, va donar pas al programa Tutoria, Convivència i Inclusió per donar resposta a les demandes d'Acció Tutorial, Educació en Valors, Diversitat, Educació Especial, Interculturalisme i Multiculturalisme.

Reflexions per continuar avançant

Realment no és fàcil desenvolupar una escola realment inclusiva i estem lluny del que ens agradaria. Comparteixo algunes de les reflexions de Begoña Martínez (2011):

- Manca consens en la perspectiva teòrica de la inclusió, fet que comporta a la pràctica dinàmiques educatives que porten a l'exclusió dins de la inclusió. Les mesures d'atenció a la diversitat que s'adopten freqüentment resulten una inclusió parcial i insuficient, esdevenen un camí repetitiu i sense sortida, i no permeten el retorn de l'alumnat atès al currículum general del centre educatiu.
- Encara tenen molta influència un conjunt de factors —estructurals, organitzatius, curriculars, pedagògics i professionals— que dificulten la inclusió educativa de les persones en desavantatge personal, familiar i social.
- Massa alumnat finalitza l'educació obligatòria sense adquirir els aprenentatges mínims esperats, fet que comporta un risc d'exclusió social. La transició de l'educació primària a la secundària és una de les grans barreres que cal superar per aconseguir el desitjat èxit escolar. És en aquesta transició quan

l'alumnat més vulnerable corre el risc més elevat de ser exclòs del sistema educatiu ordinari.

- El fracàs escolar és un fenomen multidimensional i multifactorial, i no apareix sobtadament; generalment és un procés i requereix estar atent a les seves manifestacions inicials. Per altra part, l'escola, aïllada, no pot donar resposta a totes les demandes de la societat actual.

Cal seguir avançant, ja que el camí recorregut fins ara és correcte. Necessitem:

- Millorar la coordinació entre les diverses administracions i comptar amb els recursos necessaris.
- Enfocar l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva preventiva i abordar el fracàs escolar tant bon punt s'observi, actuant en els cursos inicials. És bàsic un bon diagnòstic inicial que permeti avaluar la dimensió del problema i els motius que el provoquen.
- Garantir una vertebració efectiva entre etapes educatives.
- Dissenyar els plans d'atenció a la diversitat des del centre amb la implicació de tot el professorat per garantir les coordinacions verticals i horitzontals, i evitar la duplicitat d'accions.
- Millorar la formació i el reconeixement del professorat. És important dissenyar les propostes formatives a partir d'una bona detecció de les necessitats del professorat i dels centres.
- Millorar el lideratge i la formació dels equips directius.

Bibliografia

- BAUER, R.H. (1992). Hacia una metateoría de las discapacidades en el aprendizaje. *Siglo Cero*, 139, 56-58.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA (2007). Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya. *Informes d'Avaluació*, 10. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació: Servei de Difusió i Publicacions.
- FIERRO, A. (1997). **Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico**. A: J.N. García (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades* (pp. 67-96). Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.
- GINÉ, C. (1996). La respuesta del centro docente al reto del fracaso escolar: nuevas posibilidades a partir de la reforma. *JANO*, 51, nº 1173, 61-66.
- HAMMILL, D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2004). Proyecto de ley de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: un complemento y nuevo impulso a la LISMI. A: C. Buisán; M. Freixa; C. Panchón; I. Paula. *Educación y Diversidades. Formación, Acción e Investigación* (pp. 954-963). Barcelona: ICE i MIDE, Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para a inclusión escolar y social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-31.
- (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado (RIFOP)*, 70 (25,1), 165-184.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE OF LEARNING DISABILITIES (1988). Inservice programs in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 53-55.
- (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- PORTER, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. A: S.J. Pijl; C.J.W. Meijer; S. Hegerty. (Ed.). *Inclusive Education, a Global Agenda* (pp. 68-81). Londres: Routledg Publishing.

- SANCHO GIL, J.M. (2006). **Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso.** *Revista de Educación, extraordinario 2006*, 171-193.
- SUÁREZ, A. (1995). Aportaciones al diagnóstico en educación II. Un modelo de diagnóstico para dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 217-232.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.* Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: Unesco.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- WANG, M.C. (1993). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid: Narcea.

Ecologia, educació ambiental, sostenibilitat i educació

Iñaki Echebarria Aranzabal*
ICE Universitat de Barcelona

«Si l'escola dels nostres dies ha de fer descobrir als seus alumnes la responsabilitat davant dels problemes globals, al costat de la solidaritat entre tots els homes, hi ha un segon tema igualment ineludible, la progressiva degradació del medi ambient com a resultat del mal ús del progrés tècnic. Una degradació que rebaixa la qualitat de vida de tots i que a la llarga amenaça la mateixa existència del gènere humà. L'única esperança que tenim de conjurar aquest perill és que les generacions que ens succeiran, i per tant els escolars actuals, assumeixin, cadascú segons les seves possibilitats, la tasca de rectificar aquest mal ús. I perquè això passi, el paper de l'escola és fonamental. Sobre aquest punt sí que puc dir que a l'ICE hi hem posat el nostre gra de sorra.» (Siguan, 1995) En aquest fragment, el professor Siguan feia referència a la convocatòria dels Premis Pau Vila, a la creació de l'Escola de la Natura de Can Santoi, a la col·laboració amb l'Escola de Natura La Vola, etc.

Aquest és un text del 1995 del Dr. Siguan, primer director i director honorari de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, que reflexiona sobre els primers 20 anys de la institució que havia dirigit. Aquesta reflexió la trobem al final del document sota l'epígraf «Una educació per a un món més sostenible», que n'acompanya dos més: «Una educació per a la democràcia» i «L'educació per a un món solidari». El lloc que ocupa, i el tractament que en fa, em fa pensar que en aquestes ratlles de la seva visió personal de la història dels primers 20 anys de l'ICE volia deixar ben clar quines eren les prioritats del seu pensament sobre el paper de l'educació a finals del segle xx. Amb seguretat, no dubtava del valor de l'educació com E. F. Schumacher que, en la seva obra de referència, *Lo pequeño es hermoso* (Schumacher, 1978), donava nom a un ca-

*Iñaki Echebarria Aranzabal ha estat professor de Ciències Naturals i catedràtic d'Institut d'Ensenyament Secundari (1978-1984), cap de la secció de Formació del Professorat d'Ensenyament Secundari de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1985-1990) i director adjunt de l'esmentat Institut (1992-2009).

pítol amb el títol «El mayor recurso: la educación» i afirmava que la nostra tasca i la de tota l'educació és comprendre el món present, el món en què vivim i on prenem les nostres decisions.

Durant els últims anys, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona ha seguit convocant els Premis Pau Vila, ha desenvolupat programes d'Educació Ambiental, etc. qüestions relacionades amb el «gra de sorra», però el que pretenc en aquestes ratlles és fer una reflexió més general sobre el tema en els inicis del segle XXI. Dit d'una altra forma, intentaria respondre d'alguna manera a la pregunta que es feia el doctor Margalef, eminent ecòleg de la Universitat de Barcelona: Estem en disposició d'utilitzar alguns dels coneixements adquirits per millorar el nostre destí? (Margalef, 1985).

En l'espai d'aquest article no és possible analitzar totes les variables, fenòmens i accions que cal portar a terme per millorar el nostre destí, però intentarem analitzar algunes de les més significatives. D'entrada, vull indicar que l'escola i l'educació poden ser fonamentals i fins i tot el principal recurs, però el repte i les problemàtiques que estan plantejades requereixen la participació decidida de tota la societat i de totes les instàncies governamentals nacionals i internacionals, ja que es tracta de pensar en altres models d'organització social, de producció i d'ús dels béns de tot tipus. Particularment important és la participació dels poders polítics i l'actuació dels organismes internacionals, ja que les conseqüències de la disminució de la capa d'ozó, l'escalfament del planeta, l'augment de les pluges àcides, la contaminació de les aigües i de l'atmosfera, la pèrdua de biodiversitat, l'esgotament dels recursos naturals i energètics tradicionals i la falta d'aliment per a una bona part de la humanitat són qüestions que es caracteritzen perquè afecten globalment el planeta i no es poden resoldre d'una manera particular, voluntarista i a una escala local.

De fet, una bona part de la sensibilitat actual davant aquests problemes ha estat molt influïda per les aportacions de reunions internacionals. Sense ànim de ser exhaustius s'ha de reconèixer que és en la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Humà, a Estocolm el 1972, on s'aborda més clarament la problemàtica mediambiental i on s'estableixen els «criteris i principis comuns que ofereixin als pobles del món inspiració i guiatge per preservar i millorar el medi ambient humà»¹. Prèviament, l'any 1962 ja s'havia publicat *Silent Spring*, de Rachel Carson, als EUA on es plantejava una crítica a l'ús indiscriminat de DDT i altres productes

¹ <http://www.pnuma.org/docamb/mh1972.php>.

químics, i el 1971 s'havia creat, per iniciativa de la UNESCO, el MAB (Man And Biosphere), que pretenia posar el coneixement de las diferents ciències per millorar la relació de l'home amb el medi, i utilitzar millor i conservar els recursos de la biosfera (Carson, 2001). Amb posterioritat (1974) es va iniciar el Programa de Nacions Unides per al Medi Ambient (PNUMA).

Si alguna cosa es pot considerar una constant en totes les reunions internacionals que s'han dut a terme en torn al tema que ens ocupa, és la importància de l'educació, la introducció de l'educació ambiental en els currículums i en les programes d'acció política a diferents escales. El 1987 és particularment important l'aportació de la Comissió Brundtland, que per primera vegada introdueix el concepte de desenvolupament sostenible, entès com aquell que satisfà les necessitats de la generació present sense comprometre la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves. Aquesta concepció té un caràcter molt més ampli en el sentit que afecta no sols el discurs educatiu i de valors, sinó també els canvis d'estructures, intencionalitats polítiques, de processos, etc. La reflexió porta a diferents conferències posteriorment, i és particularment important la Cimera de la Terra de Rio de Janeiro, el 1992, on s'aborden aspectes relacionats amb la pol·lució, la necessitat de buscar fonts alternatives als combustibles fòssils, etc., i on es va gestar la Convenció Marc de les Nacions Unides sobre el Canvi Climàtic, adoptada a Nova York, i que posteriorment va originar el Protocol de Kioto (1997), que va implicar el compromís polític i jurídic de reduir la producció de gasos d'efecte hivernacle per part de quasi la totalitat de les nacions.

Recentment, el desembre del 2009, hi ha hagut la XV Conferència de las Parts de la Convenció de l'ONU sobre Canvi Climàtic (COP15) on es pretenia definir un nou acord mundial vinculant sobre la reducció d'emissions de CO₂, i preparar un text que substituís el Protocol de Kioto, a partir del 2013, per fer front a l'escalfament global. Es plantejava la necessitat de clarificar els objectius de reducció de les emissions als països industrialitzats, però també als països en vies de desenvolupament, particularment la Xina, el Brasil i l'Índia, així com preveure els aspectes econòmics i l'esforç financer que això comporta. Tampoc es van oblidar de la renovació tecnològica, que ha de ser incorporada en el funcionament d'un planeta on els problemes i les possibles solucions depenen de tots i, en part, poden dependre de l'aplicació de noves tecnologies, nous sistemes d'usos energètics, etc.

Encara que les intencions havien estat esperançadores, la Convenció va acabar sense acords vinculants, amb un text modest i sense consens internacional. Les

decisions i concrecions van quedar, presumiblement, per a la XVI Conferència sobre Canvi Climàtic, que tindrà lloc a Mèxic el desembre del 2010.

Resumint, sembla que, reconeixent la importància que l'acció de govern ha de tenir en la resolució d'aquestes qüestions, al llarg dels últims anys ha nascut una certa desconfiança en la capacitat dels governs i dels seus dirigents per tal d'abordar els grans problemes de la humanitat (escalfament, pèrdua de biodiversitat, fam, pobresa, sida, malalties tropicals, etc.) de manera eficaç i allunyada dels interessos propis.

I què es pot fer? Possiblement la posició més lògica és que els ciutadans participin més activament sense deixar-ho tot en mans dels dirigents. I és precisament aquí on el coneixement i l'educació hi tenen o haurien de tenir un paper determinant.

Una primera reflexió és que actualment es té una bona percepció i coneixement científic dels grans problemes i de les causes i això és molt important perquè, tal com pensa Mayor Zaragoza, «es imprescindible conocer la realidad profundamente para poderla transformar profundamente» (Mayor Zaragoza, 2009:37). En aquest sentit sembla que cal, en primer lloc, en la formació del professorat i en la pràctica educativa al llarg del tot el sistema, incloure una perspectiva científica molt més sòlida en tot allò que fa referència a la sostenibilitat del planeta i de les persones. Això requereix uns plantejaments i enfocaments interdisciplinaris i holístics, ja que es tracta d'analitzar i conèixer sistemes complexos en què tot està relacionat i on s'han de tractar tant els aspectes locals com els globals, les causes com els efectes, les idees i els comportaments, etc. Per posar un exemple, la contaminació o el mateix escalfament pot afavorir la pobresa d'una regió i afavorir o provocar unes pràctiques d'explotació dels ecosistemes, fent-los encara menys sostenibles (Vilches i Gil, 2009:110). Penso que una bona part de les idees d'Arne Naess (1912-2009) que s'han definit com ecologia profunda són molt riques i aprofitables, ja que no es planteja només la resolució concreta dels problemes mediambientals, sense renunciar-hi, sinó també les causes de tots tipus: polítiques, socials, econòmiques i culturals.

Aquest enfocament ampli no impedeix reconèixer el valor d'allò que és petit. En la mesura que es planteja canviar el sistema de relacions amb el món, el que és real són les pràctiques quotidianes dels ciutadans en el seu conjunt i de cadascun d'ells. I és per això que l'educació hauria de procurar provocar, ara que tot es planteja en termes de competència, la «competència ambiental» o, dit d'una altra manera la «competència per a la sostenibilitat», que hauria d'incloure elements de tots tipus: cognitius, axiològics, afectius, estètics, etc. No creiem que la

fórmula hagi de ser la de crear una assignatura nova, sinó que ha de ser el conjunt del sistema, el professorat i tots els agents educatius els qui han de compartir una certa manera d'entendre la sostenibilitat, començant per la personal.

Una educació d'aquest tipus ha de conduir a una educació en la responsabilitat, que englobi tant el ciutadà com el consumidor, i s'ha de traduir en pràctiques concretes més austeres en l'ús dels béns i serveis d'acord amb criteris de sostenibilitat. La mateixa escola ha de promoure, oferir i facilitar no només idees i coneixements, sinó accions i programes de pràctica sostenible; per exemple, consumir productes de la regió, cosa que comporta menys despesa d'energia que els portats de lluny; consumir l'electricitat o combustibles d'aquelles companyies que aposten més per energies renovables; prioritzar la compra de roba que no hagi estat produïda per mà d'obra de nens del tercer món, etc.

En últim extrem, entenem que és precisament l'escola la que pot realment incidir més en una nova manera de solucionar els problemes mediambientals i en la manera de fer que tots els éssers humans de les futures generacions, independentment del seu origen social i localització geogràfica i de les seves creences, tinguin el dret, i el puguin exercir, a viure en una terra on es pugui gaudir de la dignitat i dels béns d'una vida digna. Tal com citàvem al principi: «I perquè això passi, el paper de l'escola és fonamental».

Bibliografia

- CARSON, R.L. (2001). *Primavera silenciosa*. Barcelona: Crítica.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2009). La problemàtica de la sostenibilitat en un mundo globalizado. *Revista de Educació, número extraordinari 1*, 25-52.
- MARGALEF, R. (1985). *L'Ecologia*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- SCHUMACHER, E.F. (1978). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Blume.
- SIGUAN, M. (1995). *L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps. Itinerari de vint anys: 1969-1989*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educació, número extraordinari 1*, 101-122.

Docència i aprenentatge a la universitat: reflexions sobre el professorat

Miquel Martínez*
Universitat de Barcelona

La missió docent de la universitat

El debat sobre la missió de la universitat en la seva dimensió docent ve de lluny i ha adquirit rellevància darrerament, entre altres raons, per la demanda social en relació amb la qualitat professional dels seus titulats. Així, per exemple, la declaració de Bolonya posa èmfasi en el concepte d'ocupabilitat per als diferents nivells de titulació i, específicament, referent als títols de grau indica que han de ser «rellevants per al mercat laboral». No oblidem que en el fons i en el principi de l'anomenat procés de Bolonya es troba una preocupació per l'escassa aportació de les universitats a la productivitat d'Europa, a la qual s'han d'afegir altres elements importants per a l'anàlisi (Martínez i Viader, 2008).

Tanmateix, aquest tipus de demandes no poden exhaurir el sentit i la missió de la universitat en la societat actual. Des d'una perspectiva centrada no només en la rellevància per al mercat laboral de la formació universitària o de l'ocupabilitat dels titulats és des d'on convé abordar la millora de la docència, la de l'aprenentatge dels estudiants i la tasca docent del professorat a la universitat.

La universitat ha d'oferir a la societat titulats amb una visió comprensiva dels fenòmens; capaços d'analitzar-los i de reconèixer els problemes bàsics i de treballar cooperativament en la resolució dels esmentats problemes des d'una perspectiva que en molts casos haurà de ser multidisciplinària, amb capacitat d'incloure maneres de raonament pròpies del context de la investigació, i també titulats capaços d'actualitzar els seus coneixements al llarg de la vida.

*Miquel Martínez Martín és catedràtic de Teoria de l'Educació i membre del grup d'investigació consolidat GREM (Grup de Recerca d'Educació Moral) de la Universitat de Barcelona. Ha estat degà de la Facultat de Pedagogia entre el 1986 i el 1991, vicerector de Docència i Estudiants entre el 1994 i el 2001, i director de l'Institut de Ciències de l'Educació de l'esmentada universitat entre el 2002 i el 2009.

El sentit de la universitat, el valor afegit que ha d'aportar a la formació dels seus futurs titulats, a professionals i a ciutadans, la seva funció i contribució a la formació i desenvolupament de la població i de la societat en general, no pot formular-se, i encara menys plantejar-se, en termes que es refereixen només a algunes de les dimensions de tal desenvolupament. El nivell de formació que la universitat ha de perseguir, en el grau i després en el postgrau, ha de permetre que el titulat sigui capaç de plantejar-se preguntes, seleccionar i organitzar informació, expressar-la adequadament, analitzar dades i extreure'n conclusions i no només relacionades amb el seu futur àmbit professional.

Per aquesta raó convé insistir en la necessitat de no reduir els objectius formatius a competències específiques, orientades únicament a l'acompliment professional, i insistir que les activitats de docència i aprenentatge a la universitat han de complir algunes condicions, entre d'altres les següents: els continguts i recursos procedimentals han de ser seleccionats per la seva potència estratègica i capacitat per oferir claus interpretatives per a una bona comprensió crítica; l'activitat docent i d'aprenentatge ha d'afavorir el desenvolupament d'estratègies per a la construcció científica del coneixement i per valorar el rigor metodològic i el saber contrastat i fiable; ha de promoure l'aprenentatge autònom en l'estudiant i desenvolupar situacions d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu que fomentin la perseverança en la tasca d'estudiar, comprendre i investigar, així com l'interès per l'autoformació en el futur titulat.

Canvis en la cultura docent del professorat

La docència i l'aprenentatge a la universitat han de centrar els seus objectius en la formació d'estudiants capaços d'actuar davant de situacions complexes que requereixen: formació densa en continguts, aprenentatge de materials que generin un pensament estratègic i disposició de recursos que permetin la seva integració i mobilització.

El que proposem no consisteix només en un simple canvi d'objectius d'aprenentatge, ni a seleccionar uns continguts i no d'altres per assolir tals objectius. Proposem una manera diferent d'abordar els processos de docència i aprenentatge en què la mirada del professorat no se centri en allò que creu que ha d'ensenyar, sinó en els resultats d'aprenentatge que pretén aconseguir en els seus estudiants i, en funció d'aquests, en el que creu que és més convenient ensenyar. És un canvi que afecta qüestions pròximes als hàbits, les condicions, els costums i la cultura professional del professorat. És un tipus de canvi complex que no pot abor-

dar-se amb precipitació ni a títol individual, requereix un compromís institucional i un procés d'implicació i formació en el qual el professorat s'autopercebi actor d'aquest procés. És un canvi que requereix més dedicació, més temps docent del professorat, i consegüentment més reconeixement a la seva dedicació en el marc del temps acadèmic: docència, investigació i servei a la institució.

Però sabem que les universitats no canvien la docència simplement a través de la introducció de processos de canvi estratègics impulsats des dels equips de govern. Tampoc no és suficient oferir formació al professorat a títol individual per millorar la pràctica docent en general o la de l'assignatura particular de cada professor. Es pot afirmar amb arguments i proves suficients que els canvis en les organitzacions només es produeixen si s'hi produeix un canvi cultural, i a les universitats només si es produeix un canvi en la cultura acadèmica i docent del professorat. Però aquest tipus de canvis són difícils d'aconseguir sense la formació de xarxes, sense la reflexió i discussió sobre la pràctica i sense la creació d'espais on el professorat pugui compartir i promoure canvis en l'àmbit d'equip. Són canvis que requereixen aliances entre les expectatives del professorat i les propostes orientades a la millora de la qualitat de la docència que proposa el govern de la institució. Els plans estratègics són necessaris i els plans de formació del professorat també, però a més són necessàries accions que generin sinergies entre el professorat i el govern de la universitat. Accions que convencin el professorat de la necessitat del canvi, que promoguin les condicions que ho facin factible, i que no generin anticossos ni estimulin resistències.

El temps acadèmic del professorat

De poc servirà promoure accions formatives que atenguin les demandes directes del professorat, estimular la millora de la docència i de la innovació docent o propiciar equips d'investigació sobre aprenentatge i docència o sobre l'avaluació de l'impacte de les innovacions en la millora de la qualitat i de l'aprenentatge dels estudiants, si el professorat no disposa de temps per a això o considera que dedicar temps a aquestes tasques és perdre'l. Combinar de manera adequada les diferents funcions que el professorat desenvolupa no és una feina fàcil si del que es tracta és de no perdre posició en investigació i alhora guanyar en qualitat docent. Probablement, aquesta sigui una de les causes per les quals la dedicació que el professorat dedica a la docència i a la millora de la seva qualitat sigui inferior a la que crec que convindria.

És cert que el paper del professorat és crucial en la millora de la qualitat docent, però també és cert que són diversos els factors que faran o no possible tal millora. Entre d'altres són necessaris: governs compromesos amb el canvi a les universitats, que reconeixin el temps acadèmic que el professorat dedica; professorat il·lusionat, convençut o que accepta ser convençut; bones ofertes de formació i suport a la millora docent, a la innovació i la investigació en docència, i estudiants que vulguin aprendre.

Una universitat de qualitat és la que gestiona amb qualitat i oportunitat els canvis que procuren la seva millora. La qualitat en la gestió del canvi de la cultura docent i la seva oportunitat són essencials en la millora de la qualitat docent. Tanmateix, no sempre som capaços de gestionar els canvis amb la qualitat i al ritme adequats. Els universitaris som més conservadors de les nostres pràctiques docents que ningú i, a més, quan estem convençuts que el canvi és necessari, no som especialment hàbils a encertar-ne la velocitat. Però si del que es tracta és precisament de consolidar les nostres universitats com a institucions docents de qualitat en la societat actual, cada universitat haurà d'ajustar els seus ritmes de canvi i gestionar-los amb qualitat. S'ha fet de manera general en l'àmbit de la investigació i per això avui les universitats continuen sent el referent més notable i principal de la investigació en països com el nostre, per tant no és tant un problema de competència del professorat i de les institucions universitàries com de voluntat i convenciment que l'activitat docent és tan necessària com l'activitat investigadora.

La formació en la societat actual

La societat en què vivim està sofrint un conjunt de canvis que l'afecten qualitativament (Castells, 1998). No són canvis que requereixin simples adaptacions, reclamen un canvi de perspectiva en la manera de concebre l'educació en general i, en particular, la formació de nivell superior, la funció i el sentit de la universitat.

En relació amb aquests canvis, i perquè crec que tenen especial incidència en l'activitat docent del professorat, me'n referiré a tres: vivim en una societat amb una forta presència de tecnologies de la informació i de la documentació susceptibles de ser útils com a tecnologies de l'aprenentatge i per a la construcció del coneixement, que està canviant els escenaris habituals d'aprenentatge i docència i, en conseqüència, l'activitat docent del professorat; preparem els nostres estudiants per a una societat que percep que un titulat té un bon nivell

de formació en funció de paràmetres diferents dels anys noranta, i és una societat en la qual els estudiants universitaris com a persones i aprenents presenten característiques i construeixen el coneixement de maneres també diferents de les del final del segle passat.

Només aquests tres canvis ja són suficients per pensar que si el professorat continua abordant la seva tasca com s'abordava fa un parell de dècades o, en el cas dels més joves, com ho feien llavors els seus professors, la sensació de malestar en la tasca docent estarà servida. Per poder exercir avui amb eficiència i eficàcia la nostra tasca necessitem nous aprenentatges i noves competències. A més, a aquests canvis s'afegeix un factor que com a mínim no genera benestar en el professorat, ni tan sols en aquells que exerceixen la seva tasca amb il·lusió. És un factor que urgeix corregir —correspon fer-ho a les agències d'avaluació, als equips de govern de les universitats i a les administracions que tenen la responsabilitat de la política universitària—, perquè està dificultant el procés de transició cap a un model formatiu més complet i ajustat a les necessitats formatives d'un titulat universitari en l'actualitat. Em refereixo al temps —al meu parer excessiu— que el professorat ha de dedicar a la realització de tasques burocràtiques relacionades amb l'activitat acadèmica.

Quan en una institució com la universitat canvien una part important de l'activitat del professorat, els criteris pels quals es valora la qualitat dels processos i els resultats que com a institució aporta a la societat i a la naturalesa del subjecte que aprèn, es produeix un canvi qualitatiu que reclama alguna resposta. Crec que reclama una nova mirada del professorat sobre la seva tasca i una anàlisi en profunditat per part de la institució —universitat— sobre els seus objectius. Per part del professorat, crec que són necessaris canvis que afecten la seva identitat professional i la cultura docent. Per part de la institució, i de manera especial en el cas de les universitats públiques, convé garantir que la lògica i progressiva preocupació per la millora de la qualitat de les nostres universitats no condueixi a un replantejament dels objectius de la universitat pública que suposi minvar la seva funció crítica, creadora i reflexiva. Una universitat de qualitat és aquella que, a més de ser-ho pels resultats d'aprenentatge dels seus estudiants i pels processos i resultats associats a la seva activitat investigadora i docent, ho és també pel seu compromís social i ètic amb la comunitat i per la qualitat dels espais de reflexió i pensament crític que propiciï (Martínez, 2008).

A continuació em referiré als canvis que considero necessaris en el professorat i en la seva formació com a docents, formularé algunes consideracions entorn del

disseny de polítiques de formació del professorat universitari, i identificaré algunes qüestions de política universitària que convé abordar amb urgència per la seva importància en relació amb el tema.

La necessitat de nous aprenentatges en l'àmbit del professorat

Probablement el canvi de perspectiva amb què el professorat enfoca la seva tasca docent no és una qüestió que es resolgui amb propostes formatives de caràcter general dissenyades amb independència del context acadèmic de cada professor, requereix canvis d'actitud i d'hàbits. És un canvi cultural que requereix una reflexió sobre la pròpia pràctica i la dels nostres col·legues en funció d'un model formatiu que ha d'estar centrat en allò que l'estudiant ha d'aprendre i no tant en allò que el professorat vol ensenyar. Per això convé revisar en profunditat els continguts d'aprenentatge, les pràctiques docents, els mètodes, i no només els objectius, els sistemes d'avaluació i les funcions i maneres de treballar del professorat com a docent, i que en la majoria de casos és diferent segons els diferents àmbits del coneixement. Els plans de formació seran útils en la mesura que contribueixin al fet que el professorat pugui abordar en millors condicions la seva tasca i pugui viure amb més benestar la funció docent. Per aquest motiu, la formació no s'ha de plantejar al marge del context singular de la docència a cada facultat o escola ni de les condicions específiques i cultura laboral dels diferents departaments. La formació que es consolida i que incideix en la millora de la qualitat de la docència és la que demanda el professor i encara més si la demanda no és individual i s'ubica en el marc d'un projecte d'equip docent, departament o titulació. Convé, en aquest sentit, propiciar plans de formació a demanda, incorporar cultura d'avaluació en tots els processos formatius que s'iniciïn per valorar la seva idoneïtat en el context docent que els motiva, i promoure espais que facilitin el canvi en aquelles actituds del professorat que dificulten una reflexió fructífera sobre la seva pràctica o el canvi de cultura docent que requereix avui la universitat.

El professorat universitari —en termes generals— aborda en excés la seva tasca docent en clau individual, comparteix escassament els seus problemes com a docent, no dedica temps suficient a l'avaluació de la seva activitat docent i no practica l'autocrítica ni accepta amb facilitat la crítica dels col·legues sobre la seva feina. Aquestes actituds són difícilment compatibles amb l'exercici d'una professió —la docència universitària— que cada vegada requereix més reflexió sobre el que convé ensenyar perquè sigui après, criteris compartits per avaluar de manera adequada els aprenentatges dels estudiants i treball en equip entre

el professorat d'una matèria o de titulació, i els professionals de l'àmbit disciplinari en el qual l'estudiant s'està formant teòricament i pràcticament.

En aquest sentit, els programes de formació inicial del professorat i les propostes de formació contínua són convenientes i poden contribuir al fet que el professorat abordi en millors condicions la seva tasca, però no són suficients. La dinàmica diària de treball i la cultura docent de cada departament, facultat i escola són font de creació d'identitat docent i espais de formació contínua i autoformació del professorat. Són, a més, espais informals i per això espais d'aprenentatge molt tossuts, espais que reproduïxen, clarament, les virtuts i els vicis, en relació amb l'activitat docent, propis de cada context. Convé aprofitar aquests espais naturals per reflexionar sobre la realitat, analitzar-la i construir pautes i orientacions que permetin afrontar millor la docència, consolidar, renovar o ajustar les velles pràctiques eficaces, i innovar i formular propostes des de la pràctica que promouin els canvis necessaris en la cultura docent de cada lloc que facin d'aquests espais, llocs òptims de formació contínua.

Els espais naturals d'aprenentatge i formació del professorat

Malgrat la dificultat de formular propostes formatives dirigides al professorat en general que siguin capaces d'incidir amb força en la cultura docent i institucional, tals propostes són necessàries i molt convenientes. En especial, quan es tracta d'adquirir nous coneixements, per exemple sobre l'estudiant actual com a subjecte que aprèn, o derivats de la revisió d'estudis i investigacions sobre aspectes centrals del procés d'aprenentatge i docència a la universitat, o sobre metodologies docents i sistemes d'avaluació. Però fins i tot en aquests casos, els formadors de docents convé que treballin analitzant el context institucional, organitzatiu i de pràctica professional dels docents, amb l'objectiu d'identificar punts forts i febles que permetin orientar i generar un model adequat de formació. En tot cas, la pràctica ha de constituir el centre de la formació contínua i inicial del professorat universitari, i les modalitats de formació han d'ajustar-se al docent que participa i no al coneixement del formador. Convé no oblidar que l'objectiu primordial de la formació és la construcció i consolidació d'esquemes de decisió davant les necessitats reals que planteja la pràctica professional. La formació no s'ha d'entendre només com una compensació de deficiències o com una manera d'estar al dia en funció de les urgències —raonables i de vegades no tant—, sinó com una constant que forma part del desenvolupament professional del professorat, que és contínua, que comença amb la preparació per a la tasca

docent i segueix al llarg de tota la carrera com una necessitat derivada de la preparació contínua que el treball del professorat requereix.

Per això afirmem que l'espai de treball habitual del professorat ha de ser com a mínim el referent i, en la majoria de casos, l'espai d'aprenentatge i formació natural del docent. Plantejar-se la formació del professorat des d'aquesta perspectiva suposa acceptar que el procés és un procés lent, que convé cuidar-lo i avaluar-lo amb cura, que és necessari formar especialistes en formació de docents, i que en aquesta tasca l'activitat acadèmica del professorat universitari dels departaments que s'ocupen de l'estudi de la docència i l'aprenentatge a la universitat és crucial.

La nostra perspectiva sosté que és mitjançant la participació en les tasques docents i al costat de bons docents —alguns més experts— que s'aprèn a ser professor al llarg de la vida professional. Segurament seran necessàries accions formatives puntuals sobre aspectes concrets i participar en contextos compartits per professorat de diferents àmbits per conèixer altres perspectives en les maneres d'abordar i desenvolupar la docència i promoure l'aprenentatge de l'estudiant, però tals accions adquireixen el seu sentit en la mesura que estan en funció d'un pla de desenvolupament professional del professorat —d'aprenentatge i formació per a la docència— de departament o titulació.

D'acord amb Begoña Gros¹ el desenvolupament de les teories sobre l'aprenentatge humà mostra un recorregut que, analitzat des d'una perspectiva pedagògica, evidencia un desplaçament de l'interès per com adquirir el coneixement entès com una cosa externa, que està fora de qui aprèn, cap a un interès cada vegada més elaborat per com construir el coneixement entès com alguna cosa que no està fora ni és aliè a l'aprenent. Els desenvolupaments teòrics actuals sobre l'aprenentatge humà, i en especial els de l'última dècada, mostren que el coneixement no solament és construït en interacció —entre subjecte que aprèn i el mitjà, o entre subjectes que aprenen— sinó que ho és gràcies a la participació social del que aprèn, mitjançant accions i pràctiques en el context d'aprenentatge, en el nostre cas el context de l'equip de docents d'una matèria o titulació, com si d'un taller es tractés.

¹ Em refereixo en especial al desenvolupament que Begoña Gros planteja al capítol segon, «Los itinerarios del conocimiento», a Gros, 2008.

Dues breus reflexions finals

Una docència de qualitat i, consegüentment, un aprenentatge de qualitat a la universitat actual no és només alguna cosa que afecti el professorat. El professorat, sol, no pot abordar els canvis necessaris perquè s'aconsegueixin. És necessari que l'estudiant tingui ganes d'aprendre i que la tasca d'aprendre i ensenyar s'entengui en clau d'equip. Convé promoure i consolidar equips docents que al costat del professorat incorporin ajudants i tècnics docents. La promoció d'equips docents, a la necessitat, definició i funcions de la qual ens hem referit en altres ocasions és clau (Martínez i Viader, 2008). Els equips docents poden contribuir a potenciar el treball col·laboratiu i innovador del professorat i orientar les activitats d'aprenentatge i docència cap a l'assoliment de competències expressades en resultats d'aprenentatge. Són un bon espai de treball docent interdisciplinari on incorporar professorat novell i un espai de formació on estudiants de postgrau i doctorat poden iniciar-se en tasques de col·laboració docent, i joves professors i investigadors en tasques de disseny i planificació docent. També són un bon espai on integrar projectes d'innovació docent o promoure la investigació en docència i educació superior. A més, els equips docents poden suposar un millor aprofitament de les competències del professorat i del personal tècnic i de serveis, i dels centres de recursos al servei de l'aprenentatge i la investigació que formin part d'aquells.

Cada vegada sóc més partidari d'avançar en el canvi de cultura docent que proposem mitjançant micromillores. Òbviament han de formar part d'una estratègia marc en l'àmbit de centre o d'universitat, però han de ser propostes de mesures humanes —que afectin un conjunt de matèries, el primer any d'estudis d'una titulació o com a màxim a la docència d'un departament— i han de ser ateses i desenvolupades adequadament. Convé ser selectiu, escollir-ne només algunes —aquelles que siguin les més oportunes i estratègicament convenients— i dotar-les de tots els recursos necessaris. Han de ser propostes que reconeixin i analitzin pràctiques concretes mitjançant la reflexió sobre aquestes, i amb la intenció de millorar-les. Han d'estar acompanyades en l'àmbit institucional i integrar criteris d'avaluació que permetin valorar la seva qualitat i la conveniència de promoure-les com a pràctiques de referència en el context disciplinari que correspongui. Les petites millores poden ajustar-se millor als recursos en temps i materials, i poden ser propostes realistes i avaluables en l'entorn pròxim, una cosa desitjable si volem que la millora de la docència s'ajusti al rigor i rellevància que correspon a tota activitat acadèmica.

Bibliografia

CASTELLS, M. (1998). Entender nuestro mundo. *Revista de Occidente*, 205, 113-145.

GROS, B. (2008). *Apredizajes, connexiones i artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa Editorial.

MARTÍNEZ, M. (Coord.). (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.

MARTÍNEZ, M.; VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje i docencia en el actual contexto universitario. La promoción d'equipos docentes. *Revista d'Educació, número extraordinari 2008*, 213-223.

L'autisme a través del DSM

(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

Josep Artigas - Isabel Paula*

Centre Mèdic Psyncron - Universitat de Barcelona

Introducció

Ja fa molts anys que la preocupació intel·lectual sobre la temàtica de l'autisme es tracta a la Universitat de Barcelona. Tanmateix, el curs 1981-1982 marca una fita rellevant, des del moment en què el Dr. Jesús Garanto Alós, director de l'ICE (1997-2001), va assumir la coordinació d'un curs de formació de professors especialitzats en pedagogia terapèutica organitzat per la Generalitat de Catalunya. Els assistents al curs exercien com a educadors en centres específics per a nens amb autisme o en centres en què s'atenia nens amb autisme i altres patologies. Arran d'aquest esdeveniment, el Dr. Garanto es va erigir en pioner de l'estudi d'aquesta temàtica en l'àmbit acadèmic universitari a Barcelona. El 1984 va publicar el llibre *El Autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos* (Garanto, 1984). A més, va consolidar durant més de dues dècades l'assignatura Diagnòstic i Intervenció Psicopedagògica en Autismen en els plans d'estudis de —en aquell temps— l'especialitat en Pedagogia Terapèutica i, posteriorment, en la llicenciatura en Psicopedagogia.

Han passat trenta anys des que el Dr. Garanto va iniciar aquell primer curs formatiu sobre l'autisme. Són molt significatius els canvis que en l'àmbit conceptual, de diagnòstic i de tractament s'han produït des d'aquells temps. La investigació

*Josep Artigas Pallarés és llicenciat en Psicologia, doctor en Medicina i especialista en Neurologia i Pediatria. Consultor Senior de la Unitat de Neuropediatria de l'Hospital de Sabadell. Director del Centre Mèdic Psyncron de Sabadell.

*Isabel Paula Pérez és professora titular del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i directora del postgrau Diagnòstic i Intervenció en els Trastorns de l'Espectre Autista de l'ICE de la Universitat de Barcelona. És autora de diversos llibres, entre ells: *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación; El alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo; Educación Especial: Técnicas de Intervención; No puedo más: Estrategias cognitivo-conductuales ante sintomatología depresiva en docentes; i El niño con autismo: Otra manera de estar en el mundo.*

i la pràctica clínica i psicopedagògica, juntament amb la lluita de les famílies afectades, han estat els motors promotors d'aquest avenç. Tanmateix, hi ha un fet que s'ha mantingut inamovible: el desig d'abandonar la concepció de l'autisme com el «gran misteri de l'educació especial», o com l'«Everest de l'educació especial», i fins i tot com un «enigma». Aquests qualificatius ja no tenen raó de ser. Evidentment que ens falten claus per a la seva comprensió total, sobretot les claus genètiques, neurològiques, bioquímiques, etc., però, no hem de respondre igualment als mateixos interrogants per a la majoria de trastorns mentals?

Amb la finalitat d'homogeneïtzar la conceptualització dels trastorns mentals i unificar els criteris diagnòstics entre els professionals, es van elaborar els manuals diagnòstics: la International Classification of Diseases de l'Organització Mundial de la Salut i l'American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). En aquestes pàgines veure'm com ha anat evolucionant la conceptualització i els criteris diagnòstics de l'autisme al llarg de les diverses versions del DSM.

El DSM-I (1952)

La primera versió del DSM (DSM-I) va aparèixer l'any 1952. Encara que l'autisme ja havia estat identificat com una entitat específica el 1943, gràcies a Kanner, no va ser inclòs en aquesta versió. Els nens que tenien les característiques descrites en l'autisme eren diagnosticats com a «reacció esquizofrènica de tipus infantil». El DSM-I incloïa el que posteriorment es denominaria autisme com una forma d'esquizofrènia. Amb això es mantenia l'aportació del psiquiatra suís Paul Eugen Bleuler, qui el 1908 va introduir per primera vegada en la literatura mèdica el terme autisme. No obstant això, l'ús inicial de la paraula no es corresponia exactament amb el significat que adquiriria tres dècades més tard i que persisteix en l'actualitat. Bleuler, profundament interessat en l'esquizofrènia, observava en aquests malalts una marcada tendència a viure tancats en si mateixos, aïllats del món emocional exterior. Segons la terminologia de Bleuler, el vocable autisme feia referència a aquesta característica.

El DSM-II (1968)

El DSM-II va aparèixer el 1968. Tampoc en aquesta ocasió es va considerar l'autisme com un diagnòstic. L'única referència, de manera similar a la versió anterior, se situava en l'esquizofrènia, on s'apuntava: «la condició pot manifestar-se per

conducta autista, atípica i aïllament». Per tant, els nens amb aquestes característiques es diagnosticaven com a esquizofrènia de tipus infantil.

Es deia, també, que aquesta categoria corresponia als casos de conducta atípica amb aïllament i autisme; amb un fracàs per desenvolupar una identitat independent de la mare. Aquesta categoria s'utilitzà, doncs, per als símptomes esquizofrènics que apareixen abans de la pubertat. Es considera que la malaltia pot manifestar-se per: comportament autista i atípic; fracàs per desenvolupar una identitat separada de la mare, i desequilibris, immaduresa i alteracions del desenvolupament. També fa referència a la possible associació amb el retard mental.

El DSM-III (1980) i el DSM-III-R (1987)

No va ser fins a l'any 1980 quan, finalment, el DSM-III va incorporar l'autisme com una categoria diagnòstica específica. Es considerava com una entitat única, denominada «autisme infantil». Per al seu diagnòstic es requerien sis condicions, les quals havien d'estar totes presents:

1. Inici abans dels 30 mesos.
2. Falta de receptivitat cap a les altres persones (autisme).
3. Dèficit important en el desenvolupament del llenguatge.
4. Si s'ha desenvolupat llenguatge, incorpora patrons peculiars com ara: ecolòlia immediata o retardada, llenguatge metafòric i inversió de pronoms.
5. Respostes estranyes a diversos aspectes de l'entorn; per exemple, resistència als canvis, interès peculiar o inclinació a objectes animats o inanimats.
6. Absència d'idees delirants, al·lucinacions, associacions laxes i incoherència com succeeix en l'esquizofrènia.

El 1987 el DSM va experimentar un canvi conceptual radical, no només quant als criteris, sinó també en la denominació. Va ampliar la versió anterior, especificant i detallant minuciosament cadascun dels criteris diagnòstics. Va incorporar exemples concrets que aclarien quan un criteri s'havia de considerar positiu. A més, el DSM-III-R¹ va considerar l'autisme com una categoria única, denominada trastorn autista, si bé admetia el diagnòstic d'autisme atípic per a aquells casos que conjuminant característiques clares d'autisme no complien tots els criteris.

¹ Versió revisada del DSM-III.

El DSM-III-R agrupa els criteris diagnòstics en quatre apartats (A, B, C i D), i com a mínim havien d'estar presents 8 dels 16 criteris següents, dels quals s'han d'incloure almenys 2 ítems d'A, un de B i un de C.

- A] Alteració qualitativa en la interacció social recíproca manifestat per:
1. Marcada falta de consciència de l'existència de sentiment en les altres persones.
 2. Absència o alteració en la cerca de consol en els moments d'angoixa.
 3. Absència o alteració en la imitació.
 4. Absència o alteració en la imitació del joc social.
 5. Alteració important en l'habilitat per fer amics entre els iguals.
- B] Alteració qualitativa en la comunicació verbal i no verbal i joc imaginatiu manifestat per:
1. Absència de forma de comunicació, com: balboteig comunicatiu, expressió facial, gesticulació, mímica o llenguatge parlat.
 2. Comunicació no verbal marcadament anormal, com l'ús de contacte visual, expressió facial, gestos per iniciar o modular la interacció social.
 3. Absència de joc simbòlic, com imitar activitats dels adults, personatges de fantasia o animals; falta d'interès en històries sobre esdeveniments imaginaris.
 4. Clares alteracions en la parla, incloent volum, to, accent, velocitat, ritme i entonació.
 5. Clares alteracions en la forma o contingut del llenguatge, incloent l'ús estereotipat o repetitiu del llenguatge; ús del «tu» en lloc del «jo»; o freqüents comentaris irrelevantes.
 6. Clara alteració en la capacitat per iniciar o mantenir una conversa amb els altres, a pesar d'un llenguatge adequat.
- C] Clar repertori restringit d'interessos i activitats manifestat per:
1. Moviments corporals estereotipats.
 2. Preocupació persistent per parts d'objectes o inclinació a objectes inusuals.
 3. Manifest malestar per canvis en aspectes trivials de l'entorn.
 4. Insistència irracional per seguir rutines de manera molt precisa.
 5. Manifest rang restringit d'interessos i preocupació per un interès concret.
- D] Inici durant la primera infància.

La introducció del qualificatiu «trastorn» (disorder), terme usat a partir del DSM-III-R per denominar genèricament els problemes mentals, incorporava una distància

conceptual amb la terminologia pròpia dels problemes mèdics d'etiologia i fisiopatologia coneguda total o parcialment. Si bé el terme «trastorn» és útil per marcar la singularitat dels problemes mentals tal com els considera el DSM, peca d'una falta de significat conceptual. En el DSM-IV-TR² s'esmentarà la falta de concreció de trastorn, per la qual cosa queda pendent consensuar una definició coherent amb el paradigma cap a on s'orientaran les noves revisions del DSM.

El DSM-IV (1994) i el DSM-IV-TR (2000)

L'aparició en els anys 1994 i 2000 del DSM-IV i el DSM IV-TR va representar un nou canvi radical. Les diferències entre aquestes últimes versions són molt subtils. Ambdues tenen en compte, sota la denominació de trastorns generalitzats del desenvolupament (*pervasive developmental disorders*), 5 categories d'autisme, cadascuna amb criteris propis: trastorn autista, trastorn d'Asperger, trastorn de Rett, trastorn desintegratiu infantil i trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat. Cadascuna de les citades categories té uns criteris propis.

Pel que fa als criteris per al diagnòstic de trastorn autista s'estipulen un total de 6 (o més) ítems d'A, B i C, amb almenys dues de A, i una de B i de C, reduint a 6 els 16 criteris del DSM-III-R:

- A) Alteració qualitativa de la interacció social, manifestada almenys per dos de les característiques següents:
1. Important alteració de l'ús de múltiples comportaments no verbals, com són el contacte ocular, expressió facial, postures corporals i gestos reguladors de la interacció social.
 2. Incapacitat per desenvolupar relacions amb companys adequades al nivell de desenvolupament.
 3. Absència de la tendència espontània per compartir amb altres persones interessos i objectius.
 4. Manca de reciprocitat social o emocional.
- B) Alteració qualitativa de la comunicació manifestada almenys per dos de les característiques següents:
1. Retard o absència total del desenvolupament del llenguatge oral (no acompanyat d'intents per compensar-ho mitjançant maneres alternatives de comunicació, com gestos o mímica).

² Traducció revisada del DSM-IV.

2. En subjectes amb parla adequada, alteració important de la capacitat per iniciar o mantenir una conversa amb altres.
3. Ús estereotipat i repetitiu del llenguatge o llenguatge idiosincràtic.
4. Absència de joc realista espontani, variat o de joc imitatiu social propi del nivell de desenvolupament.

C] Patrons de comportament, interessos i activitats restringits, repetitius i estereotipats, manifestats per almenys una de les característiques següents:

1. Preocupació absorbent per un o més patrons estereotipats i restrictius d'interès que resulta anormal, sigui en la seva intensitat, sigui en el seu objectiu.
2. Adhesió aparentment inflexible a rutines o rituals específics, no funcionals.
3. Manierismes motors estereotipats i repetitius.
4. Preocupació persistent per parts d'objectes.

Òbviament, després d'aquesta revisió del manual, el diagnòstic passava a ser menys restringit. Tot això va comportar un canvi. Potser la repercussió més important d'aquesta revisió del DSM va ser l'espectacular increment en el diagnòstic d'autisme. El trastorn d'Asperger, incorporat per primera vegada en el DSM, ha quedat definit per criteris similars als del trastorn autista, però amb les peculiaritats que el desenvolupament del llenguatge, igual que la intel·ligència, han d'estar dins dels límits de la normalitat.

Recapitulant: l'autisme no es va incloure al DSM-I i al DSM-II com a categoria diagnòstica, sinó que els infants que presentaven símptomes similars a l'autisme es diagnosticaren com a esquizofrènics de tipus infantil. A la versió del DSM-IV, publicat el 1994, l'autisme es defineix amb criteris menys restrictius, de manera que augmenta la prevalença i s'afegeixen diversos subtipus a més de l'autisme: el trastorn d'Asperger, el trastorn de Rett, el trastorn desintegratiu infantil i el trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat. A més de la inclusió d'aquests quatre nous subtipus, el veritable canvi apareix en relació amb els criteris que havien de complir-se per rebre un diagnòstic de trastorn autista.

Que ens depara el DSM-5?

El comitè científic del futur DSM-5 (APA, American Psychiatric Association) ja ha publicat una proposta de criteris diagnòstics per a l'autisme (<http://www.dsm5.org>), pendent de validació mitjançant estudis de camp. Està prevista per a l'any 2013 la publicació definitiva. El DSM-5 possiblement representarà un tímida intent de canvi de paradigma en aglutinar les 5 categories del DSM-IV-TR en una sola, denominada trastorns de l'espectre autista (TEA). Al mateix temps, introduirà esca-

les dimensionals, específiques per als TEA, i escales transversals aplicables a diferents trastorns.

L'esborrany del DSM-5 agrupa els criteris diagnòstics dels TEA en dos apartats. El primer, síntesis de l'A i el B del DSM-IV-TR, queda definit com: alteració de la interacció social i la comunicació en diferents contextos, no explicable per un retard general en el desenvolupament. El segon, corresponent al C del DSM-IV-TR, conserva la mateixa definició: patrons d'activitats, interessos i comportaments repetitius i estereotipats de comportament. Tanmateix, s'afegirà dins d'aquest criteri la hipo o la hiperreactivitat als estímuls sensorials o l'interès inusual en els aspectes sensorials de l'entorn. La necessitat que abans dels tres anys s'havien de produir endarreriments o alteracions en una de les tres àrees (interacció social, utilització comunicativa del llenguatge o joc simbòlic), se substitueix per la necessitat que els símptomes estiguin presents des de la primera infància; al marge que generalment no puguin apercebre's fins que les demandes socials excedeixin la limitació de les capacitats.

El DSM-5 marcarà, potser, un canvi conceptual que possiblement sigui el camí d'inici cap a una interpretació radicalment diferent dels trastorns mentals.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2nd Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition, Revised*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- GARANTO ALÓS, J. (1984). *El Autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder.
- KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Formació i acreditació del professorat universitari

Vicente Benedito*
Universitat de Barcelona

Introducció

Les iniciatives legislatives dels últims anys han implicat un canvi en el model d'accés i de formació del professorat universitari. A partir de la Llei de reforma universitària (LRU, 1983) amb el Govern socialista, es va desenvolupar un model molt arrelat en l'autonomia de cada universitat i de cada departament per seleccionar el seu professorat, que va tenir avantatges i inconvenients, però que va contribuir a establir un gran nombre de professors i els va permetre progressar en la seva carrera professional. Cal dir que no es tenia en compte la capacitat inicial psicopedagògica i didàctica per ser un bon docent, encara que és cert que des del 1990 es va detectar una certa sensibilitat respecte al tema i es van iniciar accions que s'han multiplicat en els últims deu anys, a favor de la formació inicial del professorat. I actualment gairebé totes les universitats imparteixen un postgrau o màster amb aquesta intenció.

El 2001, amb la Llei orgànica d'universitats (LOU), elaborada pel Partit Popular (conservador), que era al Govern, es desenvolupa un sistema d'habilitació i acreditació, complex i costós, per evitar la possible endogàmia i assegurar, deien, la qualitat. En aquest plantejament passen a tenir un paper fonamental les agències d'avaluació de la qualitat del sistema universitari, que són les que concedeixen l'acreditació per a determinades figures de professors, i els tribunals (anomenats *comissions*) que, en l'àmbit nacional i per sorteig (se suposa que per fer més transparent i objectiu el procés) «habiliten» els professors teòricament millors.

* Vicente Benedito Antolí és catedràtic de Didàctica i Organització de la Universitat de Barcelona. Ha estat director adjunt de l'ICE, director del Departament de Didàctica i Organització Educativa i president de la Divisió de Ciències de la Educació. Ha estat, també, responsable acadèmic dels primers cursos de formació del professorat novell de l'ICE. És autor de diversos llibres i articles de didàctica i de formació del professorat universitari. És doctor honoris causa per la Universitat de Bucarest.

Amb la modificació de la LOU (2001), duta a terme pel nou Govern socialista a partir del 2007 (LOM-LOU), se suprimeix, en part, el model i s'implementa (encara està en fase d'aplicació) el sistema d'acreditació. Les agències, nacional i autonòmiques, són les que fixen els criteris d'acreditació per a cada una de les figures del professorat universitari. Un cop superada l'acreditació esmentada que no té, almenys en teoria, un *numerus clausus* com en l'anterior model, cada universitat treu a concurs les places i decideix a quins concursants selecciona d'entre els acreditats, en funció dels criteris i interessos de cada universitat. Potser aquest model combina l'objectivitat i la igualtat entre els aspirants (fase d'acreditació) i l'autonomia de la universitat (fase de concurs). Però a la pràctica les coses no són tan senzilles, especialment per als joves professors que cerquen l'estabilitat.

La qüestió de l'acreditació duta a terme per les agències respectives passa a ser determinant per accedir a les figures estables de titular i catedràtic en la doble versió de funcionaris i contractats laborals que la llei permet. Però encara ho és més per al professorat novell en la fase inicial de la seva «carrera docent», que es converteix en una verdadera cursa d'obstacles que produeix angoixa, desànim i abandonaments prematurs davant de tanta dificultat. L'aspirant a professor definitiu de la universitat, en el que seria el principi de la seva carrera, sol tenir un contracte temporal com a becari d'investigació o com a ajudant. Ambdós contractes tenen una durada de quatre anys, al final dels quals han hagut de dur a terme i presentar la seva tesi doctoral, requisit indispensable per a qualsevol tipus de figura de professor estable i definitiu. Es té en compte molt poc la seva capacitat docent.

La primera qüestió de fons que volem comentar és que els criteris d'acreditació de les agències són molt exigents en docència quantitativament (nombre de crèdits donats), però sobretot en investigació (projectes d'investigació i especialment publicacions en editorials i revistes d'impacte). I és gairebé impossible que un jove professor, després de vuit anys de permanència a la universitat, hagi investigat i publicat en quantitat i qualitat, tant com se li demana, llevat de casos excepcionals, i fins i tot sabent que a la universitat ha de prevaler el talent. El problema és més gran en les àrees de coneixement de ciències socials i humanitats. D'altra banda, la qüestió es complica si es té en compte que a moltes universitats, i almenys en aquests moments a la de Barcelona, es produirà una llacuna en el procés d'accés dels joves professors, quan alhora i en pocs anys es jubilaran un percentatge molt elevat de professors veterans d'entre seixanta i setanta anys, d'acord amb el plantejament estratègic, però també econòmic, de rejuvenir les plantilles de professorat.

La segona qüestió de fons és que en el nou «model de carrera docent» es continua prestant poca importància a la formació psicopedagògica i didàctica del professor novell. No solament no es preveu la formació esmentada d'una manera més o menys obligatòria, sinó que amb prou feines es té en compte en els criteris d'acreditació el fet d'haver dut a terme algun dels postgraus o màsters de formació inicial en la docència que ofereixen la majoria de les universitats espanyoles des de fa uns quants anys. Particularment, la Universitat de Barcelona n'imparteix des de fa set anys, i se n'han beneficiat més de dos-cents professors novells. No és un bon indicador per als plantejaments de política docent de la universitat, ni perquè es compleixin els postulats de l'Espai Europeu —els quals parlen molt de la bona docència i del millor aprenentatge—, que es tingui en compte tan poc la formació esmentada. Sembla que l'únic que importa és valorar la investigació (no dubtem en absolut de la seva importància).

Certament avui, entre el professorat jove i no tan jove, la gran preocupació és obtenir el títol de doctor i publicar i publicar, perquè la quantitat de publicacions, producte o no de la investigació, en revistes amb més o menys impacte, els permeti superar els rigorosos criteris d'acreditació a què estan obligats. Al nostre entendre, l'excessiva preocupació pel producte que s'ha d'avaluar pot perjudicar el procés de formació i la mateixa qualitat del producte.

Em detindré, amb més detall, en l'anàlisi d'aquestes dues qüestions de fons que tant ens preocupen a molts professors que convivim amb els novells en els departaments, i que considerem que haurien de ser eixos principals d'actuació dels governs de la universitat.

El sistema d'acreditació i selecció del professorat universitari

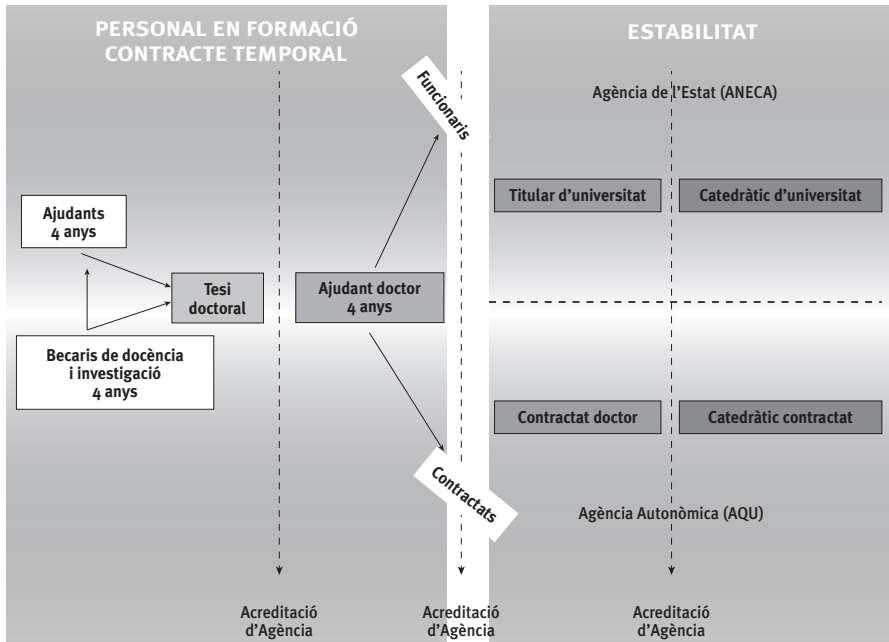
En el sistema universitari espanyol hi ha dues figures de professor estable i consolidat: titulars i catedràtics, en la doble via de funcionaris i contractats (vegeu el quadre 1).

Potser en un futur, aquestes dues figures s'haurien de convertir en una de sola i el que diferenciaria els professors universitaris estables seria la seva productivitat en innovació i qualitat de la docència i en investigació i publicacions.

Però el problema o qüestió que volem fer ressaltar és la dificultat per arribar a ser titular d'universitat o doctor contractat. Es necessita com a mínim dues acreditacions externes de les agències d'avaluació i dos concursos interns a cada

universitat. Aquí es troba el que he anomenat la primera qüestió o problema en la «carrera docent».

Com es pot observar en el quadre 1, les figures amb contractes temporals de quatre anys són: becari de docència i investigació, ajudant no doctor i ajudant doctor.



Quadre 1

Els ajudants no doctors són contractats per cada departament universitari a través de concursos interns en cada universitat entre llicenciats que hagin iniciat un programa de doctorat. És un moment important en la selecció dels joves talents amb voluntat i vocació de professors universitaris.

D'altra banda, els becaris de docència i investigació són contractats per concursos del Ministeri i/o de la mateixa universitat segons la categoria de la beca i passen a formar part de grups i projectes d'investigació.

Són dos processos, ajudant no doctor i becari d'investigació, que en algun cas poden ser consecutius. En el millor dels casos, impliquen vuit anys de dedicació plena a la investigació, especialment per elaborar i presentar la tesi doctoral i al-

hora una dedicació parcial a la docència al costat de professors experimentats. En aquest període de temps, legalment, no hi ha l'obligació de dur a terme cap pla de formació docent en l'àmbit estatal ni en cap universitat. Després tornarem a parlar d'aquesta qüestió.

Els ajudants no doctors i els becaris de docència i investigació, una vegada obtingut el títol de doctor, poden sol·licitar l'acreditació com a ajudant doctor. I aquí comencen les dificultats. L'acreditació per a ajudant doctor és concedida per l'Agència d'Avaluació Nacional (ANECA) i/o per les autonòmiques. Els criteris de totes les agències són semblants, encara que no s'hagi aconseguit l'homologació i l'equivalència en la fixació dels criteris. És de sentit comú pensar que, a curt termini, les acreditacions seran vàlides per a tot l'Estat espanyol, cosa que afavorirà la mobilitat del professorat i un tracte d'igualtat. Vegem quins són els criteris d'avaluació:

Criteris d'acreditació d'ajudant doctor	
Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)	
Experiència investigadora	60 punts
Formació acadèmica, experiència docent i professional	35 punts
Altres mèrits	5 punts
Total màxim	100 punts
Puntuació mínima de pas	55 punts

Quadre 2

La qüestió de fons és la dificultat de superar l'acreditació. En primer lloc, pel pes excessiu que es concedeix a l'experiència investigadora. En quatre anys de contracte, difícilment es pot presentar un bagatge o una producció científica suficient en publicacions i menys en revistes d'impacte. En aquest temps, a part de dur a terme la tesi doctoral, han pogut col·laborar en investigacions dels grups d'investigació, presentar comunicacions a congressos i, potser, publicar part de la tesi doctoral. En segon lloc, l'experiència docent adquirida és mínima. Els ajudants no doctors només poden fer, per llei, seixanta hores anuals al costat d'un professor experimentat. I els becaris d'investigació, entre seixanta i cent vint hores anuals.

Com a conseqüència, hi ha un salt que considerem excessiu i que fa fracassar o renunciar a joves amb talent contrastat en els departaments. I precisament en un

moment en què les plantilles de la universitat, excessivament envellides, necessiten el relleu de les noves generacions, i encara que hi puguin arribar aspirants del sistema europeu o formats a l'estranger, fins i tot és aviat perquè funcioni aquesta mobilitat desitjable, però ara com ara residual.

És imprescindible que les autoritats universitàries, de comú acord amb les agències, trobin solució a un problema que amenaça d'estrangular el procés natural d'accés dels joves professors.

D'altra banda, i en el millor dels casos, assolida l'acreditació per a ajudant doctor, aquests candidats han de superar un concurs intern a cada universitat, de menor dificultat, ja que estant acreditats, només han de mostrar la idoneïtat per ocupar la plaça d'ajudant doctor. I atenció!, no oblidem que només han assolit un contracte de quatre anys que no implica cap estabilitat. Creiem que és excessiu l'esforç i l'angoixa a què se sotmet els candidats.

Potser la figura d'ajudant doctor hauria de tenir més durada i, per tant, més estabilitat per garantir més experiència docent i investigadora i poder superar l'acreditació de doctor contractat amb més solvència. O potser haurien de matisar-se més els criteris i tenir en compte la dificultat de publicar en petites universitats i departaments, especialment en l'àmbit de les ciències socials.

Finalment, en la majoria dels escrits de política universitària i en els plans estratègics (vegeu UB. *Horitzó 2020*) es parla de la indissoluble unió docència-investigació, mentre s'engrandeix la diferència entre els incentius i el prestigi dels grups d'investigació i l'escassa valoració de la bona docència. Aquest fet ens porta a la segona qüestió de fons.

Formació professional per a la qualitat de la docència

Des de fa molts anys s'insisteix en aquest problema. No hi ha una verdadera formació inicial del professor novell per exercir la docència. Ens referim a una formació psicopedagògica i didàctica, de noves metodologies docents, de nous sistemes d'avaluació dels aprenentatges, etc.

Així com el doctorat té una finalitat indiscutible i acceptada per tot el món, s'entén que ser un bon docent és una cosa senzilla i que es va aprenent a la pràctica, per imitació i/o per assaig-error.

És cert que ha augmentat la implicació de les universitats en aquesta qüestió. Des de fa bastant temps hi ha, pràcticament en totes les universitats espanyo-

les, cursos extensos i/o màsters de formació en docència, especialment per als professors novells. Per exemple, com deia al principi, a l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Han passat uns quants anys i la situació no ha avançat gaire. La formació inicial continua sent voluntària, sense implicació dels departaments i de les facultats i, en definitiva, depèn de l'interès de cada ajudant i/o becari. No oblidem el que hem dit abans: l'escassa valoració d'aquesta formació en els criteris d'acreditació.

Tampoc no s'ha desenvolupat la cultura de la formació en els mateixos departaments. En determinats moments vam proposar potenciar la figura del mentor en cada departament perquè fes el mateix paper quant a la docència que el director de tesi fa amb el doctorand. La figura no ha acabat d'institucionalitzar-se perquè la mentoria no s'ha valorat i, tanmateix, en els equips docents i en els grups d'innovació docent, hi podria tenir un paper rellevant.

En els últims temps s'ha insistit en la renovació de les metodologies dels d'organismes oficials, sense adonar-se que només és una petita part del problema. En definitiva, hi ha molt camí per recórrer en la formació de bons docents. Podria continuar parlant del tema, descriure les activitats que es desenvolupen a la Universitat de Barcelona o en altres universitats, però vull acabar aquest apartat amb tres suggeriments:

- Exigir que es valori més la formació esmentada per a les acreditacions i per als concursos interns, cosa que demanaria una avaluació més seriosa de la pràctica docent.
- Establir processos i models de formació permanent per renovar la docència dels veterans que, en molts casos, es resisteixen als actuals plantejaments centrats en l'aprenentatge. Però no fer-ho a base de normatives i imposicions tecnocràtiques, sinó buscant que s'instal·li una nova cultura i una nova actitud davant dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Desenvolupar sistemes de mentoria en el si dels departaments o dels grups docents, combinant la formació inicial amb la permanent, així en sortirien beneficiats uns i altres, i amb suport institucional, recursos i reconeixement.

Consideracions finals

Hem mostrat, breument, dues qüestions al nostre entendre fonamentals per al procés de formació, acreditació i selecció del professorat universitari, analitzant especialment la qüestió de les dificultats d'acreditació i l'escàs valor que es dóna a la formació psicopedagògica i didàctica, i en definitiva, a la docència.

Quant a la primera qüestió, que s'estableixi un sistema d'acreditació extern a la universitat, mitjançant les agències d'avaluació, pot ser correcte i necessari. Però critiquem el nivell d'exigència (especialment en l'acreditació per a ajudant doctor) sense tenir en compte la realitat del professorat jove. I també l'excessiu predomini cap a les publicacions com a criteri de puntuació. Dificilment els joves talents resistiran tants sedassos abans d'aconseguir un lloc de treball digne i estable.

Quant a la segona, el bon professor universitari ha de ser creador de coneixement (investigació i reflexió teòrica) i transmissor en el sentit més pedagògic i didàctic del terme. Al nostre entendre, no n'hi ha prou de ser un bon investigador per ser un bon docent. El procés d'ensenyament implica unes competències docents que s'han d'aprendre i desenvolupar al llarg de la vida professional. Ja seria hora que la universitat el prengués seriosament.

Els professors, i encara més els joves, els novells, estan més preocupats per aconseguir l'acreditació i, per tant, per publicar, que per adaptar-se o comprendre el canvi que implica tot el procés de convergència europea des del plantejament curricular als nous enfocaments metodològics i de tecnologia educativa, i les propostes de millor avaluació dels aprenentatges. Però si volem que s'integrin a les cultures universitàries i participin del procés en el qual estan compromeses les universitats europees, haurem de buscar millors solucions als problemes de l'acreditació i de la formació com a bons docents.

Bibliografia

- BENEDITO, V. ET AL. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- BENEDITO, V. (2006). *La experiencia de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Publicaciones Fodip.
- BRICALL, J. (2008). *Informe «Horitzó 2020»*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Llei de reforma universitària de 1983.
- Llei orgànica d'universitats, 6/2001, de 21 de desembre (BOE núm. 307, 24 de desembre de 2001).
- Llei orgànica 4/2007, del 12 d'abril, que modifica la Llei orgànica de 2001. (BOE núm. 89, divendres 13 d'abril de 2007.)
- Mc ALPINNE, L. (2007). *Teaching in different way*. Barcelona: McGill University.
- ICE UB. (2006) *Document «Postgrau: Iniciació a la docència universitària. Promoció 2006-2007»*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Algunes claus per comprendre els traspassos en matèria educativa de l'Estat a la Generalitat

Sara Blasi*

Inspectora tècnica d'educació. Barcelona

Introducció

La força d'un país resideix, en bona part, en la seva cultura i en el nivell educatiu de la seva gent. En aquest sentit, la política educativa és sempre reflex de la concepció que se'n té. Catalunya, en aquests darrers quaranta anys, ha viscut una època rica en experiències educatives, menades per la voluntat de recuperar el vell somni de la curta, però creativa etapa de la Generalitat republicana, tot això en un marc de canvis profunds, que s'han anat accelerant en els últims temps.

Per comprendre el que ha comportat el pas d'un sistema educatiu de gestió centralista, anticatalana i repressiva, a un sistema gestionat autònomament per la Generalitat, i fer-ho amb el mateix personal, que, recordem-ho, depenia d'una administració gens procliu a entendre el fet català, cal examinar algunes claus que van possibilitar que la transició es fes sense ruptures i amb molta generositat per part de tothom.

L'aprovació l'any 1979 de la Constitució, que instaurà l'Estat de les autonomies i restablí la Generalitat, obrí la porta el mateix any a un nou Estatut de Catalunya, en el qual figurava l'assumpció de competències plenes en matèria educativa per part de la Generalitat, que es va fer efectiva el primer de gener del 1981. Malgrat que aquestes competències no fossin exclusives, ja que l'Estat es reservava l'ordenació general del sistema educatiu i els ensenyaments mínims, l'Alta Inspecció i la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals, era el moment de capgirar tot el que havia

*Sara Blasi Gutiérrez és inspectora d'ensenyament des del 1968. Va ser cap del Servei d'Ensenyament del Català entre el 1978 i el 1980, directora general d'Ensenyament Primari entre el 1980 i el 1987, delegada d'Ensenyament a Barcelona, entre el 1989 i el 2000 i presidenta del Consell Escolar de Catalunya del 2000 al 2004. És membre del jurat del Premi Pau Vila, convocat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, des de l'any 1987. Actualment és inspectora tècnica d'educació de Barcelona.

representat l'educació en l'època franquista, en la qual una de les finalitats era «infondre en l'esperit de l'alumne l'amor i la idea de servei a la pàtria, d'acord amb els principis inspiradors del *Movimiento*» (Llei d'educació del 1945, text refós del 1967). Era el moment de fer aflorar un nou model educatiu propi, de qualitat, generador de cohesió social, arrelat al país, sobre la base de la nostra llengua i amb uns continguts adequats, imprescindible per contribuir a reconstruir-lo després de quaranta anys de dictadura. Aquest era el repte que calia assumir i fer realitat.

On érem? Veníem d'un model polític i administratiu fortament centralitzat, amb una administració educativa molt ideologitzada, sobretot fins a la darrerïa dels cinquanta, que valorava més els aspectes quantitius i memorístics que els qualitius i creatius. Teníem, en general, una escola pública tancada, desarrelada, amb el castellà com a única llengua d'aprenentatge i ensenyament, amb una gran massificació d'alumnes a les aules i amb importants dèficits d'escolarització i absentisme escolar. I també amb dèficits d'inversions i de manteniment, la qual cosa va propiciar el naixement d'un gran nombre d'escoles privades, algunes de pèssima qualitat. Després de la guerra civil l'escola pública havia perdut també una part del seu millor professorat, que havia estat depurat, i fins i tot empresonat o exiliat. La formació inicial dels nous mestres molt sovint havia estat deficient i sense possibilitats d'actualització, fins que no es van crear els ICE amb la Llei d'educació del 1970. Amb la promulgació d'aquesta llei, anomenada *de Villar Palasí*, aquesta situació començà a millorar, però, malgrat oferir més obertura i sensibilitat pedagògica, continuava tenint un sabor ranci i de marcada inspiració franquista, centralista, uniformista i jerarquitzada.

Amb tot, en aquesta època, un bon nombre de professionals, mestres i docents de tots els nivells educatius, de pares i mares, d'institucions civils i culturals, i algunes de religioses, van començar la represa, convençuts que l'educació era la clau fonamental per a un poble que volgués progressar i alliberar-se d'aquell anorreament cultural i lingüístic. Algunes d'aquestes institucions, com la Delegació d'Ensenyament del Català d'Òmnium Cultural, l'Escola de Mestres Rosa Sensat, i algunes escoles privades i de cooperatives de pares i mestres, entre les quals n'hi havia algunes que després van formar part del CEPEPC, van ajudar a preparar el camí per a l'arribada de la Generalitat.

Quin era el somni? Es volia un nou tipus d'escola, que tingués com a centre del procés educatiu l'infant i el jove, que tingués en compte la complexitat del món actual, i cregués que l'educació és el principal mitjà per aconseguir «el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis de-

mocràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals» (art. 27 i 149 de la Constitució). Una escola que esdevingués motor de transformació social, amb un projecte educatiu basat en les experiències dels nois, amb un nou model d'ensenyament-aprenentatge, amb una relació estreta entre mestre i alumnes, sense autoritarisme, amb coeducació, que busqués donar resposta a les necessitats i els interessos dels infants, amb igualtat d'oportunitats, amb equilibri entre l'ensenyament individualitzat i cooperatiu, que busqués assolir un ensenyament integral obert als canvis pedagògics que es produïen arreu, i amb el català com a llengua d'escola.

Es volia, recuperada la democràcia i posant la mirada en aquells elements cabdals de la renovació pedagògica del primer terç del segle xx, que l'escola pública tornés a tenir la importància que es mereixia, recuperant la tradició de pedagogia de qualitat, d'escola catalana en llengua i continguts. Així, es va crear de nou un sentiment col·lectiu de necessitat de canvi, amb iniciatives provinents de tots els sectors de la societat, amb l'esperança de poder encetar una etapa plena d'il·lusions en la renovació de l'ensenyament de totes les escoles i els centres educatius del país.

Claus que afavoriren el canvi

Quines són les claus que permeteren conduir aquesta transició? Aquí en teniu unes quantes:

Primera: la sensibilitat pedagògica de la societat catalana pel fet educatiu i el desig de participació. Podem dir que, de sempre, hi ha hagut a Catalunya una conscienciació ciutadana envers l'educació i una notable voluntat de participar i d'implicar-se en els afers col·lectius i, per tant, també en les polítiques educatives. El professorat, individualment o a través dels moviments de mestres, va adquirir un paper indiscutible i de veritable protagonista, com a afavoridor de la innovació i la renovació pedagògica. També els pares, una part important dels quals hi participava a través de les AMPA, no solament econòmicament sinó també en diferents activitats per millorar l'escola, donant-hi suport molt més enllà del que la legislació proposava. Els ajuntaments democràtics, que en molts casos ja ajudaven l'escola amb professorat especialista, amb materials pedagògics o amb activitats educatives extraescolars, van donar un magnífic impuls en el camp de l'educació de manera generalitzada i es van implicar en diferents plans i programes educatius.

Les organitzacions sindicals i els mitjans de comunicació van valorar també el progrés que representava en el camp educatiu i cultural les transferències de serveis educatius a la Generalitat i, veient l'educació com un instrument de promoció personal i de transformació social i cívica, van acompanyar aquest procés en una gran majoria.

Finalment, tots els partits polítics amb representació parlamentària, que davant la possibilitat d'organitzar una doble xarxa de centres públics com en l'època republicana o com es va fer al País Basc, van optar per assumir la proposta de construir una única xarxa de centres públics (els centres públics estatals, que eren els que existien, i els que crearia la Generalitat). Aquesta decisió va ser molt, molt important.

No és estrany, doncs, que el desig d'aconseguir una escola més eficient, amb nous mètodes pedagògics i arrelada al país, tingués un important suport social.

Segona: el sentiment d'autonomia política i cultural. El pas d'un sistema centralista a una educació gestionada des de Catalunya era un desig permanent i alhora una exigència. El reconeixement de la gestió propera com la millor fórmula per donar una resposta adequada a les demandes socials i culturals del país era àmpliament majoritari. Una comunitat més petita, que no vol dir tancada, comparteix un conjunt de valors, de normes, de maneres específiques d'afrontar i de tractar de resoldre els problemes quotidians, que l'educació pot gestionar de manera més eficaç. Calia, doncs, construir una administració catalana pròpia i dissenyar un model singular d'ensenyament de qualitat i socialment cohesionat.

El factor de proximitat, d'acostament de l'ensenyament a la realitat per optimitzar els recursos humans i materials al servei d'una escola democràtica i de qualitat, va ser una de les claus del desig de traspàs del nostre sistema educatiu a la Generalitat, que fins aleshores era ordenat des de la llunyania d'un estat central.

Tercera: la llengua com a signe d'identitat. En els períodes tristos de la nostra història, quan s'ha prohibit el català, s'han derogat les lleis pròpies i s'han suspès drets fonamentals, ha sorgit en la societat, en les institucions privades o en nuclis de l'Església, un esperit de resistència que ha permès salvar-ne els valors. La renovació pedagògica a Catalunya ha anat molt lligada a aquest esperit, concretat en la voluntat de catalanització de l'escola. Per això, la recuperació de la llengua pròpia en tots els nivells de l'ensenyament, considerant-la com una llengua de cultura i necessàriament present en l'ensenyament, ha estat una constant a Catalunya des de sempre. Això significa necessitat de formació de mestres, inicial i permanent, currículums, materials i manuals de català i en català sobre totes

les matèries, àrees i nivells de l'ensenyament. El «reciclatge» de català adreçat al professorat, que la Generalitat provisional va encarregar als ICE, va representar un gran esforç humà i econòmic, al costat de la tasca que havien dut a terme Òmnium Cultural, Rosa Sensat i altres institucions, la qual cosa va permetre donar un gran impuls a la catalanització del sistema educatiu de Catalunya.

La transferència del sistema educatiu a la Generalitat representava aquesta recuperació i la possibilitat de normalitzar la llengua i instaurar una escola plenament catalana en llengua i continguts. És, per tant, molt comprensible que aquest fet, l'ensenyament en català, les estratègies «d'immersió» lingüística, els nous mètodes d'organització, tingués un ampli suport social i fos motor de canvi.

Quarta: la tolerància i l'esperit integrador davant el pluralisme en una societat global. Un tret de la personalitat catalana consisteix a acceptar la diferència i respectar-la, i viure-la com a font d'enriquiment i com a repte. En aquesta dicotomia que avui hi ha entre el que és local i el que és global, entre tradició i modernitat, entre els projectes propis i forans, l'opció de síntesi és sempre la preferida. Sens dubte, aquest tarannà va predisposar, amb l'arribada de la democràcia, a acceptar els canvis pedagògics i en educació que eren necessaris. La transició exigí un esforç d'acoblament, d'acceptació del canvi, de redefinició de nous rols, papers i funcions.

Cinquena: el valor de la formació permanent. En la història de la renovació pedagògica, la preocupació per la formació dels mestres i professors, inicial i permanent, sempre hi ha estat present. I aquesta ha estat una de les claus de suport a la renovació de l'escola. Les grans transformacions que experimentà el sistema educatiu a partir de la Llei d'educació de l'any 1970 van exigir programes de formació permanent del professorat. En aquell moment, amb un rerefons econòmic, els mestres d'ensenyament primari necessitaven la formació per passar a ser professors d'EGB, i per adquirir una especialitat determinada. Ja en l'etapa democràtica, la formació va comportar reptes importants d'organització pel volum de l'oferta i per la seva distribució territorial. Inicialment hi van col·laborar els ICE, més tard tota classe d'institucions universitàries, entitats especialitzades, sindicals, moviments de mestres i la mateixa Administració. La formació dels mestres va resultar cabdal per definir un nou model docent, integral i basat en l'educació més que en la pura instrucció.

Conclusió

Deia al principi que, després de les transferències a la Generalitat, l'objectiu era bastir un sistema educatiu català amb qualitat, equitat i cohesió social. La feina feta durant aquests trenta anys per tota la comunitat educativa, especialment pel professorat, però també pels pares, els ajuntaments, les institucions i la mateixa Administració educativa, ha permès que, malgrat que quedi molt per fer, s'hagin aconseguit avenços importants. En tot cas, continua vigent el repte de lluitar per una bona escola, amb il·lusió, amb imaginació i esforç continuats.

L'aprovació de la LEC, la Llei catalana d'educació, de 10 de juliol del 2009, ens presenta avui noves fites, en primer lloc el seu desplegament legal, per tal de fer efectiva una regulació pròpia i singular que desenvolupi al màxim les competències de l'Estatut del 2006 en matèria educativa per dotar-nos d'un model educatiu propi. Però, sobretot, el gran repte a assolir és millorar en profunditat el nostre sistema educatiu, i proporcionar la millor educació possible a les noves generacions, per «fer de Catalunya un país pròsper, benestant i cohesionat, on tothom que hi viu pugui portar a terme lliurament el seu projecte vital», tant individualment com a col·lectiva.

A data d'avui, juliol del 2010, la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut, amb un rerefons ideològic preconstitucional, pot fer més feixuc el camí, per això serà més necessària, si cal, la implicació de la comunitat educativa i de tota la societat.

De l'educació en valors a l'educació per a la ciutadania

Maria Rosa Buxarrais*
Universitat de Barcelona

Ja l'any 1994 es van iniciar a l'ICE les activitats de formació del professorat, que vam batejar amb el nom de Programa d'Educació en Valors. I per què «d'educació en valors» i no «d'educació moral o d'educació per a la ciutadania»?

En cada moment històric els mateixos significats es relacionen amb una terminologia diferent. Sovint aquest fet va lligat a les lleis educatives que en aquell moment cal complir obligatòriament. Ens referim a l'etapa en què la LOGSE ens ofería de treballar l'educació en valors de manera transversal.

En aquell context, parlar d'educació en valors era el més adient. El que en aquell moment surava en el marc educatiu ens ofería la possibilitat d'aplicar els nostres supòsits, tant teòrics com pràctics, al context educatiu, i l'educació en valors hi estava molt present. El professorat volia incidir explícitament en un àmbit de l'educació, que de manera implícita ja s'estava treballant i necessitava saber com fer-ho, i necessitava, també, saber quines estratègies eren les més adients per aconseguir-ho.

No cal insistir en el fet que la mateixa paraula educació està connotada de valors, de valors morals o ètics. En aquell moment, ens esgarrifava parlar d'educació moral perquè no volíem establir cap relació, per a molts quasi instintiva, entre moral i religió, ja que evidentment partíem d'una concepció laica i universal d'educació en valors. Entenem l'educació en valors com la creació de condicions, tant a nivell de centre educatiu com d'aula, que permeten una construcció autònoma dels valors, el resultat de la qual és un «aprenentatge ètic». Aquest aprenentat-

*Maria Rosa Buxarrais Estrada és catedràtica de la Universitat de Barcelona. Ha estat responsable del Programa d'Educació en Valors (1994-2004) de l'Institut de Ciències de l'Educació de l'esmentada Universitat. Membre del grup de Recerca Consolidat GREM (Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona) de la Generalitat de Catalunya. És autora de diverses publicacions d'àmbit nacional i internacional, entre les quals destaquem obres com: *La formación del Profesorado en Educación en Valores*, de l'editorial Desclée de Browver de Bilbao, i *Las familias y la educación en valores democráticos*, de l'editorial Claret de Barcelona.

ge hauria de permetre als infants esdevenir ciutadans i ciutadanes participatius, respectuosos i compromesos amb els drets humans. L'educació en valors ha de proporcionar les eines necessàries per afrontar tots aquests reptes educatius.

L'educació sempre ha tingut la intenció de preparar la ciutadania per inserir-la en la realitat social, una realitat a hores d'ara democràtica, i on la bona convivència és l'objectiu primordial.

Uns anys més tard, els mateixos continguts atribuïts a l'educació en valors van passar a anomenar-se educació per a la convivència, perquè una primera necessitat de la població escolar era poder resoldre els conflictes que eren força habituals a les aules, conflictes entre professorat i alumnat, i entre el mateix alumnat. Es va pretendre, mitjançant els cursos de formació que oferíem, proporcionar possibles pautes i instruments pedagògics al professorat perquè sabés com treballar els conflictes i com optimitzar la convivència als centres educatius.

L'educació és un procés permanent; a partir de les relacions comunicatives pretenem, com a educadors i educadores, el desenvolupament integral de l'alumnat. La «integritat» fa referència als aspectes intel·lectuals, afectius i de conducta. Aconseguir nivells progressius de desenvolupament en les tres grans àrees de la persona —cognitiva, afectiva i volitiva/conductual— pressuposa un plantejament específic d'estratègies i metodologies didàctiques aplicat per professionals de l'educació competents als centres educatius.

Treballar per millorar la convivència comporta abordar la «conflictivitat» amb la col·laboració de les famílies i el treball en equip de tota la comunitat escolar, i recollint aportacions de diferents disciplines relacionades amb l'educació. És imprescindible, doncs, considerar els diferents escenaris educatius: l'acció directa del professorat a les aules, el clima escolar i la interacció entre iguals. Aquests són escenaris que requereixen estratègies pròpies encaminades a promoure l'aprenentatge de la convivència i de la resolució de conflictes.

En aquest model pedagògic, el diàleg esdevé un punt de partida i d'arribada per abordar les diferències i aprendre a estar atents a aquells aspectes en què no coincidim. És convenient potenciar el diàleg a les aules i als centres educatius per tal que s'hi aprengui a dialogar i, progressivament, millorar-ne la qualitat.

La comunicació entre ciutadans implica un esforç de comprensió i d'explicació. Els fanatismes, dogmatismes i integristes enroquen la persona en les seves creences i impedeixen que atengui les raons dels altres. Els prejudicis seleccionen la informació i permeten percebre tan sols allò que corrobora el prejudici. L'educació per al diàleg s'ha d'entendre, en aquest sentit, com a projecte ètic.

Si un dels objectius essencials de l'educació és formar la persona perquè sigui capaç d'abordar i construir amb eficàcia la seva vida de forma sostenible tant a nivell públic com privat i íntim (Martínez, Hoyos, 2006), llavors no podem pensar a aconseguir-ho només mitjançant un aprenentatge incidental o en contextos d'educació informal. A les escoles cal una planificació, una acció pedagògica sistemàtica i conscient per assolir prioritàriament tres objectius: la promoció de l'autonomia; l'exercici i la vivència d'estils de vida democràtics, i la construcció i defensa d'una ciutadania activa basada en principis i valors de justícia i dignitat de totes les persones. És justament per poder realitzar aquest tipus de planificació que es proposen estratègies per a l'educació per a la ciutadania.

Com podem relacionar l'educació per a la ciutadania amb l'educació moral?

Ser un bon ciutadà vol dir viure d'acord amb unes normes que estableix la societat, i això també significa ser una persona moral. Per tant, sembla que no es pot distingir entre ser una bona persona, parlar moralment i ser un bon ciutadà. Però això no és del tot cert, perquè la ciutadania es mostra a través del que és públic, encara que es reconegui l'autonomia moral dels participants en els processos democràtics, i la moralitat, en canvi, és una elecció individual, personal i privada. L'educació de la ciutadania es converteix en una prioritat, tot i que des del nostre punt de vista, sempre ho ha estat. Educar sempre és educar la ciutadania. L'escola té en aquest sentit una tasca ben difícil, la de col·laborar en la construcció d'una societat més justa, equitativa i democràtica.

L'educació ciutadana ha de ser assumida com una tasca de la societat en conjunt, on els que governen, les institucions socials i els mitjans de comunicació adquireixen un significat de primer ordre perquè, com deia Ortega y Gasset, l'escola depèn més del seu entorn que dels plans que es dissenyen a l'interior dels seus murs. La tasca de construcció de la ciutadania ultrapassa amb escreix la institució educativa: la necessita, però no es limita a ella.

No ens deixa de semblar paradoxal que certs actors socials que, amb els seus comportaments, han reforçat la crisi de credibilitat en què ens trobem —i que tan perjudicial resulta per a la qüestió que ens ocupa—, siguin ara els primers a demanar a l'escola el desenvolupament de programes d'educació per a la ciutadania. Si la violència s'incrementa a la societat, és perquè l'escola omet desenvolupar programes de resolució no violenta de conflictes; si es presenten actituds xenòfobes, la culpable també és l'escola perquè no ha elaborat progra-

mes per a l'educació de la tolerància; si hi ha massa accidents de trànsit, és que cal augmentar els programes d'educació vial, etc. Malgrat que l'escola sí que hi té la seva part de responsabilitat, no es pot considerar com l'única causant de tots els mals o l'única constructora de tots els seus béns.

Els programes orientats a l'educació per a la ciutadania poden desnaturalitzar-se si es converteixen en espais de manipulació, d'adoctrinament en els quals el partit de torn al poder o dins la institució, o el docent procuren guanyar prosèlits per a la seves respectives causes. Hem d'estar atents a no caure en aquesta paròdia.

L'escola té un deute amb la democràcia, ja que la seva pròpia estructura autoritària, poc participativa, més que ajudar a construir i consolidar la democràcia, sovint n'ha estat un obstacle important.

És per tots aquests motius i per d'altres que, per raons d'espai ara no esmentem, que l'educació per a la ciutadania no pot quedar limitada a ser una matèria més dins la proposta curricular de la LOE. El currículum ocult sabem que també hi té un paper rellevant a través de l'estil amb què executa la seva autoritat, el compromís en educar en la llibertat, la manera com s'apliquen els límits, les relacions entre mestres i alumnes, els vincles que sorgeixen entre els alumnes, les instàncies de participació, etc.

L'alumne ha de percebre a l'escola l'ambient de participació, ha de disposar d'espais per a l'exercici democràtic, i ha de ser conscient de la importància de la seva contribució en la construcció de la història col·lectiva.

De la mateixa manera que s'ha atorgat una creixent importància a la vinculació entre autoestima i confiança en un mateix, és necessari treballar allò que anomenem autoestima grupal i que permet adquirir confiança en les possibilitats del grup, i per extensió, de la societat. Es tracta que en el context escolar, el grup d'alumnes descobreixi els resultats de les seves actuacions intel·ligentment dissenyades i implementades. Aquesta autoestima de grup conduirà cap a l'autoestima social.

D'altra banda, la contribució de l'escola és molt important en la consolidació del que s'anomena «ètica cívica», o, el que és el mateix, el conjunt de valors morals que comparteixen els grups d'una societat moralment pluralista i que els permeten construir el seu món junts precisament per compartir una base comuna (Cortina, 1996, p. 32).

L'educació també ha de respondre als reptes del seu temps, és a dir, ha d'estar a l'alçada de les circumstàncies. Quant això, la Comissió Delors assenyala: «Amb aquesta finalitat, convé afrontar per superar-les millor, les principals tensions que,

tot i que no són noves, són al centre de la problemàtica del segle XXI» (Delors, 1996, p. 62). Aquestes tensions se situen entre el que és mundial i el que és local, el que és universal i el que és singular, entre la tradició i la modernitat, el llarg termini i el curt termini, la competència indispensable i la preocupació per la igualtat d'oportunitats, entre l'extraordinari desenvolupament dels coneixements i les capacitats d'assimilació de l'ésser humà, entre el fet espiritual i el fet material.

L'escola hauria de contribuir a generar un sentiment d'identitat universal —Morin ho identifica amb el concepte de ciutadania terrestre—, on l'alumne es reconeixi com a part de la gran comunitat que és la humanitat. Es tracta, doncs, de la conformació d'una identitat oberta, que sàpiga solidaritzar-se amb els altres.

Els mestres són els grans protagonistes de la institució escolar, i a ells els pertoca fer front a tots aquests desafiaments. Per aquest motiu, és molt important enfortir la seva formació, tant a nivell inicial com permanent. S'ha de passar del model docent com a «usuari de coneixements» al de «generador de coneixements» (Ebbut i Elliott, 2007). Els docents han de transcendir el lloc que els limita a constituir-se en executors d'estratègies educatives que els dicten des d'instàncies jeràrquiques.

Tot i ser conscients que la font bàsica de motivació del professorat és interna, les característiques dels centres educatius revesteixen també molta importància. Per exemple, disposar dels recursos mínims per a la feina docent, un ambient escolar integrat amb metes definides, organització i un sentit col·lectiu de responsabilitat, un medi escolar que promogui instàncies, tant formals com informals, perquè els professors puguin intercanviar opinions quant a la millora de la seva actuació educativa i les condicions del centre educatiu, una tendència institucional a afrontar i resoldre problemes més que no a amagar-los, en aquest sentit s'hi ressalta la importància de la metodologia de direcció participativa i de negociació, mitjans educatius que estimulin i prestin suport a les iniciatives dels docents.

Per això necessitem formar docents crítics que contribueixin a la construcció d'una societat més justa. Cal que aquests facin un autodiagnòstic per veure què és el que poden millorar de cara a desenvolupar millor la seva feina: capacitat d'escolta, proximitat amb els alumnes, sentit de l'humor, motivar els alumnes perquè aprenguin de maneres diverses, relacionar l'aprenentatge amb l'experiència, mantenir un ambient de classe organitzat, conèixer bé la seva matèria, crear ambients propicis per a l'aprenentatge de valors ètics, etc.

Els programes de formació continuada per a docents en exercici han de procurar proporcionar propostes psicopedagògiques que no depenguin només d'un determinat corrent de moda, com ha estat fins ara. Hem de procurar una formació de qualitat que tingui realment incidència en la innovació educativa.

Bibliografia

- BUXARRAIS, M.R. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- CORTINA, A. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana.
- DE PAZ ABRIL, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Barcelona: Intermon-Oxfam.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M.; HOYOS, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. A: M. Martínez; G. Hoyos (Coords.). *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-48). Madrid: Octaedro.

Un espai per a la millora docent en la universitat: el CIDUI

Salvador Carrasco Calvo*
Universitat de Barcelona

El mes de juliol de l'any 2000, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, el de la Universitat Autònoma de Barcelona i el de la Politècnica de Catalunya organitzaven el I Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI).

Els organitzadors eren conscients de viure «canvis molt ràpids que obliguen a atendre més la contínua variabilitat de les coses que llur estabilitat i continuïtat». Les noves realitats demanaven «nous professionals amb capacitat d'autoaprenentatge, per afrontar noves situacions i coordinar i dirigir equips». Tenien la convicció de trobar-se davant nous i desafiants reptes. S'imposava atendre més heterogeneïtat de l'alumnat, en el marc d'una universitat de masses, que plantejava la necessitat de canvis qualitius en els models d'aprenentatges de l'alumnat i en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació des de la pràctica docent. Hi havia plena consciència de la necessitat de fomentar l'intercanvi d'experiències de millora docent, a peu d'aula, i una ferma voluntat d'afavorir la cooperació entre les universitats en temes de qualitat docent. La cooperació entre aquells tres ICE, dèiem en el primer any i mig de CIDUI, multiplicava la nostra eficàcia i la nostra incidència en la vida real de les nostres universitats. Ho vam expressar gràficament amb la fórmula «CIDUI-ICE 3», amb la qual es va convocar, l'any 2001, el Primer Simposi Internacional dedicat a reflexionar sobre els models de formació inicial del professorat universitari a Europa, amb la participació d'experts europeus i dels responsables acadèmics de les nostres universitats.

*Salvador Carrasco Calvo és professor emèrit en la Universitat de Barcelona, membre del Comitè Organitzador del CIDUI, des del curs 1999-2000, i coordinador del seu Comitè Executiu. Col·labora com a assessor i director de publicacions d'educació superior coeditades per l'ICE de la Universitat de Barcelona i l'Editorial Octaedro. Des de l'any 2000 al 2009 ha estat responsable de la Secció de Formació del Professorat Universitari del mateix Institut. Va ser subdirector general de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament des de l'any 1993 al 1996 i degà del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya des de l'any 1988 al 1993.

A l'inici del 2009 formen part del Comitè Organitzador del CIDUI: l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (UB), el de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), el de la Universitat Rovira i Virgili (URV), el de la Universitat de Girona (UdG) i el de la Universitat de Lleida (UdL); la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); el Centre de Qualitat i Innovació Docent de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), i Innovació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

El Congrés és, vuit anys més tard, una realitat singular i significativa, un espai de col·laboració interuniversitària de la Universitat de Catalunya, obert a la resta de les universitats espanyoles i d'arreu del món, organitzat per totes les universitats públiques catalanes que s'hi han anat adherint a poc a poc, en un procés que considerem exemplar en el seu plantejament: ha partit del respecte a la lliure voluntat de les universitats i d'una cooperació lleial i generosa per part de tothom. Ens hem proposat de potenciar una plataforma en la qual el professorat pugui repensar la docència; compartir les experiències d'innovació docent que es duen a terme a les aules; presentar i debatre idees noves i creatives; donar a conèixer pràctiques educatives que permetin aprofitar les oportunitats acadèmiques que brinda el nou context universitari.

En el CIDUI es presenten iniciatives de millora docent que, en molts casos, anticipen el futur i els canvis que esperen a la universitat, en el camp de la docència, en els propers anys. Un atent seguiment de l'evolució dels cinc congressos organitzats fins ara i dels simposis internacionals organitzats entre congrés i congrés, ens permet afirmar que a les nostres universitats es posen les bases d'una nova situació. Es produeix, efectivament, un canvi profund en la manera d'ensenyar i d'aprendre, o, si es vol, com deia el lema del Congrés de Lleida, «en la cultura docent universitària».

No podem amagar que mirem el futur amb un optimisme contingut, moderat i molt realista. Hem arribat a ser, en algun congrés, un miler d'universitaris, de procedència molt diversa, que periòdicament ens apleguem per intercanviar idees i experiències, per analitzar amb experts internacionals les noves tendències i els canvis que es produeixen en el camp de la docència superior, més enllà de les modes i de les canviants conjuntures universitàries del moment.

Als organitzadors dels CIDUI ens agrada constatar que la qualitat de les experiències presentades en els congressos va millorant i que la docència universitària avança, millorant silenciosament i discreta, amb la senzillesa de les coses reals i vives que fem, dia a dia, amb els nostres alumnes, que han esdevingut, també ells,

protagonistes del canvi del qual parlem i al qual aspirem. Els CIDUI contribueixen a fer visible una realitat avui encara poc coneguda: l'esforç que un ampli sector d'universitaris fa per millorar la docència i l'aprenentatge dels seus alumnes a la universitat. Donem fe del rigor i la tenacitat innovadora d'un sector del professorat universitari que, en la docència dels seus camps disciplinaris respectius, fa una apreciable aportació. El fet que es dugui a terme una avaluació rigorosa de les comunicacions per part d'uns comitès científics que fan fins a tres lectures de les propostes presentades, és tota una garantia de qualitat.

Certament, som crítics amb no poques coses de la situació universitària actual. No ens agrada, per exemple, l'excés de burocràcia existent en el sistema o la manera com es plantegen alguns dels processos de l'actual reforma universitària. La nostra és, però, una veu constructiva, que promou i, a la seva manera, impulsa el canvi en la cultura docent universitària. Facilitem la reflexió i el debat sobre la pràctica docent. Ens proposem trencar les rutines de sempre i ajudar a difondre bones pràctiques. I això, creiem que cal fer-ho amb Espai Europeu d'Educació Superior o sense, que ha esdevingut per a nosaltres una oportunitat, una ocasió, una excusa per avançar en la bona direcció.

Per donar una idea aproximada del treball dut a terme en els CIDUI, fem esment de l'activitat desplegada en el Congrés de Lleida, per parlar d'un dels celebrats més recentment (juliol del 2008). Es van presentar 432 comunicacions, relacionades amb els quatre temes preferents del CIDUI:

- metodologies per al canvi docent a la universitat;
- ús de plataformes digitals avançades i de materials interactius en la docència universitària;
- treball en equip dels docents universitaris i tutories;
- planificació i avaluació de la docència per competències a la universitat i al Pràcticum.

S'han fet sis conferències encarregades a destacats especialistes internacionals, tres simposis, tres tallers i una taula rodona relacionats amb el lema general del Congrés: «El canvi en la cultura docent universitària». En el V CIDUI, hi van participar fins a 810 professors, inclosos els col·laboradors, els membres dels comitès i les personalitats de la vida acadèmica convidades per l'organització.

Estem acostumats a relativitzar les dades quantitatives quan es tracta de qüestions referides a la docència i a la innovació. Sabem que l'important, en el nostre

cas, és l'alt interès que reflecteixen aquestes xifres pels temes docents entre molts professors i alumnes, la confiança dipositada en nosaltres, congrés rere congrés, i el repte que això representa per als organitzadors, si volem, com és el cas, no defraudar (vegeu taula I). Els congressistes fan una alta valoració de les qüestions relatives a l'organització, les instal·lacions i les seus dels CIDUI. Cal dir que estem contents d'aquestes valoracions i tenim clara consciència de les coses que cal millorar en els propers congressos. El darrer és va celebrar el mes de juliol del 2010. Va tenir la seu Barcelona, al Campus Nord de la UPC. Està previst celebrar el VII CIDUI a la UPF, el mes de juny o de juliol del 2012.

Congressos	Seu	Inscrits	Assistents	Comunicacions	
				Rebudes	Acceptades
I CIDUI (2000)	UAB Hospital de Sant Pau (Barcelona)	422	452	337	227
II CIDUI (2002)	URV Educació i Psicologia (Tarragona)	311	387	366	275
III CIDUI (2004)	UdG Educació i Psicologia (Girona)	631	726	619	452
IV CIDUI (2006)	UB Econòmiques (Barcelona)	975	1.090	882	665
V CIDUI (2008)	UdL Campus de Cappont (Lleida)	639	815	492	432
VI CIDUI (2010)	UPC (Barcelona)	733	839	666	510

Taula I. Dades dels Congressos CIDUI

Com hem dit, entre congrés i congrés, el CIDUI acostuma a convocar un simposi internacional sobre qüestions rellevants de la formació del professorat universitari i la innovació en educació superior. Són reunions d'experts i responsables acadèmics de les universitats organitzadores dels congressos. Amb aquesta iniciativa, el CIDUI pretén prestar un servei a les universitats organitzadores, que fan possible la celebració dels congressos i contribuir a l'intercanvi interuniversitari sobre la realitat de l'educació superior a Europa i la resta del món. La taula 2 permet fer-se càrrec de la importància dels temes tractats i de l'interès objectiu que té el debat compartit entre experts internacionals i responsables acadèmics universitaris sobre qüestions d'indubtable actualitat acadèmica, en el marc d'una universitat immersa en el procés d'implementació de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Està previst celebrar el VI Simposi Internacional durant l'any 2011, amb seu a la UOC.

Els sis CIDUI i els cinc Simposis celebrats fins ara, ens han permès seguir de prop les tendències actuals i els objectius compartits per les institucions europees universitàries i cooperar en l'anàlisi de temes essencials en el procés, com, entre d'altres, el disseny de les noves titulacions per competències; la delicada i complexa qüestió de l'ocupabilitat i la relació entre el món del treball i la universitat; les conseqüències que deriven d'un enfocament de l'educació centrada en els aprenentatges dels estudiants; la preocupació per la qualitat en la formació del professorat i en la innovació docent; la millora de les metodologies docents; l'ús docent de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), i la relació entre l'aprenentatge universitari i el servei a la comunitat en els diversos entorns socials. I tot això s'ha fet des d'una pràctica docent arrelada a l'aula, que s'ha reflexionat i debatut amb altres col·legues, i revisat a la llum d'experiències dutes a terme en altres països.

			Coordinador
2001	ICE - UAB	«Formació inicial del professorat universitari i la seva avaluació»	Dr. Joaquín Gairín
2003	ICE - UPC	«El portafoli docent»	Dr. Javier Bara
2005	IDES - UAB i Consell Interuniversitari	«Món del treball i universitat»	Dr. Joan Rué
2007	ICE - UPC	«El disseny dels ensenyaments per competències»	Prof. Ignacio de Corral
2009	ICE- UB	«Docència, recerca i aprenentatge»	Dr. Salvador Carrasco

Taula II. Simposis internacionals CIDUI

Per acabar aquests comentaris, voldria indicar que les perspectives obertes pel *Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya*, publicat el juny del 2008, per l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP), no fa sinó confirmar que el camí dut a terme, en els darrers nou anys pel CIDUI és un encert. El CIDUI practica fa anys la línia que assenyala l'estratègia 21 prevista pels nostres rectors, sobre «l'impuls de la recerca i la innovació educativa universitària».

Entenem, efectivament, que en els CIDUI s'han donat a conèixer elements científics i metodològics, amb propostes de formació i d'innovació docent, que responen a la nova mentalitat docent que exigeixen els temps en què ens ha tocat viure. Els organitzadors dels CIDUI són uns dels agents amb els quals cal comptar en el moment de tirar endavant noves iniciatives en el camp de la docència

i l'aprenentatge, com les previstes en el projecte 24 de l'esmentat *Llibre Blanc*, quan es proposi la creació d'un institut especialitzat. L'experiència acumulada del CIDUI i el positiu balanç que fan totes les institucions implicades (les diverses unitats que integren l'ACUP) permeten pensar en la possibilitat d'obrir una nova etapa en el procés d'institucionalització del CIDUI, en el nou marc de la Universitat de Catalunya.

La formació permanent del professorat a Catalunya: evolució dels Plans de Formació de Zona

Maite Colén*
Universitat de Barcelona

Introducció

Per explicar l'evolució que ha experimentat la formació permanent del professorat a Catalunya, farem un breu recorregut històric al llarg dels anys de vida de l'ICE de la UB que ens permeti entendre el context en el qual hem treballat, els canvis legals i institucionals que hem viscut i ens ajuden a interpretar les raons que han portat a la situació actual.

No aprofundirem en la dècada dels setanta, en què l'acció de l'ICE se circumscriu a l'oferta de cursos de temàtica variada. A la primèria dels anys vuitanta, l'ICE comença a preocupar-se de les necessitats que planteja el professorat, d'acord amb les avaluacions de les activitats de formació que es duen a terme, i comença a buscar noves modalitats de formació que puguin donar resposta a les noves demandes que plantejaven els professors.

Tot coincidint amb els aprenentatges que anàvem fent a partir de l'anàlisi i el contrast de les nostres accions de formació permanent del professorat, comencen a introduir-se al país els nous paradigmes sobre pensament del professorat i sobre la necessitat de millorar les pràctiques docents a través de la reflexió i l'anàlisi d'aquestes pràctiques (Elliott, 1990; Stenhouse, 1982 i 1987; Carr i Kemmis, 1988; Gimeno, 1983; Pérez, 1988). La Secció de Formació Permanent de l'ICE assumeix aquesta nova visió de la formació i es planteja canvis en la manera de planificar la formació que facilitin posar en pràctica accions formatives en aquesta línia.

*M. Teresa Colén Riau és professora titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa i coordinadora de l'àrea de formació permanent del professorat del Grup d'Innovació i Recerca Consolidat FODIP (Formació Docent i Innovació Pedagògica). Ha estat cap de la Secció de Formació del Professorat d'Infantil i Primària des de l'any 1986 fins al 2003 i cap de la Secció d'Innovació en Formació de l'ICE de la Universitat de Barcelona fins al 2009. Coordinadora de les Jornades «La Formació Permanent del Professorat a Europa» i del I Congrés Internacional sobre «Noves Tendències en la Formació Permanent del Professorat», i directora del Postgrau de Gestió de la Formació Permanent del Professorat.

Fins aquell moment la formació s'havia concretat en una orientació de caràcter individual consistent en una variada oferta de cursos de curta i mitjana durada (entre deu i quaranta hores), que es duïen a terme en llocs centrats de la ciutat. Els cursos s'adreçaven a professors de diferents procedències (poblacions, nivells educatius, especialitats, etc.), que s'hi matriculaven amb interessos i expectatives ben diferents.

L'evidència que la formació individualitzada del professorat fa professionals més cultes però no transforma la pràctica, es feia palesa en les declaracions dels assistents als nostres cursos, que manifestaven les dificultats de posar en pràctica les propostes que rebien en els cursos. Les respostes habituals a les enquestes que se'ls passaven en acabar l'activitat afirmaven que havia estat molt interessant, però que no podien aplicar-ho a la seva realitat concreta.

Es va iniciar així el pas d'un model de formació del professorat basat en la racionalitat tecnològica, que assumeix que les accions pràctiques es dedueixen de les teories científiques, a un model força indefinit, però que tenia com a base els coneixements pràctics del mestre. Vam iniciar experiències que portaven a la pràctica les aportacions més recents de la investigació sobre pensament del professor, que parlava del professor reflexiu, de la recerca en l'acció, d'estratègies d'entrenament col·laboratives entre iguals i del professor investigador. L'aparició l'any 1983 del llibre de J. Gimeno i A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, el congrés internacional sobre formació del professorat celebrat a Granada l'any 1987 i els seminaris sobre investigació educativa que vam organitzar a l'ICE mateix entre els anys 1983 i 1988, representaren les bases teòriques sobre les quals s'assentaren els inicis d'un nou model de formació que prenia com a punt de partida la millora de la pràctica docent a partir de la reflexió i l'anàlisi d'aquesta pràctica.

Convertir en pràctiques de formació de professorat les creences i el discurs que compartíem els responsables de l'FPF a l'ICE en aquell moment no era una tasca fàcil, i no teníem exemples pràctics en els quals inspirar-nos, a banda dels models anglosaxons, molt distants del nostre context educatiu. Per aquesta raó, vam començar pel principi que teníem més clar: acostar la formació allà on es produeix la pràctica docent, i així vam iniciar un procés de descentralització de la formació geogràfic i conceptual. Aquesta frase tan curta resumeix un llarg i difícil camí que l'ICE, capdavanter de la descentralització de la formació del professorat a Catalunya, va emprendre a la primeria de la dècada dels vuitanta davant la incomprensió de molts dels agents educatius i amb l'ajut i la complicitat de molts altres professionals que veïen amb bons ulls la nostra iniciativa. Es van anar creant en cadascuna de les poblacions, comarques o zones on ens vam

introduir, estructures participatives que permetien acostar la formació a les necessitats reals dels professors i professores en el context social i professional en el qual es desenvolupava la seva acció docent. A vegades eren equips psicopedagògics municipals o moviments de renovació pedagògica (MRP) locals, regidors o inspectors d'ensenyament, les institucions o professionals que ens acollien a les zones i col·laboraven amb nosaltres per iniciar la creació d'una estructura que permetés ordenar la formació del professorat de la zona.

Aquest plantejament fou coincident en moltes ocasions amb el dels MRP, amb els quals en moltes zones vam iniciar aquest nou camí.

La formació permanent a Catalunya durant la dècada dels vuitanta

Tot aquest procés es desenvolupà per aconseguir uns objectius dibuixats a priori i que s'anaven concretant al llarg del mateix procés, com ara el de donar coherència a les ofertes de formació del professorat que des de diferents instàncies arribaven als professors d'un centre; el d'implicar el professorat en la definició de les necessitats de formació i en la planificació de les accions formatives adequades, avançar en la implicació institucional dels centres educatius en la formació del professorat, introduir en la cultura dels centres l'hàbit de tractar temes de formació, potenciar l'intercanvi d'experiències entre els centres, per tal d'obrir esclletxes al tradicional aïllament dels professors dins els seus centres, tot creant marcs de reflexió i anàlisi de les pràctiques educatives dels assistents amb relació a temàtiques que els preocupaven especialment, i el d'impulsar modalitats de formació que afavorissin la reflexió de la mateixa pràctica.

En pocs anys vam implantar un nou model organitzatiu de formació del professorat que anomenàrem Pla unitari¹, no solament en l'àmbit d'actuació de l'ICE de la UB, sinó en tot el territori català.

Durant la dècada dels vuitanta el model es va consolidar en moltes de les zones on s'havia aplicat. El sistema d'intervenció en la formació del professorat que

¹ Una descripció del Pla unitari es troba a Colén i Corominas (1987), posteriorment a la ponència «Un modelo democrático de formación del profesorado: los planes unitarios» presentada per l'equip de formació de l'ICE al Congrés Pedagogia'90 celebrat a l'Havana, en la qual es fa una presentació del desenvolupament i una anàlisi valorativa del procés d'implantació i els efectes.

s'utilitzava en el Pla unitari es basava en el procés evolutiu o d'itinerari, tal com Imbernon (1994) ho va conceptualitzar posteriorment.

L'itinerari de formació que prenia com a marc el Pla unitari estava concebut en espiral, igual que la planificació a mitjà termini:

- *Fase de sensibilització.* Es tractava de motivar el professorat perquè s'anés acostumant a assistir a activitats de formació. La modalitat utilitzada prioritàriament va ser la dels cursos curts. Es triaven temàtiques atractives i poc compromeses (recursos didàctics, noves metodologies, etc.), formadors carismàtics, i sobretot moltes propostes pràctiques.
- *Fase de resposta directa a demandes del professorat.* Aquesta era una fase de formació individual. Aquí ja eren els professors mateixos els que decidien quins cursos volien que els organitzéssim, sobre quina temàtica volien treballar.
- *Fase de resposta a demandes de cicle o de departament.* En aquesta fase motivada a través de les activitats de formació individual descrites anteriorment, i de les reunions de directors i caps d'estudi de la zona, es van prioritzar les demandes de grups de professors d'un mateix cicle educatiu o d'especialistes d'àrea dels centres d'una zona sobre les demandes individuals. La modalitat utilitzada va ser el seminari. Vam entrar ja en un estadi de formació, en què el professorat encara tenia una clara dependència del formador, però es va passar ja a les estratègies d'aplicació i a la pràctica de propostes analitzades i compartides pel professorat.
- *Fase de resposta a les demandes de grups de professors que estan en processos de formació.* Els seminaris van guanyant autonomia i els assistents van elaborant les seves pròpies necessitats de formació per assolir els objectius que es marquen.

A partir d'aquí la formació esdevé força autònoma, i entra en l'estadi de la investigació, de la innovació o de l'autoformació, en el qual el professorat treballa en modalitat de grup de treball, recerques en l'acció, impulsa innovacions en el centre o si més no busca solucions compartides a les situacions problemàtiques que li planteja la seva tasca docent. En aquest procés, el professorat cada vegada coneix millor la seva pràctica, sap definir millor les seves necessitats i és més capaç de protagonitzar el disseny de la seva formació.

Aquest itinerari model no sempre es dóna complet, ni segueix la mateixa seqüenciació. Cada grup de professors té la seva pròpia evolució, i són pocs els que segueixen un itinerari complet. Les característiques dels contextos, les expectatives

dels professors, la situació laboral, la capacitat de treball en equip dels diferents grups docents, etc., fan que en un mateix Pla de zona coexisteixin totes les modalitats, i que no sempre els itineraris avancin de manera lògica.

Per tal d'ajudar a comprendre la raó d'aquest itinerari, cal aclarir que fins aquell moment no hi havia cap Pla de formació institucional, l'assistència a les activitats de formació era absolutament voluntària i voluntarista. No hi havia cap tipus de reconeixement de la formació en les poques opcions de promoció professional que tenia el professorat. Fins a l'any 1989, no apareixen regulats a Catalunya els primers concursos de mèrits per ocupar determinats llocs docents en què es valora com a mèrit la formació permanent del professorat.

Paral·lelament als plans unitaris, es van desenvolupar els FOPI (Formació Permanent Institucional), model molt més conegut en l'àmbit universitari perquè incloïa la participació de les escoles universitàries de formació del professorat. Els FOPI representaren la primera experiència pilot de formació permanent de mestres institucional del Departament d'Ensenyament, a través del Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Direcció General d'Universitats, que feia poc més d'un any que tenia competències plenes en matèria d'educació. Al mateix temps, els moviments de renovació pedagògica de Catalunya, molt actius, van desenvolupar les escoles d'estiu i les escoles d'hivern, també subvencionades pel Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat.

Estem en un moment de gran motivació del professorat, en què la demanda de formació supera àmpliament l'oferta.²

² L'ICE de la UB participa en tot aquest moviment en diversos aspectes: *a*) desenvolupa un model de formació anomenat Pla unitari en coordinació amb altres institucions i entitats interessades i amb competències de formació del professorat que actuen a les zones; *b*) participa en el disseny de l'organització i el desenvolupament del FOPI d'Esplugues-Sant Joan Despí; *c*) participa en els primers plans de formació institucionals que impulsa el Departament d'Ensenyament (Pla institucional de plàstica per a mestres en actiu; òrgan tècnic d'educació especial, encarregat de dissenyar la formació dels mestres d'aula d'educació especial, etc.); *d*) porta a terme la primera investigació a gran escala que es fa a Catalunya sobre la situació del professorat de primària i secundària en relació amb la formació permanent.

Model i estructures per a la formació del professorat de la dècada dels noranta

L'any 1989 el Departament d'Ensenyament aprovava el que seria un primer Pla de formació permanent del professorat, pensat a partir dels suggeriments presentats pel Consell Escolar de Catalunya i concebut per preparar el professorat de cara a la implantació de la reforma educativa promoguda per la LOGSE. El que seria el primer Pla de formació permanent per a la implantació de la reforma (1989-1996), es duria a terme amb criteris de territorialització i descentralització de la formació, concebuda, per altra banda, d'acord amb una planificació general, que preveia l'atenció a les necessitats de formació derivades del procés de reforma del sistema educatiu, i les necessitats dels centres i del professorat. Aquest Pla pren com a model organitzatiu els plans unitaris.

Aquest primer Pla fou dissenyat amb diferents modalitats de formació, amb una tipologia molt variada de programes estructurats en cinc blocs: programes de formació bàsica per a la reforma; programes de formació per a la millora de la pràctica docent i l'adquisició de nous coneixements; programes d'especialització d'acord amb les necessitats del sistema; programes de formació en centres; programes per exercir altres funcions en el sistema, i programes d'ajudes individuals. El model estava basat en la col·laboració institucional de les universitats (especialment dels ICE), i d'altres entitats especialitzades amb una llarga tradició i presència en el sector educatiu de Catalunya.

Els ICE són un dels instruments bàsics en la formació del professorat en tot el territori, són responsables de l'organització i la gestió dels programes encarregats pel Departament d'Ensenyament i els que organitzen a iniciativa pròpia. L'encàrrec bàsic del Departament durant la vigència del primer i segon Pla de formació, i part del tercer, ha estat desenvolupar els Plans de Formació de Zona (PFZ). Aquest és un element important en la caracterització del model de formació amb el qual s'ha treballat a Catalunya des del 1989 en el marc dels plans de formació fins al 2005. En cap altre model de formació a Espanya, es compta tant amb la institució universitària com a Catalunya. La presència i participació de les universitats en la formació permanent del professorat és un fet molt valorat pel professorat, en primer lloc, i per l'Administració, que ha mantingut i potenciat aquest model al llarg dels anys d'experiència dels plans de formació per a la reforma. Els centres de recursos han estat els punts d'articulació de la formació permanent i unitats operatives de suport i animació de la formació en les zones en què està distribuït el territori.

El primer Pla de formació explícitament s'inspiraria en els principis de descentralització, participació, eficàcia i optimització de recursos. Aquest Pla consolida la territorialització de la formació permanent del professorat a Catalunya, a través dels PAFPZ (Plans d'Activitats de Formació Permanent en Zona). Aquest model organitzatiu respecta totalment, en una primera fase, el model de Pla unitari. En la segona fase del Pla, a partir del 1992, es regula la comissió que s'ha d'encarregar de la planificació dels plans de zona, i estableix que la presidència de les comissions estarà en mans d'un inspector o inspectora d'ensenyament.

És a través dels plans de zona que es gestiona el bloc B, constituït per programes per millorar la pràctica docent i adquirir nous coneixements; és el més ampli. Les temàtiques són diverses: d'àrees curriculars, de temes transversals, d'actualització de coneixements, de metodologia, dirigit a diferents nivells educatius, etc. Les modalitats també són diverses. De fet, s'accepten totes, excepte els seminaris permanents. Les entitats organitzadores també són diverses: les universitats, a través dels ICE, els MRP i col·legis professionals, el mateix Departament d'Ensenyament, a través de l'SGFP i RP (Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics) i de diversos serveis i programes dels quals disposa, com, per exemple, el SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), el PESE (Programa de salut escolar), el Programa de mediació, etc.; també a través d'altres departaments i organismes de la Generalitat i d'organitzacions empresarials o sindicals. Aquest programa és el calaix de sastre del Pla de formació, però alhora és el que permet dur a terme les activitats més innovadores i els projectes més relacionats amb els interessos dels professors i dels centres.

Els ICE participen en totes les funcions de les comissions, i a partir de la detecció de necessitats que es duu a terme en cada zona encomanada, organitzen les activitats que hi donin resposta. Tenen la responsabilitat de planificar el seguiment i l'avaluació de les activitats que organitzen.

El segon Pla de formació permanent, aprovat pel Departament d'Ensenyament, cobreix el període des del curs 1996-97 fins al 2000-2001, i es va perllongar fins al 2003. Immersos encara en la transició cap al nou sistema educatiu, la planificació de la formació permanent havia d'obeir a una línia de continuïtat i adaptació a la situació de la reforma. El sistema començava a implantar-se de manera generalitzada a secundària obligatòria i postobligatòria, i ja tenia una situació molt consolidada en l'ensenyament infantil i primari. La continuïtat entre els dos plans estaria marcada per la presència de blocs i la permanència de línies de formació ja experimentades durant el Pla anterior. Aquest segon Pla incorpora una nova modalitat formativa que havien demanat molt els centres educatius,

l'assessorament al centre. Aquesta modalitat havia estat desenvolupada i utilitzada dins un programa experimental per l'ICE de la UB des del curs 1990-1991. Una descripció d'aquest programa es pot veure a Hernández i Colén (1993).

El segon Pla va mantenir el sistema organitzatiu, tot consolidant una estructura complexa de gestió de la formació en la qual intervenien diversos agents amb una coordinació que va resultar eficient, tot i que no exempta de dificultats. Aquest sistema s'aferma sobretot en els plans de zona, que es passen a anomenar PFZ. Va representar la consolidació de la presència de les universitats en la formació del professorat, donant continuïtat a la política seguida fins aleshores.

Estructura organitzativa del Pla de formació. Els Plans de Formació de Zona (PFZ)

A Catalunya, com que no es va optar pel sistema de centres de professors que es va implantar a la resta de l'Estat espanyol, el model organitzatiu es va organitzar en un pla descentralitzat amb institucions i organismes centralitzats de procedència molt diferent. Aquesta especificitat, encara que sigui complicada, en aquest context ha funcionat acceptablement, perquè partia d'una tradició de territorialització prèvia a la institucionalització de la formació i tenia molt de suport de les bases del professorat. El Pla, que, com s'ha esmentat abans, recollia la tradició de formació permanent de la dècada dels vuitanta, a partir de les aportacions dels ICE de les universitats catalanes, dels moviments de renovació pedagògica, dels instituts municipals d'educació, de les facultats universitàries i del mateix Departament d'Ensenyament, va ser concretat pel que fa a formació permanent pels FOPI, els plans unitaris i les escoles d'estiu i d'hivern. L'estructura organitzadora del Pla, amb el temps, es va anar fent més restrictiva i menys descentralitzada. Cada vegada era més petit el marge d'autonomia de què disposaven, d'una banda, les comissions dels PFZ i, d'una altra, les institucions encarregades de la formació: universitats, programes educatius, etc.

Encara que el Pla parli de *descentralització* de la formació, en realitat, el model organitzatiu és de territorialització, en el sentit que ni els recursos econòmics, ni els humans, ni els àmbits de decisió estan descentralitzats. És una descentralització exclusivament funcional i territorial. És a dir, les activitats s'apropen físicament al lloc de treball del professorat, la qual cosa ja és positiva, però tots els processos i

totes les decisions estan tan normativitzats³ que no sempre la formació respon a les necessitats i les demandes d'un col·lectiu concret.

Els Plans de Formació de Zona (PFZ) són el dispositiu operatiu de descentralització de la formació. Un PFZ és la concreció del Pla de formació en la zona escolar d'actuació d'un centre de recursos pedagògic (CRP), que pot ser de caràcter comarcal, local, de districte municipal, etc.

Cada PFZ disposa d'una comissió encarregada de diagnosticar les necessitats formatives del professorat de la zona, dissenyar un pla de formació que doni resposta a aquestes necessitats per proposar-lo a l'SGFP i, una vegada hagi estat aprovat, executar-lo i fer-ne el seguiment i l'avaluació. Aquestes comissions van ser creades per les instruccions del 7 d'abril del 1992 de la Subdirecció General de Formació Permanent, que en regulen la composició i les funcions.

Cada comissió de PFZ, presidida per un inspector o inspectora d'ensenyament de la zona, la componen representants dels centres educatius públics i privats concertats de tots els nivells educatius, un representant de l'ICE que organitza la formació a la zona, un representant de la delegació territorial a la qual pertany la zona i un representant del CRP, que actua com a secretari, i també representants d'altres institucions o programes que participin en el Pla de formació de la zona.

Aquestes comissions, des de la seva creació, han anat perdent autonomia. Entre altres condicionants, tenen assignat un nombre total d'hores de formació que poden distribuir per atendre totes les necessitats de formació del professorat de la zona. Aquest és el criteri que orienta fonamentalment les decisions de les comissions, el nombre d'hores. Encara que sembli una qüestió econòmica, és obvi que té altres efectes. Els gestors de cada pla intenten donar resposta a totes les demandes possibles del professorat de la seva zona i això duu a fer activitats de curta durada, amb poca possibilitat d'implicació, assessoraments que s'eternitzen en el temps (sovint un centre no disposa de més de deu hores per a tot el curs)

³ A través del document *Instruccions i criteris per a l'elaboració de PFZ*, que publica anualment l'SGFPRP es regulen, entre altres aspectes, el nombre màxim i mínim d'assistents a cada modalitat formativa, la durada que pot tenir, el preu per hora de totes les activitats, les franges horàries permeses, les condicions estrictes per aconseguir alguna modalitat que respongui a les expectatives del professorat de la zona (grups de treball, assessoraments, etc.), les temàtiques permeses i no permeses per a cada col·lectiu docent i un llarg etcètera de condicions.

i foment d'activitats «rendibles»; és a dir, cursos que comporten moltes places amb consum de poques hores.

És molt difícil que els docents que participen en la formació s'impliquin en processos en què se n'analitzi i se'n qüestioni la pràctica i la professionalitat, en què es plantegi reelaborar l'actuació docent i s'iniciïn processos d'investigació, d'acció o d'anàlisi col·laborativa de la pràctica en un sistema organitzatiu d'aquestes característiques, en què el professorat no té garantia de continuïtat, en què no pot disposar de tot el suport tècnic que en alguns moments necessita, en què, en resum, se'l valora molt poc com a professional compromès, i el que li comptarà seran les hores presencials de formació que ha rebut.

Un camí en marxa. El tercer Pla de formació

Un canvi de Govern a Catalunya va comportar que a partir del 2004 es comencés a desenvolupar un canvi radical en el sistema de formació del professorat. El Departament d'Educació apostà per una descentralització de la formació passant la gestió territorial als CRP. La creació dels Serveis Educatius Integrats en cada zona, obligarà a reformular la formació permanent del professorat en el marc d'una nova orientació estratègica. Els Serveis Educatius Integrats constitueixen un nou model organitzatiu descentralitzat del Departament d'Educació, que integra tots els serveis educatius que actuen en una zona determinada: centres de recursos pedagògics (CRP), equips d'assessorament psicopedagògic (EAP), equips de llengua, interculturalitat i conflicte (LIC). L'objectiu d'aquesta nova organització és la coordinació de tots els recursos i serveis que interactuen en una mateixa zona i l'establiment de sinergies que rendibilitzin les tasques. El Pla de formació de zona queda integrat en aquests serveis. La gestió de tot el Pla deixa d'encarregar-se als ICE, i es gestiona des de cada zona. Aquest procés es desenvolupa en el tercer Pla marc de formació de la Generalitat de Catalunya (2005-2010).⁴

Per altra banda, cal no perdre de vista les fluctuacions del sistema educatiu (recordem que tot just implantada la LOGSE va ser substituïda per la LOCE, que no es va arribar a desenvolupar i va ser substituïda per l'actual LOE.⁵ Aquesta nova

⁴ Es pot consultar a: http://www.xtec.cat/formacio/pla_marc/plamarc_formacio.pdf

⁵ La LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu) va ser aprovada l'octubre de l'any 1990. El desembre del 2002 es promulgava la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació), en un clima d'enfrontament social i institucional. Abans de la seva implantació, el nou Govern espanyol ha presentat l'avantprojecte de la LOE (Llei orgànica d'educació),

etapa, marcada per la transició cap a un altre model educatiu, requerirà nous plantejaments en la formació del professorat.

Entenem que en la nova situació la formació del professorat haurà de fer passos decisius de descentralització, anant més enllà de la territorialització de la formació; creiem que caldrà donar una oportunitat al model mixt amb el qual s'ha treballat tradicionalment a Catalunya, d'intervenció de les universitats, diferents entitats o organitzacions professionals i el mateix Departament d'Ensenyament. La nova situació, entenem, exigirà nous acords explícits de col·laboració, que marquin el grau i nivell de participació dels diferents agents i superin el perill de desenvolupar una formació permanent del professorat endogàmica; pensem també que caldrà incrementar el grau d'autonomia dels centres educatius, de manera que la descentralització no sigui una nova via de control i d'uniformitat. La descentralització hauria de comportar una minva important de la burocràcia i un augment significatiu de la capacitat de decisió dels professionals sobre els seus propis processos de formació.

que va ser promulgada el 3 de maig del 2006. Per la seva banda, el Parlament de Catalunya va aprovar el 17 de juliol del 2009 la Llei d'educació de Catalunya, avalada pel Pacte Nacional de Catalunya i molt controvertida en el seu desplegament.

Bibliografia

- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F.; COLÉN, M.T. (1993). El programa de asesorías a los centros en el ICE de la Universidad de Barcelona. A: J.M. CORONEL; R. SÁNCHEZ; C. MAYOR (Eds.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (vol. 2, pp. 511-521). Sevilla: S.P. Universitat de Sevilla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 551-573.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesor. A: AURELIO VILLA (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1982). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

La formació del professorat universitari

Miquel Àngel Cuevas Diarte*
Universitat de Barcelona

Introducció

Quan, al voltant de l'any 1980, vaig baixar per primer cop a l'ICE de la Universitat de Barcelona, jo era un jove professor ple d'il·lusió i segur de mi mateix. Tornava de fer la tesi doctoral a França, un període esplèndid de la meua vida, i intentava reproduir i introduir aquí molts dels hàbits que havia viscut com a normals allà. Deia baixar perquè aleshores l'ICE ocupava una part del soterrani del Pati de Ciències, just a sota d'una aula on jo havia passat moltes hores com a estudiant, sobretot aprenent una mica de cristal·lografia. Em vaig trobar davant d'una taula amb una noia molt agradable i ben disposada a escoltar-me. Hi havia moltes noies a l'ICE. Més tard vaig comprovar que la majoria, molt competents, agradables i boniques. «Vinc perquè em digueu què haig de fer per proposar un curs sobre difracció de raig X pel mètode de la pols cristal·lina», vaig dir-li. Podeu imaginar la cara que va fer.

Aquesta era una pràctica, si no habitual, factible a França. Hi havia una sèrie d'organismes, uns d'abast local i uns d'abast nacional, que organitzaven regularment activitats de formació per al personal docent i el personal tècnic de les universitats, i centres de recerca, oberts a les empreses. Aquestes activitats sorgien de la iniciativa dels mateixos organismes i/o a petició dels membres de la comunitat. Jo mateix havia assistit a algunes i en tenia una excel·lent opinió pel que fa a la seva utilitat. Vaig pensar que l'ICE, com a institut de la meua universitat que organitzava cursos i altres activitats de perfeccionament per a professors d'ensenyament primari i secundari, també tindria activitats per als professors universitaris.

*Miquel Àngel Cuevas Diarte és catedràtic de Cristal·lografia i Mineralogia de la Universitat de Barcelona i responsable del grup d'investigació consolidat de Cristal·lografia de la Universitat de Barcelona. Ha estat degà de la Facultat de Geologia entre el 2005 i el 2009, vicerector adjunt al Rectorat entre el 1989 i el 1993 i coordinador d'activitats universitàries i director adjunt de l'Institut de Ciències de l'Educació entre el 1981 i el 1985 de l'esmentada universitat.

No recordo què es va fer de la meva proposta. De fet, eren dos els cursos, si l'un esotèric, l'altre encara més. Si la memòria no m'enganya, els dos cursos es van dur a terme. El cert és que poc després em vaig entrevistar amb el director de l'ICE, el professor Siguan, que després es convertiria en un dels meus mestres i en un bon amic (si ho poc dir, salvant les distàncies de tota mena entre ell i jo). L'entrevista va ser breu. Em va proposar entrar a formar part de l'ICE per encarregar-me d'activitats adreçades al professorat universitari. L'ICE feia algunes coses, però ell pensava que havia arribat l'hora d'establir un departament específic dins de l'ICE amb una programació d'activitats regular, i pensava que jo me'n podria encarregar. La meva inconsciència i la meva il·lusió em van fer acceptar-ho al cap de pocs dies. Després d'uns anys, seria director adjunt, i quan es va acostar la jubilació del professor Siguan, el llavors rector de la Universitat de Barcelona, el professor Bricall, que després es convertiria també en un dels meus mestres i en un bon amic, si ho poc dir, salvant les distàncies de tota mena entre ell i jo també en aquest cas, em proposà ser director de l'ICE. Llavors la meva il·lusió era la mateixa, però la meva inconsciència era una mica menor i em va impedir acceptar-ho, ja que considerava que havia de continuar la meva carrera com a professor i investigador en cristal·lografia.

Com és fàcil de deduir, jo no tenia cap formació específica per a aquesta responsabilitat. En vaig aprendre amb l'experiència i vaig gaudir de les aportacions de moltes persones, de dins i de fora de l'ICE. Recordo amb un plaer especial les reunions de l'equip directiu de l'ICE. Es feien normalment els dilluns a la tarda i al vespre. Hi participàvem, a grans trets, el director, el director adjunt, el responsable de l'ensenyament primari, el responsable de l'ensenyament secundari, el responsable de l'ensenyament universitari, el responsable del reciclatge de català i el responsable de l'administració. En el temps que jo vaig ser a l'ICE, les persones van anar canviant, però l'ambient va ser sempre, sempre, molt agradable, de respecte, i molt efectiu. Aquesta era una de les virtuts del professor Siguan. A mi em meravellava i sorprenia que sovint semblava llegir o pensar en altres coses, però acte seguit deia alguna cosa o feia alguna proposta totalment pertinent i centrada en el tema. Aquestes reunions ens obligaven a escoltar i tractar de temes molt diversos i de nivells molt diferents. La quantitat d'activitats era enorme, amb tipologies i localitzacions geogràfiques molt dispars. Saltàvem d'un seminari de ciències naturals per a mestres al CAP a un curs de català que s'havia de fer a l'altre extrem de Catalunya. Eren molt enriquidores i hi vaig aprendre molt.

L'ICE, en aquells moments, estava molt deslligat del funcionament habitual de la Universitat de Barcelona. Allí ens trobàvem uns pocs professors universitaris que

complíem a l'ICE una part de la nostra dedicació, uns quants professors de primària i de secundària destacats en comissió de serveis, uns altres contractats per a activitats específiques, molts pocs membres de la plantilla del personal d'administració i serveis de la UB, i moltes persones d'administració contractades a càrrec de les subvencions rebudes. El pressupost era quasi exclusivament provenint de la subvenció de la Generalitat. El divorci amb la Universitat arribava fins al punt que molts cops es plantejaven dificultats per utilitzar una aula. Era obligat invertir-hi molts esforços en el dia a dia. És veritat que aquesta feina donava els seus fruits i la consideració de les autoritats acadèmiques i de l'administració en general millorava a poc a poc.

En aquest escenari de llunyania entre l'ICE i la resta de la Universitat, es feia difícil pensar en un plantejament d'activitats de formació del professorat universitari «normal», com hauria d'haver estat en una altra situació. Les activitats en aquells moments van distar molt d'una programació estàndard de formació de professorat universitari. Alguns dels trets fonamentals van ser:

- Centrar-nos en el perfeccionament més que en la formació.
- Establir com a prioritat aconseguir una complicitat amb el professorat de la UB.
- Potenciar activitats sobre eines emergents en aquells moments com la informàtica i els audiovisuals.
- Centrar-nos en el perfeccionament de continguts.

Sense entrar en estadístiques, el nombre d'activitats va ser considerable. Cursos, seminaris, conferències, treballs de recerca, sobre temes extraordinàriament variats. Algunes d'aquestes activitats eren impartides per professors de la mateixa UB (amb els quals sempre estaré en deute) i unes altres, per destacats especialistes internacionals. Crec que realment vam aconseguir una certa complicitat amb el nostre professorat tal com preteníem. La prova, la quantitat de suggeriments i iniciatives que ens feien arribar i la nombrosa assistència a les activitats, en termes generals. Fins i tot ens vam atrevir a organitzar uns cursos d'estiu amb cursos, conferències i un programa paral·lel d'actes culturals, que mai no he confirmat si van ser els primers de la UB, que van costar molts esforços per la vàlua dels docents que hi van participar i per les barreres que es van haver de trencar per la novetat, però que van ser un èxit si tenim en compte el nombre de participants. Pecant de falta de modèstia, es pot dir que, d'aquella etapa, ens en podem sentir moderadament satisfets tots els que hi vam participar.

Reflexió

No sóc un teòric de la formació del professorat universitari. Tan sols puc intentar aportar algunes reflexions sobre el tema des del meu treball i les meves preocupacions com a professor.

En primer lloc, crec que no ens equivoquem si establim d'entrada que la formació en continguts es duu a terme en el grau, i que el perfeccionament en continguts es troba a bastament estès i potser a bastament recollit en molts nivells avui en dia. Gairebé tots els centres, els seus departaments, i inclosos molts grups de recerca i moltes entitats extrauniversitàries, ofereixen avui una molt àmplia i sòlida oferta d'activitats de posada al dia dels coneixements en cada disciplina. Aquesta posada al dia de continguts de la mateixa disciplina és de vital importància per poder després transmetre coneixements. Tot i que molts cops se situen més aviat en l'àmbit de la recerca, han de constituir al mateix temps una part important de la nostra formació contínua com a ensenyants, entenen aquesta formació d'una manera àmplia. En un món en què el temps s'ha convertit en un bé escàs, allò que esdevé difícil molts cops és aconseguir entendre que també és beneficiós aprendre sobre aspectes que no són estrictament de la nostra especialitat.

En segon lloc, també podríem generalitzar sense gaire risc d'equivocar-nos que els professors que formem part de certes generacions hem tendit a ensenyar tal com ens havien ensenyat a nosaltres. Bé, potser no és tan cert, això. S'ha millorat molt en qualitat i quantitat d'informació transmesa a l'estudiant, hi ha un nivell de compliment molt més alt, hem introduït noves metodologies (no exclusivament tecnològiques) que ajuden a comprendre els continguts, i uns pocs fan grans esforços per introduir aspectes que podríem qualificar d'innovació docent.

Amb aquestes bases, ens podem demanar si és necessària una formació complementària del professorat, sobretot del professorat que comença. La meva resposta és, sense ambigüitats, afirmativa. Cal que el professor adquireixi uns coneixements específics que el capacitin i l'ajudin a desenvolupar millor la seva funció docent. En aquests termes la feina que fa actualment l'ICE de la UB de formació del professorat novell em sembla molt positiva i desitjo que tingui continuïtat. En l'oferta que fa, es pot extreure com a competències que ha d'assolir el professorat novell, entre d'altres:

- Desenvolupar un pensament reflexiu en el desenvolupament de la seva pràctica docent.

- Planificar i aplicar les metodologies i l'avaluació d'una manera eficient i coherent.
- Acompanyar els estudiants en el seu procés d'aprenentatge.
- Utilitzar d'una manera efectiva i coherent els diversos tipus de comunicació pedagògica.

Ja m'hauria agradat a mi poder disposar d'aquestes oportunitats d'aprendre. Jo destacaria sobretot la tercera competència. El professor ha de saber ajudar l'estudiant. Ha de ser un element del sistema que elabori, transmeti, resumeixi, sintetitzi continguts, però sobretot que ajudi l'estudiant a aprendre a aprendre. En aquest punt es basa la part nuclear de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Si aconseguim això, haurem fet un pas important endavant en la millora del sistema i sobretot del seu rendiment. Però no menysvaloro els continguts. Sóc un ferm defensor que qualsevol consideració sobre l'ensenyament universitari i sobre l'ensenyament en general s'ha de fer sobre la base d'una formació sòlida, rigorosa i actual en els continguts disciplinaris. Però entenc que es duu a terme en el grau, en el màster, i al llarg del doctorat, i si voleu al llarg de tota la vida, ja que això sembla totalment acceptat en qualsevol professió.

Sí, però. Sempre un però. Els cursos de formació potser s'haurien de complementar amb una feina tutoritzada a l'aula. És important que el professor que comença pugui tenir un període de pràctiques, guiat en tot moment per un professor de la seva disciplina amb plena responsabilitat docent. Es podrien incorporar a l'equip docent d'una de les assignatures de la seva especialitat, sota la responsabilitat del Departament que li assignaria un tutor d'entre els professors de l'equip. Aquestes pràctiques podrien ser una part del curs de formació, de manera que el professor novell comencés a aplicar els conceptes teòrics a l'aula amb els estudiants sota la supervisió del seu tutor. A més, hi ha un valor afegit: que et digui les coses una persona del teu entorn sembla que sempre és positiu. Encara s'han de vèncer certes desconfiances. Hauríem d'aconseguir tenir especialistes en temes educatius que sortissin de les disciplines en les quals treballen. Aquestes pràctiques tutoritzades es complementarien amb una sèrie de seminaris sobre temes com l'avaluació, la resolució de conflictes, tècniques d'ajut a l'estudiant, expressió oral, etc.

Per acabar, no hem d'oblidar que la Universitat moderna es caracteritza pel binomi ensenyament i recerca. A aquestes altures no cal ja justificar-ho. Un ensenyament universitari de qualitat es beneficia dels avenços en la recerca, sens dubte. És fàcil constatar que la recerca ha experimentat un increment des de

tots els punts de vista en el nostre país. Han augmentat els recursos humans, han augmentat els recursos materials, han augmentat els agents que es dediquen a recerca, ha augmentat la difusió de la recerca, ha augmentat el reconeixement per part de l'Administració. No en la mesura que ens hauria agradat, però —s'ha de reconèixer— això ha estat molt positiu. Parlant des d'una disciplina de ciències experimentals, quant al tema que ens ocupa, el problema és que no sempre els professors universitaris fem el mateix esforç en l'ensenyament com en la recerca, i que l'Administració no sempre el reconeix. Ens podríem demanar quants de nosaltres llegim, assistim a reunions, presentem comunicacions a congressos, demanem projectes o publiquem articles sobre temes educatius. Per contra, en aspectes de recerca totes aquestes activitats ens són habituals. És veritat que l'Administració no valora aquestes qüestions de la mateixa manera. L'avaluació de la qualitat de la recerca s'ha convertit en habitual en qualsevol concurs o convocatòria. L'avaluació de la qualitat de la docència és més difícil, sens dubte, però potser no hi hem dedicat prou temps. Tot plegat fa que els aspectes de reconeixement i els «egos» hi tinguin un paper important. Deixant de banda la valoració que cadascú fa dels índexs d'impacte i altres aspectes relacionats, a tothom li agrada explicar que li reconeixen la publicació d'un article en una bona revista científica de la seva especialitat.

No suggereixo que ara deixem de fer recerca per dedicar-nos amb més intensitat a la docència, però hauríem de trobar un equilibri, i és difícil. En un món que va tan ràpid i on tan sols assimilar la informació ja és un problema, fer recerca, i sobretot la gestió de la recerca, es menja molt de temps. Potser es pot deduir que encara falten recursos humans. El país és petit i encara vivim dels voluntarismes.

Finalment, tan sols em queda dir que felicito els que han pres la iniciativa d'editar aquest llibre, i els demano disculpes per no haver seguit el seu mandat. Es tractava de fer aportacions a tall de reflexions, evitant de caure en una anàlisi històrica. Ho sento, però ha sortit així. Potser és un senyal que ja no sóc aquell jove professor ple d'il·lusió i segur de mi mateix. Segur, no gaire; ple d'il·lusió, com al principi; jove...

Educació infantil: abans, ara i sempre



Otília Defis*

Universitat de Barcelona

Antecedents històrics

Abans d'endinsar-nos en la panoràmica del que representa l'educació infantil a la primèria del segle XXI, s'han d'anализar els diferents conceptes sobre els infants de les primeres edats; uns conceptes que, en relació amb els diversos i complexos sistemes socials, han constituït l'entramat de les diferents èpoques.

Entre els precedents històrics, a la Grècia d'Aristòtil (384-322 aC) ja trobem que el punt de partida dels aprenentatges formals dels infants era a partir dels set anys. Malgrat això, el filòsof distingia dos cicles anteriors: entre els dos o tres anys i els cinc, i dels cinc als set anys. En aquests períodes podien assistir, en qualitat d'observadors, a les sessions que quan seria el moment rebrien.

Posteriorment, Marc Fabi Quintilià (35-95), en la seva obra *Institucions oratòries, Llibre I, Proemi*, preveu la possibilitat de determinats aprenentatges primerencs per afavorir les tasques futures.

Aquests models resten vigents fins que Comenius (1592-1670) parla en les seves obres *Didactica Magna*, *Escola d'Infància* i *Pampaedia* de l'escola materna, concebuda com un ambient educatiu a dintre del mateix nucli familiar.

Però fins a la segona meitat del segle XVIII no es planteja en alguns països europeus una tipologia escolar separada de l'àmbit familiar. A Espanya, apareixen les *Escuelas de Amigas*, que, amb caràcter assistencial, es dedicaven a impartir aprenentatges bàsics i pràctiques religioses, amb unes característiques remarca-

*Otília Defis Peix és mestra d'educació infantil, doctora en Pedagogia i professora titular jubilada de la Universitat de Barcelona. Ha impartit docència en la formació inicial de mestres de la Facultat de Formació del Professorat entre el 1978 i el 2005. Entre el 1989 i el 2005 ha coordinat el Programa de formació permanent dels mestres d'educació infantil, i entre el 2005 i el 2011 ha codirigit, també, el postgrau Aprofundiment en el Primer Cicle d'Educació Infantil (Coordinació amb Parvulari), organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona.

bles: la nul·la sistematització, la improvisació i la falta de preparació de les persones responsables, les quals tenien les influències del model anglès de les *dame schools*, inspirades per l'ideari de Comenius.

En aquest context es fa sentir, també, el nom de l'educador suís Pestalozzi (1746-1827), qui, inspirat per les idees de Basedow i de Rousseau, va exposar les seves teories, entre altres escrits, en *Com educa Gertrudis els seus fills*, i va iniciar un nou corrent pedagògic que s'inscriu en l'anomenada escola activa. Es van agrupar al seu entorn nombrosos estudiosos de l'època (Fichte, Herbert, Froebel, Capponi, etc.) per aprendre'n directament les teories i els mètodes, basats en la intuïció i l'observació com a camí per arribar a coneixements universals.

A banda dels precedents exposats, no es poden calibrar realment els autèntics prolegòmens de l'educació infantil fins que una sèrie de fenòmens i condicionaments socials, al començament del segle XIX, van dibuixant les coordenades d'aquest nou nivell educatiu. Per una banda, les migracions massives de camperols a les grans ciutats i els nuclis de desenvolupament industrial generen la necessitat de serveis assistencials col·lectius i, a més, es produeix un notable increment demogràfic que aguditza la problemàtica de les famílies treballadores. Per pal·liar les conseqüències derivades d'aquestes conjuntures, sorgeixen associacions de caràcter benèfic i d'inspiració religiosa que aporten les seves ajudes a la situació creada.

Però no és fins que a la França postrevolucionària es couen les bases de l'escolarització universal i gratuïta, que es creen les *salles d'asile* i noms com Denys Cochin (1830), Brès, Kergomard i Mme. Pape-Carpentier (1815-1878) apareixen com a pioners d'un nou concepte educatiu a l'escola maternal francesa.

Malgrat això, és a Anglaterra —i segons els principis de Lancaster i Bell— on es propicia l'aparició de mètodes específics que permeten l'ensenyament a grups nombrosos. De la mà de Robert Owen (1771-1858) apareixen institucions destinades a infants de fins a set o vuit anys, escoles infantils, per acollir els fills de les classes treballadores. Coexistien amb altres institucions pensades, preferentment, per a la incipient classe mitjana. Totes dues es fonamentaven en aportacions pedagògiques inspirades en Pestalozzi, encara que, en funció d'un nombre d'alumnes molt superior a les aules dels fills dels treballadors, se'n van haver d'adaptar l'organització i les metodologies, i també la gestió dels docents, i va ser necessari aplicar en aquests grups el sistema de monitors de Lancaster. Com a resultat de tot això, es va veure la necessitat de crear la Home and Colonial Infant School Society, amb l'objectiu de formar educadors especialitzats per a aquest nivell.

A Espanya, Pablo Montesinos (1781-1849) va ser qui va iniciar el veritable moviment educatiu a favor dels pàrvuls, en aplicar el model anglosaxó de les *infant schools* —marcades per Pestalozzi, Oberlin, Bell, Lancaster, Owen i Wilderspin. Després de la seva estada de deu anys a Anglaterra, va crear la primera Escuela de párvulos (1838) i va aconseguir que el Govern regulés prèviament, mitjançant una real ordre (1836), la creació d'aquestes institucions educatives. Posteriorment, va fundar la primera Escuela Normal i va redactar un *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840). Aquest llibre és la primera publicació a Espanya destinada a tractar de la preparació d'educadors especialitzats en les primeres edats, aportant unes pautes mínimes per a l'exercici professional. Durant molt de temps, va ser l'única guia que van seguir aquests professionals, fins que va ser introduïda la pedagogia de Froebel (1762-1852) per part dels krausistes.

És remarcable, també, la feina portada a terme pel sacerdot Andrés Manjón (1846-1923) a les Escuelas del Ave María, a Granada, que recollien els infants menys afavorits socialment. Les propostes principals d'aquesta institució educativa es fonamentaven en la intuïció i l'acció pedagògica a partir de recursos que potenciessin factors positius d'intercomunicació entre el mestre i l'infant.

Amb la publicació de la Llei Moyano (9 de setembre del 1857) apareix la primera referència explícita a les escuelas de párvulos. Tot i així, la situació era molt precària, sobretot en l'ambient familiar urbà, on majoritàriament eren les mares o les veïnes les que havien d'atendre els més petits abans d'assistir a l'escola elemental. En l'ambient rural, curiosament, rebien unes experiències més riques, atès que l'atenció d'algun familiar, la mare o els germans més grans, implicava la seva incorporació a les feines quotidianes. Aquest fet els permetia establir contacte directe amb la naturalesa i fomentava l'aprenentatge de les feines rústiques que, ben segur, posteriorment serien els seus primers llocs de treball.

Va ser ja entrada la segona meitat del segle XIX quan es va deixar sentir realment la influència de l'obra de Froebel, a partir de la creació de l'Escuela de institutrices (1869) pel krausista Fernando de Castro (1814-1874). Les tendències més significatives es dibuixaven en les activitats proposades als infants a partir de l'espontaneïtat i el desenvolupament de les seves capacitats, tot relacionant el joc amb el material genuí de Froebel. És evident la resistència exercida per les famílies i alguns mestres en contra d'aquest canvi de mentalitat, de manera que els jardins d'infància i les jardineres van haver de vèncer molts entrebancs, i van veure la seva tasca dificultada en pro d'altres metodologies més mecanicistes per assegurar l'adquisició dels aprenentatges bàsics.

A l'Escola Normal de Barcelona, els professors Julián López Catalán i Pedro de Alcántara García Navarro apliquen aquest model de formació. López Catalán, a més, publica *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos* (1866), que utilitzava com a manual per a les alumnes que duïen a terme les pràctiques al parvulari model que ell dirigia. D'altra banda, Pedro de Alcántara García Navarro va passar, posteriorment, a l'Escuela Normal de Madrid, on va dur a terme una gran tasca com a introductor, traductor i difusor de l'obra de Froebel arreu d'Espanya, especialment a l'Asociación para la Enseñanza de la Mujer, sota els auspicis de la Institución Libre de Enseñanza. Va publicar, també, el *Manual teórico-práctico de la educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Froebel*.

A l'Espanya del 1900 hi havia, aproximadament, unes cent vuitanta escoles públiques destinades als parvuls. A la ciutat de Barcelona, se n'hi comptabilitzaven setze de públiques, d'una o dues aules amb grups que podien oscil·lar entre cinquanta i cent vint infants. Superant aquest nombre d'escoles hi havia, també, altres centres d'iniciativa privada que, majoritàriament, eren regentats per ordes religiosos femenins. Tot i això, el conjunt d'aquestes institucions amb prou feines acollia una desena part dels infants entre tres i sis anys.

A partir del segle xx

És finalment al començament del segle xx quan els principis de l'escola nova marquen les línies específiques i donen impuls i entitat a l'educació infantil. Es viu un clímax de renovació i de sensibilitat envers les necessitats dels més petits i s'obren noves perspectives en relació amb aquest nivell educatiu.

Progressivament, al llarg del primer terç d'aquest segle, és notòria la influència de Maria Montessori (1870-1952) i d'Ovide Decroly (1871-1932) en la creació i el funcionament dels parvularis. Les seves aportacions van ser incorporades als centres del nostre país i, d'una manera molt especial, en les intervencions institucionals de la Mancomunitat de Catalunya, que s'incrementen quan és Barcelona la ciutat triada per la doctora Montessori per exiliar-se de la Itàlia mussoliniana. La seva projecció científica i els plantejaments metodològics per a l'educació sensorial, i també l'íntima relació que establia entre teoria i pràctica i el profund respecte cap als infants i les seves iniciatives, van marcar les activitats educatives de les educadores que seguien les seves doctrines i el seu mètode de la disminució progressiva de les diferències, a partir de la teoria dels períodes sensitius; unes educadores que també van aprendre a desenvolupar l'ús didàctic del material

sensorial creat per Montessori. És d'un gran interès científic la seva obra *Il metodo de la pedagogia científica applicato all'educazione delle case dei bambini* (1909). El mateix any, va fundar a Roma la Casa dei Bambini, model d'institució que va tenir la seva influència a Catalunya a partir del 1914.

El nom d'Ovide Decroly va tenir, també, una gran repercussió en els mètodes d'aprenentatge en els primers nivells educatius. El seu lema va ser: «Educar per a la vida, a través de la vida». És remarcable la seva empremta en aspectes relacionats amb la llengua escrita. La seva pedagogia vital i pràctica es basava, per una banda, en els centres d'interès, com a resposta a les necessitats biològiques i personals dels infants; i, per l'altra, en la globalització, atenent al sincretisme propi de les primeres edats i sense oblidar els aspectes socials i educatius relacionats amb les seves estructures cognitives i afectives. Des d'una perspectiva marcadament evolucionista, aplicava les necessitats fonamentals de l'experiència humana als interessos dels infants: l'alimentació, la lluita contra la intempèrie, la defensa contra determinats perills (malalties, falta d'higiene, etc.) i la necessitat d'actuar, de treballar solidàriament, de descansar i de divertir-se, i, en definitiva, de desenvolupar-se. D'aquestes quatre necessitats, en deriven quatre vincles comuns entre les matèries, per fer-les convergir o divergir en un mateix centre d'interès. La introducció de la funció de globalització i les propostes educatives i didàctiques dels centres d'interès van representar un gran canvi conceptual a partir de les tres fases d'aplicació: l'observació, l'associació i l'expressió. Així mateix, les seves propostes incidien en el valor educatiu del joc com a mitjà per estimular les facultats intel·lectuals i motrius, a partir de procediments més o menys directes.

L'escola materna i el mètode italià de les germanes Agazzi (Rosa, 1866-1951; Carolina, 1870-1945) a l'Asil de Mompiano (Brescia) van representar una important aportació, ja que possibilitaven aplicacions didàctiques que brollaven d'un profund sentit de la tasca educativa, mitjançant recursos materials precaris, però amb una efectivitat immediata. La llibertat, el treball independent, la vida en comú, les rutines horàries, el cant i el dibuix espontani es cultivaven de manera preferent en aquesta institució.

La influència de Célestin Freinet (1896-1966) pel que fa a l'educació a casa nostra és innegable. Les possibilitats que s'han derivat del seu mètode natural en l'aprenentatge de la llengua i els suggeriments, capaços de despertar la creativitat de molts educadors, a partir de les tècniques aplicades per ell a l'escola de Vença, a França, van ser factors d'innovació pedagògica molt valuosos i transferibles: la utilització de la impremta a l'escola i el text lliure en són exemples, entre molts d'altres. Les invariants pedagògiques, el tempteig experimental (assaig i error), les

assemblees de classe, la cultura de l'esforç, la relació amb l'entorn i l'expressió i la comunicació artístiques van ser recursos didàctics que perseguien l'objectiu d'ajudar a desenvolupar la personalitat de cadascú i la creació individual, per formar en l'infant l'home de demà. Freinet va defensar, també, una tesi en referència al binomi joc-treball, en la seva invariable número 10, afirma que no és el joc el que és natural en l'infant, sinó el treball: «L'infant juga quan el treball no ha aconseguit esgotar tota la seva activitat». Segons aquest autor, la necessitat de treballar respon a la necessitat orgànica de gastar el potencial de vida en una activitat individual i, també, social, i que tingui una finalitat perfectament entesa, en la mesura de les possibilitats infantils.

Com és fàcilment deduïble, la influència de les línies renovadores europees va marcar, de manera important, el concepte d'escola infantil al nostre país. Se superen els plantejaments restrictius d'institucions assistencials i s'emfatitzen pràctiques de tendència clarament educativa. El desenvolupament, les necessitats i els interessos dels infants i el foment de la seva autonomia i de les seves possibles interaccions amb els medis natural i social es van convertint, incipientment, en els eixos vertebradors d'un nou concepte, també, de l'educació per als més petits. Però en esclatar la Guerra Civil es crea un buit important amb relació a l'estil educatiu inspirat en els principis de l'escola nova. Tot i això, una de les experiències educatives més reeixides per a l'educació de la primera infància es va materialitzar legislativament durant aquesta època amb l'aparició del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) a Catalunya. El CENU va dividir l'educació dels infants en dues etapes: l'escola bressol, fins als tres anys, amb un triple servei —sanitari, social i pedagògic—, i l'escola maternal, de tres a sis anys, amb l'educació del llenguatge, el dibuix, l'observació, els jocs, la vida a l'aire lliure, etc.

Posteriorment, amb la instauració del règim franquista, es pateix un retrocés molt considerable en el món de l'educació —molt remarcable en l'etapa de l'escolaritat no obligatòria. Es prohibeix la coeducació, i els pàrvuls passen a dependre únicament de personal femení. En la pràctica escolar, se segueix una dinàmica passiva, en què es recorre a cançons i dibuixos a partir de la còpia de «mostres», a treballar primeres lectures descontextualitzades a les «cartilles» i a donar prioritat a les pràctiques religioses. No hi havia, encara, prou sediment perquè l'educació dels petits rebés la consideració social i política que mereixia, i va ser necessària la intervenció de grups i col·lectius de pares i educadors, que van impulsar la creació d'institucions adequades per relançar propostes i experiències innovadores que, abans de la Guerra Civil, ja s'havien consolidat a Catalunya.

Són destacables a Catalunya, tot i les circumstàncies sociopolítiques i culturals, la creació de l'Escola de Jardineres del CICF a Barcelona, creada per Ramon Fuster i Maria Rosa Farré, que va atendre la formació específica d'educadores d'infants de les primeres edats. Així mateix, als anys seixanta, un grup de persones sensibilitzades per l'ensenyament es van organitzar i van crear una escola de preparació de mestres. Entre ells, s'han de destacar Jordi Cots, Joan Solà i Marta Mata, que en seria la principal responsable. Van aconseguir inaugurar el primer curs de l'Escola de Mestres Rosa Sensat el 4 d'octubre del 1965, amb tretze alumnes. En qualitat d'assessor i col·laborador molt especial, hi va actuar activament Artur Martorell, tant en els plantejaments inicials d'aquesta institució com en moltes de les seves activitats, tot orientant els joves mestres i pedagogs preocupats pels problemes educatius i amb aspiracions de renovació. Reconeguts professionals de l'educació del nostre país hi van abocar, també, un feix d'aportacions molt remarcables, tant com a professors fixos o com a col·laboradors, a la primera Escola d'Estiu (1966) i les posteriors. Conjuntament amb Marta Mata, Jordi Cots, Joan Solà i Alexandre Galí, un nombre molt considerable de mestres en actiu van marcar pautes i models innovadors que van ser una gran ajuda en aquells primers passos per a la millora de la funció educativa.

Seguint una certa cronologia i cavalcant amb els aires de renovació i actualització dels professionals dedicats a les primeres edats, és absolutament necessari esmentar el nom de dues figures, estudiosos i investigadors contemporanis, com són Malaguzzi i Goldschmied, que van aportar models, encara molt pròxims i vigents, a institucions del nostre mateix entorn. Loris Malaguzzi (1920-1994) va projectar i aplicar a les escoles municipals de Reggio de l'Emília (Itàlia) unes propostes fonamentades en la pedagogia de la visió i de la percepció al marge de la paraula, tot plantejant uns itineraris didàctics en què la creativitat i la imaginació anaven de la mà del desenvolupament de l'infant. Les seves tesis posen de relleu, també, uns nous conceptes de la cultura versus el coneixement. Així mateix, evidenciava que l'entramat de relacions entre adults i infants era una peça clau en els resultats d'unes bones pràctiques pedagògiques. La britànica Elinor Goldschmied (1910-2009) va analitzar, des de la pràctica, els elements bàsics del joc heurístic i va orientar i suggerir amb el seu mestratge els recursos didàctics més adequats per propiciar la descoberta i els aprenentatges, mitjançant el joc i la «panera dels tresors».

Amb l'aparició de la Llei general d'educació (1970), queda dividida l'etapa de pre-escolar en jardí d'infància (2-3 anys) i parvulari (4-5 anys). Posteriorment, s'aproximen les orientacions pedagògiques (1973) per a aquest tram educatiu, es regulen les guarderies, mitjançant el *Pla Nacional de Guarderies Infantils* (1974) i van apa-

reixent disposicions que concreten les normes establertes. Es dicta una ordre ministerial (1981) amb la finalitat de regular i marcar uns nivells bàsics de referència, tant en l'educació preescolar com en el cicle inicial d'EGB, i, quatre anys després (1985), es promulga la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE), que no va aportar cap repercussió significativa en aquest nivell. Totes aquestes mesures normatives no van implicar cap canvi substancial, en general, ni en la filosofia ni en les línies pedagògiques que s'havien aconseguit al nostre país en altres moments.

A Catalunya, a partir dels anys vuitanta, fent ús de les transferències rebudes en matèria educativa, des del Departament d'Ensenyament es normativitza el bloc que abasta des dels cinc fins als set o vuit anys i s'aproven diverses ordres —algunes conjuntes amb el Departament de Sanitat. S'ofereixen als mestres les *Orientacions i programes per a Parvulari i Cicle Inicial d'EGB* (1981) amb l'objectiu d'ajudar a compensar els dèficits acumulats per sistemes que havien marginat de l'escola el coneixement del mateix país i els interessos i les necessitats dels infants. Es regulen, entre molts altres aspectes referents a aquest període, les titulacions dels professionals destinats a les primeres edats (1984) i, dos anys més tard, les universitats catalanes donen forma al *Pla Especial per a Educadors de Llars d'Infants*, per recollir experiències de moltes persones que havien dedicat la seva tasca a l'escola dels petits, però que no disposaven de la titulació universitària que es va demanar a partir d'aquell moment. És important remarcar, també, que la publicació de les *Orientacions i programes. L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari* (1988) va representar una ampliació de les normes anteriors i va desplegar els eixos principals del que havien de ser les propostes educatives per als nostres infants.

Però, de fet, la reforma més important per a l'educació infantil, pel seu caràcter global, prové de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE 1990), que s'aplica a partir del curs 1991-1992. L'aspecte inèdit pel que fa a l'educació dels més petits és la presentació de l'etapa d'educació infantil dintre de l'estructura general del sistema educatiu, encara que no hi constés com a període obligatori ni gratuït. Es planteja dividit en dos períodes: llar d'infants, de 0 a 3 anys; i parvulari, de 3 a 6 anys. Posteriorment, amb la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006), es manté estructuralment aquesta etapa educativa, sense canvis significatius.

A tall de reflexió final

En aquest breu recorregut, amb el pensament centrat en l'educació dels infants en els primers anys de la seva vida, no he tingut com a objectiu presentar una

cronologia exhaustiva de les èpoques, els moments històrics i les personalitats que, amb conjuntures socioculturals i polítiques ben diverses, han mantingut com a constant una dedicació professional i científica cap als més petits. Segons s'ha pogut constatar i en funció, moltes vegades, d'interessos aliens a l'atenció educativa global de la «persona», les referències presentades corresponen a motivacions, conceptes i punts de partida diferents. D'altra banda, han quedat fora del text molts noms d'eminentes educadors i científics inspiradors de models, metodologies i recursos que avui, encara, no hem estat capaços de superar i que, amb les adequacions oportunes, ens ajuden en la tasca del dia a dia. També seria interessant poder reflexionar al voltant de les línies educatives i de formació que s'apliquen positivament als països nòrdics. No he volgut, tampoc, estendre'm en els últims anys, que ja coneixem i hem viscut col·lectivament els que hem fet del món dels petits una part molt important del nostre món. Sobre la formació dels professionals que han abraçat l'atenció educativa i/o assistencial d'aquesta etapa, simplement, he deixat anar unes petites pinzellades, en moments històrics que van marcar unes fites que permetien tímidament fugir d'un voluntarisme compromès, de diferent signe, i suggerien el que posteriorment va reeixir en forma de propostes acadèmiques i professionalitzadores que es van intentar portar a terme tant a través de la formació inicial com de la formació permanent de mestres i educadors.

Avui, els condicionaments són força complexos i opino que els plantejaments de futur s'haurien de fonamentar en estudis prospectius que tinguessin ben present la dinàmica accelerada en què es veu immersa la nostra societat. D'altra banda, l'atenció als infants *no és només una necessitat* o un mal menor, sinó que *és un dret* que tenen tots ells, sigui quina sigui la seva condició social, cultural o ètnica. I aquest dret ha de quedar garantit per al correcte desenvolupament dels infants com a individus i com a membres d'una societat democràtica.

Les finalitats bàsiques de l'acció educativa en els primers anys de vida dels infants, el seu procés d'integració a la societat, els factors de desenvolupament de la seva creativitat i dels seus coneixements són aspectes que s'han de tenir ben presents i que haurien de ser tractats amb molt rigor i mitjançant un debat seriós, tant per part dels responsables que marquen les pautes normatives per a aquesta etapa, com per part dels professionals que hi estan implicats: així, possiblement, es generarien criteris raonats, crítics i fonamentats científicament, a partir dels paràmetres i de les innovacions de la cultura pedagògica vigent.

Bibliografia

- AGAZZI, R. (1955). *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- ALFIERI, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
- BASSI, A.C. (1914). *Interpretación, alcances y aplicaciones de los principios pestalozzianos*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- COTS, J. (1979). *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. Barcelona: Ed. 62; Rosa Sensat.
- DECROLY, O. (1987). *La funció de globalització i altres escrits*. Vic: Eumo.
- DEWEY, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FILHO, L. (1933). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Labor.
- FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- FROEBEL, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo.
- GOLDSCHMIED, E. (1987). *Infants at work*. Anglaterra: National Children's Bureau.
- LURÇAT, L. (1986). *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona: AAAPSA; Rosa Sensat.
- MANJÓN, A. (1900). *El pensamiento del Ave María*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María.
- MALAGUZZI, L. (1986). *L'infanzia e il bambino tra pregiudizi realta'e scienza*. Reggio Emilia: Quaderni Reggiano.
- MONTESSORI, M. (1913). *Il metodo della Pedagogia Scientifica*. Roma: Ermano.
- TONUCCI, F. (1977). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Avance.
- VENTALLÓ, J. (1970). *Les escoles populars ahir i avui*. Barcelona: Nova Terra.

El Reciclatge de Català i la Normalització Lingüística

Dolors Ferrer i Canadell*

Mestra i pedagoga

Enmig de tantes prohibicions sorgeix un brot de llibertat que algunes escoles aprofiten per fer algun intent en català. La il·lusió s'encomana i són molts els mestres i les escoles que creuen que s'ha de fer una bona escola i, evidentment, catalana. Són aquests mestres els que demanen formació per conèixer amb profunditat la seva llengua, història i costums.

Maria Lluïsa Coromines i Mercè Sànchez (1999)

Introducció

Catalunya té com a llengua pròpia el català, però per diverses circumstàncies històriques, ha vist com es configurava dins del seu territori un procés de substitució de la llengua autòctona. Se sap que aquesta situació genera conflictes lingüístics en els quals hi ha un moviment competitiu entre les llengües per ocupar els diferents àmbits d'usos lingüístics, i aquests conflictes porten normalment a una divisió de rols: una llengua esdevé la llengua de prestigi, de relació amb les institucions, de la cultura, i l'altra llengua s'utilitza per a usos informals, familiars.

Als anys 60 hi ha un gran flux migratori de la resta de l'Estat espanyol cap a Catalunya: arriba mà d'obra, funcionaris, mestres, professors de secundària, metges, notaris, etc. La relació entre les dues comunitats lingüístiques es fa en castellà, que és la llengua coneguda per ambdues comunitats. El castellà esdevé llengua de comunicació entre els dos grups. Comença un procés de substitució lingüística.

*Dolors Ferrer i Canadell és mestra i pedagoga. Entre el 1988 i el 1997 ha estat cap de Normalització Lingüística de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Ha desenvolupat diverses tasques relacionades amb l'aprenentatge de llengües des de l'ICE de la UB i, també, relacionades amb l'alumnat nouvingut, des del Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social de la Generalitat de Catalunya. Autora de diverses publicacions a l'entorn de l'aprenentatge de la llengua, ha coordinat i ha impartit docència en el curs de postgrau, *Educació Plurlingüe*, realitzat a l'ICE de la UB en col·laboració amb IL3 en les seves vuit edicions, entre el 2002 i el 2010.

Amb la integració d'aquest gran nombre de nouvinguts, el català va perdre parlants fins i tot en els àmbits familiars, alhora que la llengua de prestigi, el castellà, va ocupar més espais. Som davant d'una situació clara de diglòssia i de substitució lingüística.

A la dècada dels 60, la situació lingüística es pot resumir així: un sector d'origen català bilingüe i un sector d'origen immigrant monolingüe. El bilingüisme dels catalans representava un factor d'assimilació dels catalanoparlants. Érem davant d'una situació d'assimilació. Quan es produeix una situació d'assimilació d'una llengua hi ha dues possibles maneres d'actuar:

- Deixar que el procés de substitució lingüística segueixi el seu curs i que una de les dues llengües vagi augmentant el nombre d'àmbits d'ús i funcions.
- Recuperar per a la llengua en procés d'assimilació les funcions que havien estat reservades a la llengua dominant dotant-la dels instruments lingüístics necessaris per exercir-les, i estendre el seu coneixement a la totalitat de la població.

Les institucions catalanes van optar per la segona opció i per això van néixer algunes institucions que van fer un gran servei als futurs mestres:

El 1961 és Òmnium Cultural.

El 1966 és l'Escola de Mestres Rosa Sensat.

Érem davant d'una eferescència creixent, són temps importants per a la recuperació de la llengua i la cultura catalanes.

Normativa i actuacions per a la recuperació de la llengua

El 1970 fou rellevant per a la recuperació de la llengua. El govern, en un intent d'acostar-se al món occidental, proposa una reforma educativa per tal de millorar el sistema educatiu, la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa del 4 d'agost del 1970, més coneguda com *Llei Villar Palasí*, obre una escletxa a la recuperació del català: una de les finalitats de l'educació en tots els nivells educatius és «la incorporació de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España».

L'1 de juliol del 1975 es publicà al *Boletín Oficial del Estado* el Decret 1433/1975, de 30 de maig, pel qual es regula la incorporació de les llengües pròpies en els programes dels centres d'educació preescolar i d'educació general bàsica.

Els canvis eren imminents i calia tenir professionals preparats per poder-los assumir. Es va començar amb el Reciclatge de Català.

Aquest mateix any les institucions catalanes obrien camins per recuperar la llengua i per introduir-la en àmbits d'ús i d'importància. Els ICE de les universitats de Barcelona i Autònoma van començar a impartir cursos adreçats a mestres, en horari no lectiu, i pagats pels mateixos alumnes. Aquests cursos no només eren de llengua, també ho eren d'història, coneixement de Catalunya, literatura i didàctica. Aquest últim pren un protagonisme indiscutible: hi havia la voluntat de donar no només eines per aprendre i ensenyar a aprendre la llengua catalana, sinó també per ensenyar a treballar d'una altra manera. A Catalunya es volia una escola nova, actual i catalana, amb una pedagogia moderna, d'una manera indirecta es pot dir que va ser l'embrió de la renovació pedagògica.

El desembre del 1975, durant el període de transició, s'inicia una etapa de negociació per donar a la llengua l'entitat que li correspon.

El 1976 els ICE de les universitats catalanes (UB, UAB i, posteriorment, UPC) organitzen amb precarietat els primers cursos de Reciclatge.

Amb la nova Constitució espanyola, l'any 1978 queden garantides les bases per a la protecció de les diverses «modalidades lingüísticas de España» i es reconeix la cooficialitat de la llengua catalana. Un any més tard, l'Estatut d'Autonomia va posar les bases jurídiques per crear les condicions que van permetre arribar a la plena igualtat de les dues llengües.

Mentre es preparava el Reial decret del 1978, el curs 1978-1979, la Generalitat formà la Comissió Assessora de la Direcció General d'Ensenyament¹. Aquesta comissió estava formada per representants de les entitats que ja havien treballat per la llengua catalana.

Aquest esperat Reial decret 2092/1978 va arribar el 23 de juny del 1978, l'aplicació del qual s'havia de fer el curs 1978-1979.

No s'hagués pogut materialitzar l'aplicació d'aquest Reial decret sense la visió de futur i la previsió que van tenir les institucions catalanes de fer que hi hagués a Catalunya una base de professorat en condicions de tirar endavant l'ensenyament.

¹ El 6 de juny del 1978 es va constituir la comissió assessora convocada oficialment per la Generalitat de Catalunya, estava formada pel director general d'Ensenyament, el secretari tècnic del Departament de Cultura, un representant de l'Institut d'Estudis Catalans, catedràtics de renom de la UB, els directors dels instituts de ciències de l'educació de les universitats catalanes, professorat de les escoles de formació del professorat de la UB i de la UAB, un representant de Col·legi de Doctors i Llicenciats, un representant d'Òmnium Cultural, un representat de Rosa Sensat, i un representant del Ministeri d'Educació i Ciència.

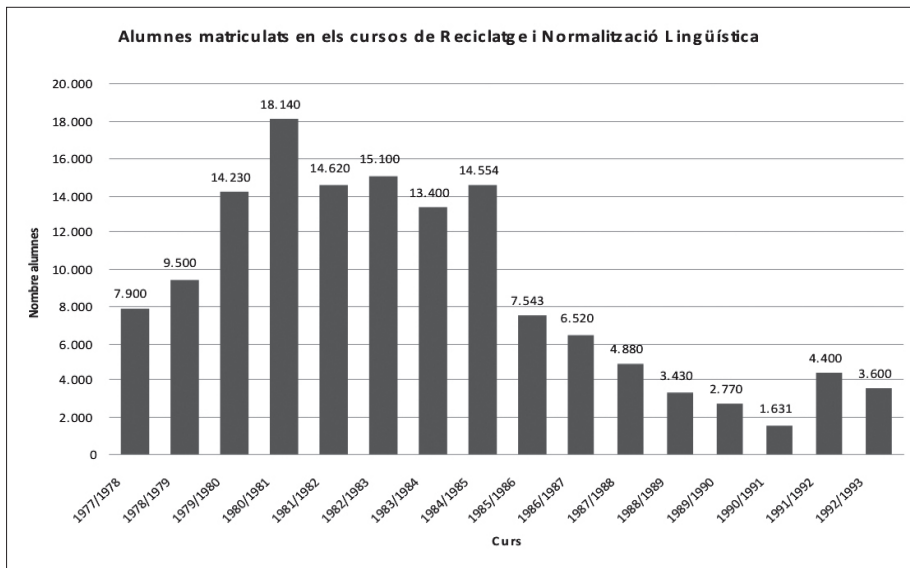
ment en català. Gràcies a l'esforç i a la previsió de les institucions catalanes, en el moment de poder aplicar aquest Reial decret ja hi havia més d'un terç del professorat en condicions de poder ensenyar el català a les escoles, és a dir, el mínim que calia per fer possible l'aplicació de la llei.

Adequació dels programes a les necessitats del sistema educatiu i gràfics d'alumnat

A tall d'exemple, al gràfic 1 es pot veure el nombre de docents matriculats a les assignatures d'aquesta formació a l'ICE de la UB des de l'any 1978 fins al 1993.

Veiem que cadascun dels moviments d'aquest gràfic corresponen als successius decrets que regulaven la formació dels mestres i el català a l'escola.

El moviment del curs 1979-80 i els immediats es relacionen amb el Reial decret del 1978.



Gràfic 1. Docents matriculats als cursos de Reciclatge i Normalització Lingüística (1978-1993)

El curs 1984-85 canvia de nom. Els nous programes passen a denominar-se Normalització Lingüística i alhora es fa una divisió i adequació per a cada un dels col·lectius a qui s'adrecen:

- primària

— secundària

Aquests programes s'adapten a les necessitats concretes de cadascun:

- a primària s'ha d'ensenyar el català
- a secundària s'ha d'ensenyar en català

Fins al curs 1987 van conviure el Reciclatge de Català i la Normalització Lingüística.

El curs 1982-83 des de l'ICE de la UB es va veure la necessitat d'avaluar la llengua oral a tots els alumnes del Reciclatge. Es constata que alguns dels mestres accedien a les titulacions del Reciclatge de Català amb un domini oral insuficient. Les titulacions garanteixen únicament un coneixement escrit i aquest fet comportava l'evidència d'un aprenentatge incomplet, a més d'una «devaluació» dels títols que s'expedien.

La resposta a aquesta necessitat va ser la creació, des de l'ICE de la UB, d'un grup de treball per posar-hi la solució adequada. Es tractava de l'estudi coordinat pel professor Salvador Grijalvo, qui va elaborar unes proves per avaluar l'expressió oral en els tres nivells de llengua del Reciclatge. El resultat d'aquest treball va ser molt ben rebut per la Direcció General d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, així com pels ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya. És, a més, el material que s'ha utilitzat als diferents ICE per als cursos de Reciclatge de Català.

Paral·lelament, a l'esmentat grup de treball, hi ha altres intents, que podríem qualificar d'espontanis i una mica informals, per resoldre la constatació de les mancances de la llengua oral: ens referim a la formació, per als cursos 1983-84 i 1984-85, de grups de conversa. Era una manera d'atendre els alumnes de Reciclatge dels nivells de llengua per a no catalanoparlants, que demanaven un reforç per poder aprendre la llengua oral.

El curs 1986-87, aquesta demanda pren més cos, ja que no és únicament dels alumnes del Reciclatge i Normalització Lingüística, sinó que també sorgeix dels claustres de professors i de la Inspecció, que constaten la necessitat de tenir docents realment capaços de fer l'ensenyament del català i en català. Comencen a tenir un altre tracte, es feien en horari de feina en hores no lectives i se'ls va anomenar cursos de suport oral. Tenien com a objectiu que els docents aconseguissin un nivell de competència comunicativa que els permetés fer les classes en català i desenvolupar amb naturalitat les activitats de l'escola en una llengua, que, per a ells, és la segona.

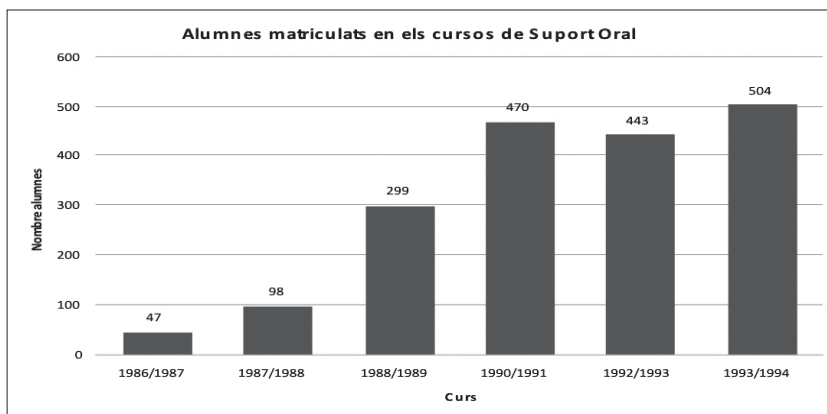
La finalitat d'aquests cursos era capacitar el professorat, més enllà de la titulació que els permetia fer classes de català

Com que no eren cursos reglats, s'organitzaven en funció de demandes concretes:

- Claustres d'escoles i de la Inspecció d'Ensenyament que constataven les necessitats de tenir mestres realment capaços de fer l'ensenyament en català.
- Alumnes que ho sol·licitaven per complementar els cursos regulats del Reciclatge.

Des de l'ICE de la UB vam establir una coordinació, una formació de formadors i unes directrius bàsiques del que havien de ser aquests cursos i de la metodologia que havien de seguir.

Al gràfic 2 podem veure com va anar modificant-se el nombre d'alumnes al llarg d'uns anys.



Gràfic 2. Alumnat matriculat en els cursos de Suport oral (1986-1994)

La causa de l'augment d'alumnat del curs 1988-89 es troba en la realitat d'una nova demanda de professorat de català qualificat. Efectivament, el SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya) necessita professors capacitats per dur a terme els plans de Normalització Lingüística a les escoles.

L'increment del curs 1989-90 respon a la demanda del SEDEC, que detecta més carències en el domini oral del professorat. Altrament, cada vegada hi ha més escoles que segueixen els plans intensius de Normalització Lingüística. Aquest augment considerable no va implicar en cap moment modificacions en el funcionament ni en l'estructura que ja s'havia consolidat.

L'increment del curs 1988-89 va comportar la contractació de molt professorat novell. I es va veure la necessitat d'organitzar la formació del professorat que impartia aquests cursos (vegeu quadre 1).

Els cursos de reciclatge de català complien uns objectius i unes finalitats que els decrets successius avalen al llarg dels anys però eren encara, per a molts, el retrobament de la identitat nacional.

Com s'ha vist al llarg d'aquesta exposició, mantenint la dinàmica dels cursos de català, és com s'esmenaven les mancances i s'adequava el currículum a les necessitats del sistema educatiu.

Curs 1987-88	Jornades per informar i reflexionar sobre les tècniques per a l'ensenyament del català com a segona llengua.
Curs 1988-89	Creació de la coordinació pedagògica i tècnica. Jornades per a la provisió de material pràctic.
Curs 1989-90	Seminari permanent per oferir tècniques d'avaluació per a la planificació d'accions posteriors.
Curs 1990-91	Jornades de formació sobre com es poden treballar aspectes concrets de la llengua.

Quadre 1. Formació del professorat dels cursos de Suport Oral

Seminari de Sitges: aportació per a la recuperació de la llengua

Quan parlem del català a l'escola no és pot oblidar que una de les aportacions més important que ha fet l'ICE per a la seva recuperació ha estat el Seminari sobre Llengües i Educació (el Seminari de Sitges), que va impulsar el doctor Miquel Siguan, i que es va iniciar l'any 1974 i d'una manera gairebé continuada, ha estat present fins ara.

El Seminari de Sitges va néixer per donar a conèixer els resultats aconseguits en un estudi experimental sobre l'educació bilingüe. La repetició periòdica aviat el va convertir en un lloc on podien trobar-se moltes persones que a Catalunya i a altres territoris de l'Estat espanyol amb llengua pròpia es preocupaven per la presència d'aquestes llengües a l'ensenyament, i en un lloc on es donava a conèixer i es discutien les novetats en aquest camp. No es va limitar a l'àmbit de l'Estat espanyol, des de ben aviat es va procurar que tingués una participació i una projecció internacional, i va voler ser una caixa de ressonància de la situació a les diferents comunitats amb llengua pròpia.

Bibliografia

- ARENAS, J.; MUSET, M. (2007). *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- COROMINAS, M.L.; SÀNCHEZ, M. (1999). *Formació de Mestres. Història del reciclatge. Una experiència viscuda 1975-1988*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- DIVERSOS. Actes i materials dels arxius de l'ICE de la Universitat de Barcelona.
- Ferrer, D.; FULLOLA, M. (1993). Los cursos de apoyo oral para maestros no-catalanoparlantes A: SIGUAN, M. (Coord). *Enseñanza en dos lenguas. XVI Seminario sobre «Lenguas y educación»*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FERRER, D.; FULLOLA, M. (1992). El suport oral a l'ICE de la Universitat de Barcelona. A: *Ponències i comunicacions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: Eumo.
- GRIJALVO, S. (Coord.) (1987). *L'avaluació de l'expressió oral*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- SIGUAN, M. (1995). *L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps. Itinerari de vint anys: 1969-1989*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- VILA, I. (1993). *La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Quaranta anys d'educació i comunitat

Àngel Forner*

Universitat de Barcelona

Introducció

El fet de celebrar quaranta anys d'educació (1969-2009) propicia una bona oportunitat per descriure'ls, analitzar-los i valorar-los amb suficient perspectiva. Quaranta anys d'educació i comunitat són encara una oportunitat millor, ja que ens obliga a retrotraure una gran quantitat de propostes i accions de caràcter educatiu estretament relacionades amb els desigs i les realitats socials i polítiques de diferents generacions que hem coincidit, encara que sigui en part, amb els darrers anys del franquisme (1969-1975), amb els anys de les primeres il·lusions col·lectives (autoconvençuts que un món millor és possible), amb l'encetament de l'era de la informació i de la comunicació, amb la transformació d'una societat constreta cap a una societat que vol ser global, amb el suposat adveniment de l'estat del benestar...

En definitiva, quaranta anys d'educació que coincideixen amb un canvi de segle per entremig i un segle de canvis per endavant.

Aquest escrit, que no té una pretensió retrospectiva en el sentit de desgranar el que han representat moltes de les accions empreses entre educació i comunitat dirigides principalment a infants i joves, vol ser una breu aportació per ajudar a la interpretació d'algunes de les iniciatives dutes a terme entre educació i comunitat dels darrers quaranta anys. Algunes d'elles, iniciatives ja llavors consolidades com ara el moviment escolta, d'altres incipientment iniciades com els centres d'esplai, i d'altres gairebé desaparegudes avui com els cine-fòrum o els centres

*Àngel Forner Martínez és professor emèrit del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona del qual va ser director. Ha impartit docència a la Facultat de Formació del Professorat des del 1974. A partir del 2005 ha estat vinculat a l'ICE on va ser cap de la secció d'Educació i Comunitat, i secretari des de l'abril del 2009 al desembre del 2010.

parroquials, o accions de formació professional i moral sovint en mans de grups catòlics que s'ocupaven de persones i col·lectius amb necessitats.

El que ara anomenem «educació més enllà de l'escola», fa quaranta anys pràcticament es desconeixia. Allò que se li podia semblar, les «activitats de temps lliure», era pràcticament monopolitzat per agrupacions sociobenèfiques del règim (*secció femenina*) amb una clara intenció d'adoctrinament moral. Algunes iniciatives de l'Església catòlica i de moviments cristians promovien una atenció catequística i de lleure que, a poc a poc, es va anar secularitzant. De la mà del moviment associatiu, tímidament aparegueren propostes que tendien a enllaçar esbarjo i formació; en molts casos es tractava de propostes fortament compromeses amb reivindicacions de caràcter social i polític enfront de la dictadura, que sempre havia vist amb mal confiança i desconsideració les iniciatives de la comunitat adreçades a ocupar-se del lleure i la formació (teatre, colònies, tallers, etc.) a causa de les presumibles desviacions ideològiques que podien alimentar i provocar.

Sovint el vernís de la beneficència servia per dissimular les intencions renovadores de molts grups de persones decidides a despertar la llavor de la llibertat en els infants i joves d'una societat en part anestesiada i en part atemorida.

Canvi i transformació

Des de llavors, fa quaranta anys, fins ara, s'ha produït una notabilíssima transformació social, política i educativa que gairebé fa impossible de reconèixer-nos com a hereus d'aquells antecedents. En el pas de la beneficència a l'educació han emergit nous paradigmes en l'àmbit de l'educació i comunitat, com per exemple «l'educació més enllà de l'escola», o «l'atenció a la petita infància i a les seves famílies» o «l'educació al llarg de la vida», que han ajudat a canviar el sentit sociobenèfic de moltes actuacions pel sentit socioeducatiu de què estan impregnades avui dia.

Les associacions de mares i pares en els centres escolars han ajudat a la consolidació del que s'anomenen activitats extraescolars aportant-hi una concepció molt més dinàmica del que ha de ser l'escola amb relació a la comunitat. Això ha anat acompanyat de l'aparició d'una oferta paral·lela d'activitats formatives en forma d'escoles de música, escoles de dansa, activitats esportives, esplais, tallers d'expressió artística, adoptant, en aquest cas, no només la terminologia francesa d'*atelier*, sinó l'esperit reivindicatiu que sobrevolava damunt de l'educació i de l'escola activa a l'Europa dels anys setanta.

Els *esplais* s'han ocupat de recrear espais de convivència i de formació en el lleure. Durant molts anys van constituir, i ho continuen fent, una interessant opció de lleure per a molts infants i joves. Cada cop més estesos pel territori, els esplais han aconseguit ser un referent educatiu, en molts casos l'únic referent en barris i petites poblacions. Actualment, els esplais troben una dura competència amb moltes altres formes de lleure i d'ocupació del temps lliure, la qual cosa sembla abocar a una reconceptualització d'aquests centres nodrits sobretot per joves monitors entusiastes i voluntariosos. La reconceptualització a què em refereixo pot procedir de la gestió comunitària dels recursos existents en un territori concret, en ocasions liderada pels ajuntaments, que sota l'empara de projectes educatius de ciutat o de plans d'entorn configuren una renovada oferta formativa i de lleure per a la comunitat: infants, joves i grans.

Els *espectacles infantils*. Després d'uns inicis gens fàcils per a la promoció i normalització d'espectacles per a infants i famílies (teatre, concerts, titelles, etc.) a causa de la pressió fiscalitzadora del règim, de les dificultats de l'ús públic de la llengua catalana, de l'absència d'infraestructures, de l'imperatiu de la censura prèvia... afortunadament disposem, ja des de fa temps, d'una molt bona xarxa de produccions i d'espectacles de notable qualitat adreçada als infants.

Les *activitats esportives* per a infants i joves han estat un dels fenòmens de major impacte i evolució en els darrers decennis, amb una àmplia difusió i acceptació social. La pràctica de l'excursionisme i l'esport escolar, d'àmplia tradició a Catalunya, va facilitar la complicitat entre esport, lleure i educació, que a part de reivindicar l'acció formativa de l'activitat esportiva, ha constituït una de les modificacions dels comportaments socials més visibles dels darrers anys.

Les *activitats culturals*. A banda de la celebració de festes i tradicions populars en què cada cop es busca més la participació i la complicitat ciutadana, cal destacar l'impuls mantingut vers una gran quantitat d'activitats relacionades amb l'art i la cultura: les visites pedagògiques als museus, les audicions musicals als auditoris, els espectacles de teatre o dansa en el marc de les activitats escolars o familiars, etc.

El *voluntariat* és una altra mostra de la transformació ocorreguda. Des de les beceroles de l'acció catequística en entorns desfavorits: barraquisme, hospitals, orfenats, etc., hem assistit a la progressiva expansió i consolidació del voluntariat i a la dedicació d'importants recursos públics i privats en aquest sector. La situació actual no té res a veure amb la de fa quaranta anys. La dimensió benefico-

assistencial que tenia el voluntariat s'ha reconvertit en una dimensió molt més socioeducativa.

Noves formes d'encarar la relació entre educació i comunitat les trobem sota la denominació de l'*aprenentatge-servei*, una proposta per equilibrar el que la societat ens dona (aprenentatge i formació) amb el que li retornem (serveis comunitaris). L'*aprenentatge-servei* està prenent gran volada, ocupa estudiants, voluntaris, universitaris, etc., que es dediquen a problemàtiques socials, ambientals, culturals...

El panorama actual, en relació amb quaranta anys enrere, no té ni punt de comparació. La qual cosa no vol dir que no hi quedin encara temes pendents.

Temes pendents

La llista de temes pendents és llarga i diversa. Només a tall d'exemple, apunto tres temes per fer notar la distinta naturalesa de les qüestions que encara cal resoldre o millorar. El primer fa referència a actuacions a favor de la convivència ciutadana. El segon, a problemàtiques lligades al disseny i gestió de serveis comunitaris; i el tercer, a necessitats formatives i d'actualització que es generen paral·lelament a l'increment de l'oferta educativa no formal.

- La pèrdua dels espais de joc. Malgrat els esforços de molts ajuntaments per dotar als ciutadans d'espais de relació i de joc, la reinvençió d'espais de convivència (places, jardins, parcs, centres cívics, casals, etc.), topa amb realitats conjunturals que s'estan convertint en inconvenients estructurals: els horaris laborals de les famílies, el nombre de fills, les dificultats per als desplaçaments, la multiplicitat de reclams (la televisió, els deures escolars, la pràctica esportiva, les activitats extraescolars, etc.). Tot plegat, dificulta la creació de vincles personals estables i fiables, ja que l'escassetat d'espais de convivència (o de permanència) comporta poca consistència de les relacions entre els infants.
- La implantació de *criteris de qualitat* en les activitats relacionades amb el lleure i l'educació no formal. L'oportunitat d'una dedicació professional, o no, al treball en l'àmbit sociocomunitari. La coexistència d'oferta pública i privada en la gestió i promoció d'accions educatives no escolars. L'equitat en l'accés a activitats formatives i de lleure, etc. són temes encara per resoldre i que provoquen el debat social (experts, responsables, usuaris...).
- L'atenció i el suport a les necessitats formatives de *monitors* esportius, monitors d'esplai, monitors d'activitats extraescolars, monitors i voluntaris que es

dediquen a aules hospitalàries, a prestar suport a immigrants desfavorits, a malalts, a reclusos, etc. I també de molts professionals de les administracions públiques que tenen encomanades tasques relacionades amb l'educació, a causa de la major responsabilitat municipal en matèria d'escolaritat, i pel lideratge d'accions que van «més enllà de l'escola». El marc competencial municipal, llargament reivindicat, comporta, entre altres necessitats, la necessitat de formació i d'actualització en matèria educativa per a treballadors i treballadores de l'àmbit local.

La llarga llista de temes pendents no fa sinó confirmar que l'educació ja no és patrimoni exclusiu de ningú, tots hi estem compromesos, tots hi tenim drets i obligacions.

Universitat, comunitat i territori

La Universitat de Barcelona sempre ha estat compromesa amb les xarxes educatives, culturals i artístiques del territori.

Tot i tractar-se d'una universitat urbana, la Universitat de Barcelona, transcendeix la delimitació geogràfica de la ciutat de Barcelona i recrea una complicitat amb el territori. La metròpoli aporta com a valor afegit la seva riquesa històrica, cultural i patrimonial, una rica xarxa cívica, i l'enorme quantitat i varietat d'entitats i institucions. La universitat col·labora i participa amb la vida ciutadana, sobretot a través dels espais comunitaris dedicats a cultura i educació.

Les universitats modernes, a banda dels objectius que els són propis, incorporen altres finalitats no menys importants relacionades amb l'entorn i la comunitat conformada per moltes persones que, de manera directa o no, han tingut, tenen o tindran vinculació amb la universitat.

La Universitat de Barcelona, des de fa temps, fa palesa la seva voluntat de projecció social cap al territori i la comunitat, com una faceta més del caràcter de servei públic que té. Per això promou i participa en moltes iniciatives destinades a la promoció formativa de la ciutadania (infants, joves i adults).

Les relacions entre la Universitat de Barcelona i la comunitat són moltes i molt variades, i sovint depenen de diferents estaments universitaris: el Rectorat, les facultats, les fundacions, els grups de recerca, etc. En el cas de les relacions amb el context educatiu de ciutat i de país, té un paper destacat l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona.

Educació i Comunitat a l'ICE

L'ICE aplega funcions de formació i de recerca en el marc educatiu des de l'educació infantil fins a la docència universitària, i s'ocupa també d'actuacions en l'àmbit de l'educació no formal, és a dir, de l'educació no reglada i fora del marc escolar ordinari.

Des de fa temps, l'ICE dedica recursos a promoure accions formatives i de recerca a través de la secció de Formació de Professorat de Persones Adultes i de Professionals d'Intervenció Sociocomunitària, habitualment denominada Educació i Comunitat. Aquesta secció tracta de donar resposta tant al desig de participació de la universitat en el territori, com a la necessitat de formació i actualització de moltes persones ocupades en tasques educatives no formals, així com de col·laboració amb institucions i entitats de caràcter socioeducatiu.

Educació i Comunitat és una interessant aportació de recursos de la universitat a l'acció educativa comunitària. En un primer moment, la secció va centrar gran part de la seva activitat a promoure activitats de formació per a professors d'adults.

La formació de persones adultes continua sent avui dia una assignatura pendent. Per diferents raons, li costa d'arrencar en el nostre país, tot i que en els darrers anys la Unió Europea la considera un tema educatiu prioritari; i això a causa de la complexitat de les competències administratives, la restricció amb què sovint s'entén la formació d'adults, l'escassetat de recursos i la indefinició o manca de concreció de les propostes que es plantegen per reivindicar una veritable política educativa per a persones adultes. L'interès, però, per l'educació d'adults s'ha mantingut a la secció Educació i Comunitat, que, en la mesura del possible, dóna suport a accions formatives i de recerca en aquest àmbit.

També, des de l'ICE s'han promogut dues edicions del postgrau en Educació en el Lleure: Direcció i Gestió, amb la intenció d'oferir una formació de qualitat i acreditada a persones interessades en activitats educatives «més enllà de l'escola». El teixit associatiu i d'entitats dedicades al lleure ha crescut de manera important a Catalunya en els darrers decennis amb tots els avatars que això comporta en una societat necessitada i participativa. Raons econòmiques, socials i culturals estan conformant noves realitats ciutadanes que necessiten un major suport socioeducatiu.

Des de fa uns anys, s'observa al territori l'increment d'activat del denominat tercer sector, en el sentit d'entitats no lucratives dedicades a la millora social. Aquest

formidable moviment adreçat a ocupar-se de la dimensió social i personal de moltes persones, aglutina una gran quantitat d'entitats de diferents modalitats d'organització-gestió ocupades en àmbits molt diversos: voluntariat, atenció a persones en situació de risc social, atenció a gent gran, atenció socio sanitària, atenció sociocomunitària, lleure per a infants i joves, etc.

En els moments actuals, i després d'una etapa d'eclosió i de consolidació d'entitats, s'estan fent passos decidits a favor de l'ordenació del sector, de la convergència d'esforços i de l'aprofitament de sinèrgies entre tots els estaments implicats i també les administracions públiques, i de les universitats que, com la Universitat de Barcelona, promouen vies de col·laboració mitjançant els programes de voluntariat i oferint recursos personals i materials com és el cas de la secció Educació i Comunitat de l'ICE.

Al mateix temps, i relacionat amb l'atenció socioeducativa, està emergint amb força l'extrapolació del *life-long-learning* aplicat a la ciutadania en general i no limitat a professionals o empreses, de tal manera que sorgeix una nova via d'intervenció sobre un elevat nombre de persones que, en molts casos, necessitarà formadors (voluntaris i professionals), que tenen i tindran necessitats de formació i d'actualització.

Tant en un cas, les persones ocupades en el sector sociocomunitari, com en l'altre, les persones ocupades en activitats formatives en el marc de l'educació al llarg de la vida, la Universitat de Barcelona, i en concret l'ICE, preveu continuar amb la tasca de formació de formadors i quadres de gestió, i amb la col·laboració en estudis i recerques que aportin coneixement sobre el tema i puguin provocar transferibilitat a la pràctica.

Suport a la intervenció sociocomunitària

El marc d'actuació de l'ICE, i en concret de la secció Educació i Comunitat, comporta la participació en diferents projectes educatius del territori com, per exemple, en el Projecte Educatiu de Ciutat (Barcelona), en el Congrés Educació i Entorn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en col·laboracions amb l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, amb el Departament d'Educació, etc.

L'aprenentatge-servei (APS) és, des de fa temps, un àmbit d'actuació de l'ICE gràcies a un entramat de relacions entre grups de recerca, grups de treball i participació en el Centre promotor de l'APS de la Fundació J. Bofill. L'aprenentatge-

servei, com ja he comentat, és una proposta socioeducativa que a poc a poc es va consolidant com una alternativa basada en la idea que els aprenentatges que fem les persones repercuteixin directament també en un benefici per a la comunitat. L'APS es troba present en molts grups o col·lectius d'educació no formal, i també d'educació formal i universitària.

L'ICE té obertes altres línies d'actuació en la formació i la recerca com ara la col·laboració amb departaments d'atenció educativa d'institucions públiques i empreses de serveis. També, en l'àmbit de l'esport infantil i juvenil a fi i efecte de promoure la inclusió de valors en la pràctica esportiva a partir de la participació en la formació de monitors i responsables esportius.

L'ICE està en disposició d'afrontar els reptes que planteja la formació d'experts (voluntaris i professionals) dedicats a «l'educació més enllà de l'escola» i «l'educació al llarg de la vida», i aposta per una intervenció continuada en aquests àmbits com a resposta al compromís sociocomunitari de la Universitat de Barcelona.

La tutoria i el tutor en la societat actual



Antoni Giner Tarrida*

Departament d'Educació i Universitat de Barcelona

Introducció

La societat és com un ésser viu, com un sistema on tothom interacciona amb tothom, on qualsevol canvi afecta qualsevol element del sistema. Aquests canvis són amplis i variats, fins i tot alguns autors parlen de canvi de paradigma social.

En poc temps, la nostra societat està canviant mites i rols amb molta rapidesa, moltes vegades difícils d'assimilar i mancats de coherència, que generen força contradiccions i una desorientació important a l'hora d'educar els nostres infants.

Aquesta situació crea confusió en el nostre alumnat: hi ha una manca de referents entre els agents educatius que els aportin seguretat i claredat per construir la seva personalitat i tenir una guia a l'hora de saber com actuar.

Entre els agents educatius importants que pateixen més aquests canvis socials, hi trobem la família, que de retruc afecta directament un altre agent educatiu d'especial interès en aquests moments, que és l'escola, i especialment la tutoria i el tutor, ja que aquest és el referent principal per excel·lència després dels pares o figures parentals.

La família sempre ha estat el referent principal en la transmissió de pautes de convivència i valors, un entorn on el nen se sentia reconegut, acceptat i estimat. Un espai privilegiat per canalitzar les seves pors i els seus dubtes davant la vida, a partir d'un marc de referència o d'una construcció de la realitat que l'envoltava.

*Antoni Giner Tarrida és professor orientador del Departament d'Educació, professor associat de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i membre del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Actualment és responsable del Programa de Formació Permanent del Professorat de l'ICE de la UB en Tutoria, Convivència i Inclusió. Director i coordinador dels postgraus La Tutoria i la seva Pràctica a Primària i a Secundària. Coordinador del Projecte Escolta'm i del grup de treball *Coaching* Educatiu. És autor de *La convivència en los centros de secundaria: Estrategias para abordar el conflicto*; *La tutoria y el tutor: Estrategias para su práctica*; i *Projecte escolta'm*.

Això venia generat per les relacions significatives que es donaven entre els seus membres, amb tots els rituals que hi anaven associats i els mites i creences que el feien sentir d'un clan important, que era la seva família.

Sempre hi havia algun membre a qui poder acudir: pares, germans, avis, oncles, etc., i, mitjançant la relació que s'hi establia, amb paraules o accions, o simplement sent-hi present, el nen se sentia segur per poder superar amb relativa facilitat els reptes o les dificultats que se li presentaven.

Avui la tendència és que la família sigui més reduïda, amb un nucli familiar cada cop més petit, cosa que redueix la xarxa relacional significativa del nen o nena, en limita els intercanvis que li permeten adquirir nous valors i formes de relació més estables i consolidades. Ens trobem que el nen té cada cop més espais educatius variats (activitats extraescolars, cangurs, esplais, ludoteques, televisió, jocs virtuals...), però les relacions significatives són més aviat pobres. Per qüestions socials i laborals, s'observa que el temps de relació familiar ha anat disminuint progressivament d'una forma important, i, per això, la protecció i contenció que proporcionava la xarxa familiar també minven.

No es pot jutjar la família, ja que aquesta intenta adaptar-se com pot a la nova situació generada, fent el que creu que és el millor per als seus fills, compensant de forma intuïtiva els dèficits relacionals amb diferents conductes, com poden ser amb aportacions d'objectes materials, o amb una protecció excessiva o sobreprotecció que, paral·lelament, pot dificultar la responsabilització personal i el creixement maduratiu dels seus fills.

La tutoria i el tutor: noves necessitats

Es detecta cada cop amb més insistència la necessitat per part dels nens i nenes de tenir referents importants, propers i significatius, que els donin seguretat en els anys vitals del seu creixement personal i en el desenvolupament de la seva personalitat, i que els ajudin a construir un mapa del món en què vivim, per tal de saber moure-s'hi, mitjançant explicacions, mites, valors i creences que donin resposta a allò que els envolta.

També s'observa un increment de la demanda de suport a les famílies, orientacions, estratègies de com exercir la seva tasca educadora en un món canviant com l'actual, o simplement espais on compartir les seves angoixes i dificultats.

L'escola és una part de la societat, un agent educatiu de primer ordre i de primera línia i, com a tal, no s'escapa d'aquesta realitat. Es pot observar diàriament com aquests canvis afecten directament el funcionament dels centres escolars, i molt especialment el treball diari dels tutors.

Aquesta situació de canvis en les estructures familiars ve acompanyada d'altres canvis, no menys importants, com és la tendència social cap a una escola universal i inclusiva, que ens ha portat a una heterogeneïtat important de l'alumnat, amb la riquesa que això comporta, però també amb les seves dificultats a l'hora de gestionar-la, o amb els canvis en l'escala de valors imperants a la societat en general. Valors com ara l'esforç, la voluntat, la generositat, el respecte i d'altres que, tot i que no s'han perdut, sí que es troben en hores baixes. També podem parlar dels fluxos migratoris i l'encaix d'aquests nens i nenes immigrants a l'escola. I no oblidem l'avenç imparabile del coneixement i les noves tecnologies que ens aporten un accés a la informació d'enormes proporcions. En pocs anys es dobla la informació que tenim, i, a més, la tenim fàcilment al nostre abast, amb la qual cosa la figura del professorat, que té el coneixement i és ell qui el traspasa, queda obsoleta. Tampoc es poden oblidar els mitjans de comunicació, com són la televisió, Internet, publicitat, jocs virtuals..., amb una capacitat inqüestionable d'influir en l'alumnat i moltes vegades amb franca contraposició quant als valors transmesos a l'escola.

Aquests són només alguns dels elements que fan que la feina del tutor sigui totalment diferent d'un temps ençà.

Tot això comporta per al tutor, entre altres coses, una demanda educativa molt diferent de la que tenia fins feia poc, i això implica un augment de la responsabilitat en la seva tasca com a agent educatiu.

Davant aquesta situació sorgeixen preguntes importants com ara: quin és el treball que ha de fer actualment un tutor o una tutora?; què és més important, la formació en continguts o la formació com a persona?

La situació actual i el procés educatiu que viuen els fills i l'alumnat fa pensar que el model de tutoria necessita un canvi, un replantejament important de la feina dels tutors, cal valorar les competències necessàries per desenvolupar el rol professional de tutor o tutora que exigeix la realitat que es viu a l'aula.

El tutor o la tutora avui

La identitat del docent com a tutor està en procés de canvi. Es fa necessari potenciar la construcció professional del tutor com un element clau en el procés educatiu de l'alumnat. Un professional que acompanya en el creixement d'un grup d'alumnes que tenen unes característiques específiques cadascun d'ells i que, mitjançant el treball tutorial, poden solucionar les dificultats que tenen per assolir les fites marcades.

El treball del tutor ha d'anar encaminat a aportar uns referents sòlids, significatius i propers, mitjançant l'establiment d'una relació confirmadora entre ambdues parts. A partir d'aquí, el tutor podrà anar introduint elements que facin que l'alumne es qüestioni la seva visió de la realitat, tot començant pels valors, les creences o mites que porta l'alumne i que poden ser autolimitants o fins i tot destructius i, progressivament, anar-los canviant per altres que l'ajudin a desenvolupar el seu potencial com a persona.

Això comporta un procés de treball tutorial important i continuat, ja que els canvis són lents però progressius. Primer, s'ha de donar la desconstrucció d'una realitat que s'ha fet l'alumne de l'entorn per tornar-la a formular amb una explicació més possibilista i a to amb les opcions que té al seu abast.

Per aquesta raó, trobem necessari que el professor s'impliqui en un procés de construcció o de redefinició del seu rol professional. Això tan sols és possible si es dóna una resposta per part de totes les administracions de reconeixement de la seva importància i si es faciliten els recursos adients per a la seva consecució.

Val a dir que s'han fet ja diferents passos en aquest sentit. Ho podem veure en les diferents lleis que han sorgit de les Corts.

La LOE recull aquesta inquietud en el capítol 1, article 91 quan parla de les funcions del professorat:

- La tutoria dels alumnes, la direcció i l'orientació del seu aprenentatge i suport en el seu procés educatiu, en col·laboració amb les famílies.
- L'orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes, en col·laboració, en el seu cas, amb els serveis o departaments especialitzats.
- L'atenció al desenvolupament intel·lectual, afectiu, psicomotriu, social i moral de l'alumnat.
- La promoció, organització i participació a les activitats complementàries, dins o fora del recinte educatiu, programades pels centres.
- La contribució que les activitats del centre es desenvolupin en un clima de respecte, de tolerància, de participació i de llibertat per fomentar en els alumnes els valors de la ciutadania democràtica.
- La informació periòdica a les famílies sobre els processos d'aprenentatge dels seus fills i filles, i l'orientació sobre com cooperar-hi.

Si ens fixem en el seu desplegament en les normatives que marca el Departament d'Ensenyament a l'inici de curs, es pot observar que la gran majoria de les funcions del professorat estan orientades a la tasca d'acompanyament i creixement de l'alumnat.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu, considerem que la tasca tutorial té 5 àmbits d'actuació diferenciats que incideixen directament o indirectament en els alumnes:

1. **Tutoria individual.** Fer que l'alumne se senti únic, especial. Les persones tenim la necessitat de sentir-nos atesos i escoltats. El tutor ha de donar resposta individualitzada a les necessitats de cada alumne amb la seva tutoria, atenent les demandes o simplement estant present per escoltar-lo, fent-li sentir que és al seu costat, acceptant-lo plenament com a persona, encara que hi hagi certes conductes amb les quals no estigui d'acord. Aquestes es poden canviar, aquesta és la feina del tutor, acompanyar l'alumne perquè pugui canviar aquells estats emocionals i pensaments que deriven en conductes que no li són útils per altres que l'ajudin a créixer, a socialitzar millor i a treure les millors capacitats de la seva persona.
2. **Tutoria de grup.** El grup és l'element *catalitzador* per excel·lència a l'adolescència. El tutor té com a repte aconseguir que el grup integri i accepti tots els seus membres, que el mateix grup-classe sigui qui reguli les seves relacions. Un camí que s'inicia amb l'agrupament d'una colla d'alumnes —que són allà per imperatiu del sistema educatiu i que no necessàriament comparteixen els mateixos interessos— i fins arribar, si pot ser, a constituir-se en un grup on hi hagi confiança i una xarxa de cooperació entre ells. El treball de dinamització de l'aula d'un tutor és vital, ja que sense ser intervencionista, ha de possibilitar espais perquè s'hi pugui crear aquest grup cohesionat i col·laborador.
3. **Col·laboració amb les famílies.** «*Quan un nen fa el que vol, és que pren el pèl a un dels pares*», aquesta afirmació és de manual per a un psicoterapeuta familiar. Ens ve a reflectir la importància que el discurs entre el pare i la mare (tot allò que implica les normes, els límits, l'afecte, etc.) ha de ser al més consensuat i unificat possible, i d'aquesta manera, el nen o la nena entén què s'espera d'ell o d'ella i actua en conseqüència sense tenir problemes de lleialtats envers la mare o el pare. Això ho podríem aplicar a l'escola i a la família. Si ambdues institucions, representades pel tutor i els pares, tenen uns punts d'acord, el nen ho té més fàcil per saber què ha de fer i per on ha d'anar. Si, al contrari, es troba amb una dissonància, una diferència de criteris, de valors o de creences, aquest nen entrarà en un conflicte de lleialtats i probablement acabarà decantant-se al costat de la família.

Avui dia, el tutor com a professional de l'educació, ha d'aconseguir que el discurs entre la família i el centre tingui el màxim de punts d'unió. Cal potenciar una xarxa relacional entre tutor i pares, una aliança que s'ajudi mútuament, tot buscant com a objectiu comú el creixement maduratiu del seu fill/alumne.

4. **Coordinació amb l'equip docent.** La realitat als centres educatius és la que és. El tutor té una dedicació d'una hora a la setmana, en la majoria dels casos, per atendre al grup-classe i una altra hora per a la resta de tasques com la tutoria individual, l'atenció a les famílies i la gestió de documents. En el millor dels casos, i perquè els centres veuen la necessitat de reconeixement de la tasca del tutor, es destinen hores de les que disposa el centre per a l'atenció a la diversitat a la tasca tutorial, i s'hi aporta un plus d'hores per als tutors, una o dues hores més a la setmana.

En els centres de secundària el tutor sol tenir, com a màxim, tres hores de docència directa amb el seu grup-classe. A primària ho tenen millor, ja que el tutor passa més hores amb el seu grup, cosa que fa que el conegui millor. Tot i això, durant els últims anys han augmentat els especialistes a l'aula, la qual cosa ha incidit considerablement en el nombre d'hores a la setmana.

Tant a primària com principalment a secundària es fa palesa la necessitat que el tutor no actuï sol. Sovint es té la imatge del tutor-quixot, que actua en solitari i que intenta resoldre els problemes ell sol. Sovint es pot sentir «avui els teus alumnes han fet...», expressió que manifesta la solitud del tutor.

Aquesta inèrcia avui dia és estèril i perjudicial per a tot el sistema educatiu del centre. A l'alumne li fan falta pautes clares, cal respectar la diversitat d'opinions dins d'un claustre; els límits, els valors que se li demanen a un alumne, però, han de ser clars. La resposta consensuada d'un equip docent enfront d'un conflicte o una exigència d'aprenentatge fa que el potencial de canvi augmenti molt més. El tutor és el responsable de coordinar aquest equip docent, de consensuar els interessos del grup-classe amb els de l'equip-docent.

5. **Coordinació amb serveis externs.** Els centres educatius són receptors d'un nombre cada cop més elevat d'equips de suport extern com són l'EAP, els assessors ELIC, serveis socials, els tècnics de l'EAIA, psicòlegs privats, logopedes, etc. Les intervencions d'aquests serveis incideixen en els centres educatius i poden ajudar o condicionar la resposta educativa que es doni a l'alumne. Tot indica que la persona que pot canalitzar i gestionar millor aquesta informació és el tutor, ja que és qui haurà d'orientar l'alumne i és interessant que aquesta informació passi per les seves mans per tal de poder donar el millor consell tant a l'alumne com a les famílies.

Saber gestionar adequadament aquesta informació és una tasca del tutor, que ha de dur a terme sempre en benefici del seu alumnat.

L'objectiu principal del treball del tutor o tutora és l'acompanyament dels alumnes en el creixement personal, tot escoltant, orientant, aportant experièn-

cies i aconsellant-los per buscar-ne i treure'n les millors capacitats que tenen. És per això que cal coordinar tots els agents educatius implicats en l'educació d'aquests nens i nenes, nois i noies.

Actualització del tutor o tutora

La tasca tutorial pot ser difícil i dolorosa si no es tenen prou recursos ni una preparació adient. Aquesta tasca implica:

- *Reconèixer socialment i institucionalment* la importància de la tasca del tutor, que ajudi en la construcció professional que ha de fer el docent.
- *Estructurar un pla de formació* que ajudi en la construcció competencial que condueix a la professionalització del tutor.
- *Crear un banc de recursos disponibles*, recollir múltiples materials i programes que hi ha al nostre abast i posar-los a disposició dels tutors.
- *Crear una comunitat de bones pràctiques* per fer difusió d'allò que s'està duent a terme en molts centres i que demostrin dia rere dia la seva funcionalitat.

En aquest sentit, l'ICE de la UB té obertes diferents línies de treball per donar suport a les necessitats actuals. Totes aquestes línies de treball s'inclouen dins de tres eixos principals:

- *Recerca* amb l'objectiu d'esbrinar quines són les competències adients que ha d'assolir un tutor en la societat actual, i quina és la metodologia més adient per aconseguir crear aquesta identitat professional del tutor.
- *Innovació* en el camp de la tutoria per crear noves metodologies i estratègies que responguin a les necessitats de l'alumnat.
- *Formació permanent* que ajudi el tutor a construir aquest nou rol professional i/o que aporti al tutor les estratègies que necessiti per dur a terme la seva tasca.

Conclusions

Com a conclusió, i a tall de resum final, constatem que la tasca del tutor que proposem és força complexa, però alhora molt apassionant. Fa recuperar un principi fonamental del mestre: formar persones i utilitzar els continguts per fer-ho. Potenciar la relació entre persones i educar enfront el simple traspàs d'informació. Unes persones que són el pilar de la nostra societat i convivència.

Com ens diu José Antonio Marina en un dels seus llibres i recordant una màxima anònima: «Para educar a un niño hace falta la tribu entera».

Bibliografia

- AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- BIMBELA, J.L. (2005). *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación*. Granada: EASP.
- COMELLAS, M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- CONANGLA, M.; SOLER, J. (2006). *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona: Amat.
- CURY, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Minotauro.
- CUSSÓ, J. (2006). *Patologia dels sentiments. Claus per a un benestar emocional*. Barcelona: Edimurtra.
- CYRULNIK, B. (2006). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- ESTEVE, J.M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDEZ, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- GINER, A.; PUIGARDEU, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- MARINA, A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- MARTIN, X.; PUIG J.M. (2007). *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Graó.
- MARTIN, X. et al. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTINEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Vizcaya: Desclee de Brouwer.
- MENCHEN, M. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- MUNIST, M. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La llave.
- PAGÈS, E.; REÑE, A. (2008). *Com ser docent i no deixar-hi la pell*. Barcelona: Graó.
- SAVATER, F. (2004). *El valor d'educar*. Barcelona: Columna.

L'educació i l'aprenentatge en la societat digital

Begoña Gros Salvat*
Universitat de Barcelona

Aprendre en la societat digital

És evident que la societat de mitjan del segle xx i la societat actual tenen poc a veure, i que les necessitats educatives i formatives són molt diferents. Els mitjans i les tecnologies estan afectant de manera molt important l'accés a la informació i al coneixement al qual s'accedeix de manera molt variada i distribuïda.

La descomposició dels coneixements, la transmissió de les informacions, el model unidireccional professor-alumne no és vàlid en una societat en el que el coneixement evoluciona constantment de forma ràpida i complexa. Com afirma Morin (1999: 11), «l'ensenyament actualment ha de convertir-se en un ensenyament educatiu; no es tracta de transmetre el pur saber, sinó una cultura que permeti entendre la nostra condició i ajudar-nos a viure. El repte de la globalitat és també el repte de la complexitat».

Tradicionalment hem accedit al coneixement a través de l'aïllament, la separació de disciplines, la solució de problemes parcials. Es fa difícil, especialment per als nens, aprendre a contextualitzar el saber. L'escola actua en un sentit invers al desenvolupament actual de la societat, no és el lloc de mobilitat del coneixement, sinó el lloc on alguns coneixements són transmesos i classificats.

Les reformes educatives que s'han anat succeint al llarg del temps han introduït solucions simples per a problemes complexos, han donat respostes superficials que, en molts casos, se centren en un augment de les hores dedicades a uns determinats continguts, sense qüestionar-los.

*Begoña Gros és professora titular de la Universitat de Barcelona des del 1988, ha estat cap de Recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (2004-2007), i actualment és vicerectora de Recerca i Innovació de la Universitat Oberta de Catalunya. Ha publicat diversos treballs sobre el disseny d'entorns d'aprenentatge virtuals i sobre materials per a la docència universitària. Actualment és la investigadora principal del grup de recerca consolidat EMA (Entorns i Materials per a l'Aprenentatge).

Els canvis que s'estan produint en la societat incideixen en la demanda d'una redefinició del treball del professor i de la professió docent, de la seva formació i del seu desenvolupament professional. Els rols que tradicionalment han assumit els docents, caracteritzats per continguts acadèmics, avui dia no resulten adequats. Als alumnes els arriba la informació per múltiples vies (televisió, ràdio, Internet, mòbils, consoles, etc.), i els professors no poden ignorar aquesta realitat.

El paper del professor hauria de canviar, des d'una concepció purament distribuïdora d'informació i del coneixement cap a una persona que fos capaç de crear i orquestrar ambients d'aprenentatge complexos, implicant els alumnes en activitats apropiades, de manera que aquests puguin construir la seva pròpia comprensió del material que els cal estudiar. És fonamental reconèixer la importància de la formació al llarg de la vida i això ha de ser una de les competències més importants per desenvolupar durant l'escolaritat obligatòria.

Comprendre allò que s'aprèn i aprendre a aprendre són alguns dels aspectes més repetits en tota la bibliografia sobre el tema, i això és aplicable tant als estudiants com als mateixos professors (Gros, 2008). Aquests canvis es concreten en una forma diferent d'entendre el procés educatiu tal com es mostra a la taula 1.

Molt sovint la integració de les tecnologies en l'educació es presenta sota la mirada del canvi i de la innovació. Tanmateix, les TIC es poden utilitzar d'una manera completament tradicional sense canviar ni alterar metodologies i concepcions educatives. Sovint, les TIC es conceben com a eines per transmetre informació o accedir-hi. L'aprenentatge és concebut com un procés d'adquisició de coneixement; la ment, l'aprenent, és com una *tabula rasa*, un contenidor que cal omplir. La metàfora del «contenidor» considera l'aprenentatge com un procés d'adquisició. El coneixement és concebut com una propietat i una possessió de la ment individual. (Bereiter, 2002)

La perspectiva constructivista se situa obertament en el pol oposat a la metàfora del «contenidor», ja que considera que existeix un món real que experimentem, però nosaltres imposem el significat al món. L'acceptació d'aquest principi implica entendre l'educació com un procés que no se centra en la transmissió d'informació, sinó que es focalitza en el desenvolupament d'habilitats per construir i reconstruir coneixements en resposta a la demanda d'un determinat context o situació.

El coneixement no només es construeix de manera individual en la ment del subjecte, sinó que s'hi produeix una construcció dinàmica i canviant d'origen social i cultural. La persona aprèn a partir de processos interactius amb els objectes i els subjectes de l'entorn. La creació del coneixement se situa en un terreny que aspira a integrar els aspectes abans esmentats: les estructures personals del subjecte, la cultura, la dimensió social, la interacció amb les eines i els artefactes tecnològics.

	Societat industrial	Societat informacional
Aprenentatge	Transmissió de la informació Model jeràrquic	Centrat en l'aprenent Model cooperatiu
Model d'ensenyament	Transmissió i comprovació que la recepció sigui igual a allò que es transmet	Bastides Avaluació processual (transformació com a valor)
Currículum	Fix	Flexible
Tasques	Materials seqüencials Fixes	Autèntiques
Agrupació	Individual Competitiva	Col·laboració Comunitats d'aprenents
Eines	Llibres Paper i llapis	Múltiples formats: llibres, multimèdia, Internet, etc.

Taula 1. Ensenyament tradicional i societat de la informació

Moltes de les pràctiques derivades d'aquests nous plantejaments recuperen algunes postures ja desenvolupades per la pedagogia i, molt especialment, els plantejaments educatius desenvolupats per Dewey a principis del segle xx. Aquest pedagog reivindicava el paper de les experiències. Una situació educativa és resultat de la interacció entre les condicions objectives del mitjà social i les característiques internes d'aquell qui aprèn, posant èmfasi en una educació que desenvolupi les capacitats reflexives i el pensament, el desig de continuar aprenent, i els ideals democràtics i humanitaris.

Aquesta recuperació de les teories de Dewey es plasma de forma clara en els plantejaments educatius sorgits a partir de la denominada *cognició situada*. Des d'aquest enfocament es parteix de la premissa que el coneixement és part i producte de l'activitat, el context i la cultura on es desenvolupa i utilitza. Aquesta visió, relativament recent, destaca la importància de l'activitat i el context per a l'aprenentatge, i reconeix que l'aprenentatge escolar és, abans de res, un procés d'enculturació en el qual els estudiants s'integren gradualment a una comunitat o cultura i a les seves pràctiques socials.

Sota aquesta òptica *aprendre* i *fer* són accions inseparables. I en conseqüència, un principi bàsic d'aquest enfocament planteja que els estudiants han d'aprendre en *el context pertinent*. El disseny dels contextos d'aprenentatge es converteix en una de les tasques bàsiques del professor.

Professors i alumnes: espais no compartits

Des de mitjan dels anys vuitanta, la majoria dels països occidentals han fet importants esforços encaminats cap a la incorporació de les TIC en l'educació. Les inversions han estat variades i desiguals encara que, en general, molt més centrades en les infraestructures que en la formació del professorat. Els resultats obtinguts a través dels estudis sobre l'impacte de les TIC en l'educació reglada han estat, al llarg del temps, bastant similars i amb graus d'homogeneïtat molt sorprenents. En general, és possible afirmar que s'hi ha evidenciat la dificultat, per part del professorat, d'incorporar la tecnologia com a mitjà d'aprenentatge.

A la fi de la primera dècada del segle XXI continuem en una situació similar. Professors i estudiants són usuaris de la tecnologia. L'alumnat utilitza la xarxa per comunicar-se, accedir a la informació i a l'entreteniment. El professorat hi cerca documentació i prepara els materials. Professorat i alumnat no comparteixen l'ús de les tecnologies digitals a l'aula. És com si aquestes no tinguessin res a veure amb l'aprenentatge.

Internet ja no és només un proveïdor d'informació, sinó que els estudiants han d'aprendre a gestionar dades, informacions diverses i a aportar coneixement. La gestió del coneixement és un element clau per a la formació dels ciutadans del nostre segle. No obstant això, aquesta gestió no pot dur-se a terme de manera senzilla sense canviar metodologies, formes d'agrupació, estructures. Hem de millorar el disseny de les experiències pedagògiques, els estils educatius que han de ser coherents no només amb l'eina, sinó amb la cultura i les demandes de la societat informacional. Cal educar en la xarxa per formar part de la xarxa, només es pot integrar la tecnologia si canviem les metodologies d'aprenentatge i, per descomptat, si es revisen molts dels continguts escolars. És certament curiós que els conceptes d'espai i temps que tant han canviat en els darrers anys no hagin afectat l'escola. Per exemple, continuem plantejant que el context pròxim del nen és el barri quan aquest mateix nen té com a context pròxim tot un món virtual, accedeix freqüentment a Internet i és capaç de veure la terra sencera gràcies al Google Maps.

En definitiva, els estudiants s'alfabetitzen digitalment a casa de manera molt més massiva i important que a l'escola. I, el que és més preocupant, aquesta formació no està integrada a l'escola.

Fomentar la utilització de les TIC per millorar l'aprenentatge

No hi ha receptes ni solucions màgiques, però m'agradaria assenyalar alguns aspectes que, segons la meua opinió, ens hauríem de plantejar per assolir una millor formació mitjançant la integració de les TIC en l'aprenentatge.

- a) Els ordinadors han d'entrar a les aules, però no per constituir part del mobiliari de la taula del professor, sinó perquè aquest pugui mostrar informació de manera més eficaç. La tecnologia (ordinadors, dispositius mòbils, etc.) ha d'entrar a les aules per donar suport a les activitats dels estudiants.
- b) La tecnologia no és cap mitjà ni cap eina, sinó el context. No es tracta d'usar els ordinadors per rebre informació sinó per treballar, crear i produir coneixement.
- c) L'apropiació de la tecnologia passa per l'ús personalitzat, però també pel treball de col·laboració, la negociació, el treball amb estudiants i professors més enllà del mateix centre i de l'aula, el desenvolupament de competències comunicatives, de disseny i de creació de materials.
- d) La majoria de les iniciatives innovadores han estat fetes de manera molt solitària per professors i professores entusiastes que dediquen molt temps i esforç a introduir-hi modificacions metodològiques i tecnològiques. Aquesta tasca no sempre s'encomana, i l'activitat solitària de l'innovador acaba cansant. En aquest sentit, les innovacions, l'apropiació de les TIC, no poden ser responsabilitat d'uns pocs professors. Cal que hi hagi un lideratge més gran per part dels equips de centre, i que això sigui un dels objectius principals d'aquest col·lectiu.
- e) La generació de recursos tecnològics, de continguts educatius en xarxa, la difusió de pràctiques innovadores són, ara com ara, elements imprescindibles. Un model docent centrat en l'estudiant requereix que el professor disposi de major varietat de materials i, per tant, ha de treballar en xarxa i dins la xarxa.
- f) Aprofitar el coneixement dels estudiants. Si els estudiants tenen una major competència tècnica, els hem de donar l'oportunitat que ens ajudin a facilitar tasques i saber orientar els estudiants amb menys nivell de coneixement. La participació activa de l'alumnat és un aspecte de gran importància a fi i efecte de compartir responsabilitats i evitar-hi complexos. No es tracta de competir, d'intentar arribar al mateix domini instrumental que els alumnes, aquesta és una tasca impossible. Cal convertir-ho en avantatge i no en un inconvenient que freni la integració de les TIC.
- g) Les xarxes tecnològiques només tenen sentit dins de les xarxes socials: si l'escola continua sent un element aïllat mai podrà incorporar la tecnologia, és incompatible. El desenvolupament de les xarxes suposa un procés evolutiu, i la innovació i l'aprenentatge en són un aspecte central. No només cal que n'aprenquin els estudiants, sinó els centres mateixos.

Bibliografia

BEREITER, C. (2001). *Education and mind in the Knowledge Age*. Consultable a <http://www.observatory.com/carlbereiter>.

GROS, B. (2008). *Tramas, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. París: Seuil.

La formació inicial del professorat de secundària: la llarga trajectòria del CAP

José M. Gutiérrez González*

Universitat de Barcelona

La formació inicial del professorat de secundària ha estat i és un tema controvertit en el camp educatiu pel que fa al model, la durada dels estudis, el nivell acadèmic, els continguts i la diferent formació del professorat segons els diferents nivells. El tema és, a més, d'una gran actualitat per les repercussions laborals, econòmiques i, sobretot, per la incidència que pot tenir en la qualitat de l'ensenyament. D'acord amb la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006) i en la línia de l'adaptació de les universitats espanyoles a l'Espai Europeu d'Educació Superior, durant el curs escolar 2009-2010 es va posar en funcionament el màster de Formació del Professorat de Secundària en substitució del CAP. El canvi qualitatiu que suposa el nou curs és molt important, per la qual cosa en les línies següents intentaré establir algunes reflexions que cal tenir en compte sobre el que ha estat i pot ser la futura formació inicial del professorat de secundària.

Els inicis

A Espanya l'educació secundària no es va iniciar fins al segle XIX. Les idees revolucionàries franceses van influir de manera decisiva en els il·lustrats espanyols, que van veure la necessitat d'un segon ensenyament per a tot el poble, més ampli que el primer ensenyament. No obstant això, l'ensenyament secundari a Espanya representava un nivell minoritari, i pràcticament només hi accedien els alumnes pertanyents a la petita burgesia: professions liberals i capes mitjanes (Ruíz Berrio, 1980).

*José M. Gaspar Gutiérrez González és doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació i llicenciat en Filosofia, en Psicologia i en Filologia Hispànica. Actualment és professor associat de Didàctica de la Filosofia del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, i catedràtic de Filosofia d'educació secundària. Ha estat secretari de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1988-1996), i ha coordinat la formació inicial del professorat d'educació secundària (CAP) a l'ICE de la UB (1985-2009) i el màster de Formació del Professorat de Secundària de la UB (2009-2011).

La formació del professorat d'aquest nivell s'inicia tímidament amb l'Escola Normal de Filosofia (1846-1852). A partir del 1918, amb la creació de l'*Instituto-Escuela* de Madrid, i posteriorment en altres ciutats com Barcelona (1931), a més de millorar la qualitat de l'ensenyament es donen tot un conjunt d'experiències molt enriquidores de formació del professorat de batxillerat (Benedito i Piquer, 1973; Moreno, 1990).

Una aportació important de la II República Espanyola va ser la creació de la Secció de Pedagogia (1932)¹, dependent de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid, i un any més tard aquesta s'amplia també a la Universitat de Barcelona. En finalitzar els seus estudis, l'alumne obtenia el Certificat d'Estudis Pedagògics, títol que habilitava els llicenciats en Filosofia i Lletres, i en Ciències, per presentar-se a les oposicions d'institut. Els estudis cursats van tenir un relatiu èxit i el seu model va intentar ser recollit anys després per l'Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.

El 1953 s'aprova la Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà. Aquesta normativa va significar una nova reorientació de l'ensenyament secundari amb el batxillerat elemental, superior i preuniversitari. El ministre d'educació, J.M. Ruiz Giménez, va intentar promoure la preparació científica i pedagògica del professorat de batxillerat a través del Centro de Orientación Didáctica.² Però aquesta iniciativa patia d'un greu defecte, el Centre va ser creat sense dotacions econòmiques i administratives, per la qual cosa no es van poder aconseguir els objectius proposats. En aquesta època sorgeix també la figura dels ajudants becaris (1957-1962)³, professors que havien d'encarregar-se d'ensenyar un grup d'alumnes, d'ajudar el professor catedràtic en les classes pràctiques i de col·laborar en les diferents activitats educatives. En finalitzar la seva formació de dos anys, obtenien el Certificat d'Aptitud Pedagògica, condició necessària per presentar-se a les oposicions de càtedres o per obtenir una plaça com a professor adjunt d'institut.⁴

Anys després, el 1963, es crea l'Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio⁵, situada a Madrid al Centro de Orientación Didáctica. Els alumnes, denominats professors en formació, havien de ser llicenciats o estudiants de l'últim curs de la llicenciatura i eren seleccionats a través d'un concurs. La seva formació no havia d'excedir més de dos anys. Durant el primer any havien d'assistir diàriament

¹ Decret del 27 de gener del 1932. Article primer.

² Ordre del 27 de desembre del 1954. Article primer. BOE del 19 febrer del 1955.

³ Ordre del 14 de setembre del 1957. BOE del 23 de setembre del 1957.

⁴ Ordre del 14 de setembre del 1959. Articles cinquè, sisè i setè. BOE del 8 de juliol del 1959.

⁵ Ordre del 15 d'octubre del 1962. Article 11, 1-2. BOE del 20 de novembre del 1962.

a una classe feta pel tutor, cooperar en la preparació d'experiències, treballs dels alumnes, correcció i qualificació d'exercicis, etc., i explicar les lliçons que el catedràtic tutor cregués oportunes. Durant el segon any acadèmic, cada professor en formació tenia al seu càrrec algun grup o grups d'alumnes als quals impartien una classe setmanal sota la supervisió d'un professor catedràtic tutor. En finalitzar el període de formació de dos anys, el director de l'Escola estenia als alumnes el Certificat d'Aptitud Pedagògica amb la qualificació de suficient, notable, bo o molt bo. El certificat i la qualificació obtinguda era mèrit preferent per a la designació de professors adjunts interins d'institut i per als concursos d'oposicions.

Els ICE i el CAP

El 1970 es va publicar la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa, coneguda també com a Llei de Villar Palasí. Aquesta llei va reformar el sistema educatiu adaptant-lo a les necessitats d'escolarització. Els estudis primaris comprenien l'Educació General Bàsica (EGB), i els estudis secundaris amb l'opció del Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i el Curs d'Orientació Universitària (COU) i l'opció de la Formació Professional o FP de primer i segon grau. Les transformacions socioeconòmiques a partir dels anys seixanta i la manca de professorat a tots els nivells per atendre les necessitats mínimes del sistema educatiu espanyol van conduir a la creació dels instituts de ciències de l'educació o ICE⁶, com a organismes encarregats de la formació inicial i permanent del professorat. L'Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio va deixar de funcionar i a partir del curs escolar 1969-1970 les seves funcions i competències varen ser assumides pels ICE.

El CAP va ser dissenyat com un curs amb caràcter de postgrau i estructurat en dos cicles: a) Cicle teòric, entorn dels fonaments i principis psicològics i sociològics de l'educació, tecnologia educativa i didàctica de l'educació, de 150 hores; b) Cicle pràctic, entorn de les pràctiques d'intervenció i observació en un centre reconegut de secundària, també de 150 hores. El CAP, juntament amb la titulació requerida, havia de ser un requisit indispensable per accedir als diversos cossos docents de secundària. No obstant això, l'aplicació pràctica d'aquesta normativa va experimentar diversos vaivens. Durant una sèrie d'anys, el CAP va ser simplement considerat un mèrit i després un requisit per presentar-se a les opo-

⁶ Ordre del 28 de novembre del 1969, BOE del 16 de novembre del 1969. Ordre del 8 de gener del 1970; BOE del 29 de gener del 1970. Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa, del 4 d'agost del 1970. BOE del 6 d'agost del 1970. Ordre del 8 de juliol del 1971. BOE del 12 d'agost del 1971.

sicions si no s'acreditava una experiència docent de dos anys. Finalment, tal com la llei establí inicialment, va ser exigida tant per a les oposicions com per a accedir a una plaça d'educació secundària, exceptuant d'aquest requisit els mestres i llicenciats en Pedagogia i Psicopedagogia.

a) El CAP a l'ICE de la Universitat de Barcelona

Primera etapa 1969-1980. L'ICE de la Universitat de Barcelona va ser creat, com la resta dels ICE de les universitats espanyoles, a través del Decret 1678 del 24 juliol del 1969. En va ser nomenat director el Dr. Miquel Siguan, qui va ocupar aquest càrrec des d'aquell any fins al 1987. En els *Informes de les activitats de l'ICE (1972-73)* s'assenyala que en principi el curs estava estructurat i organitzat amb les tres-centes hores de durada, però que a la pràctica es feia inviable per culpa dels problemes diversos com la falta de recursos econòmics, poca participació del professorat universitari, excés d'alumnes en les pràctiques, etc.

Segona etapa: 1980-2009. Per millorar la deficient situació de la formació permanent, es prenen com a mesures prioritàries la creació de seminaris i grups de treball i es potencia la investigació en l'àmbit psicopedagògic i didàctic en les àrees de ciències i lletres. Quant al CAP, les condicions en què subsistia eren molt precàries, ja que les dificultats de les èpoques anteriors havien augmentat encara més a causa de la manca de recursos humans, materials didàctics, massificació d'alumnes, falta d'aulari per impartir classes i, sobretot, un escàs interès administratiu i polític referent a aquesta qüestió. Després d'una anàlisi de la situació, es va intentar trobar vies de solució del problema, i s'hi van anar introduint a poc a poc reformes successives. Es va establir un coordinador general del curs i un coordinador per a cada especialitat del CAP. Es van contractar professors experts dels diversos seminaris i grups d'investigació educativa de l'ICE. Perquè el curs resultés econòmicament viable, es va pactar amb la resta dels ICE reduir el curs a 150 hores (100 hores en el cicle teòric i 50 en el cicle de pràctiques)⁷. A causa de la impossibilitat de disposar d'aulari propi, es van establir dos horaris en el cicle teòric (horari de dissabtes i horari de dilluns i dimecres). Els alumnes de pràctiques es van reduir de cinc a tres per cada professor tutor. Es van experimentar fórmules alternatives teoria-pràctica-teoria, pràctica-teoria-pràctica, i finalment es va optar per la fórmula teoria i pràctica al mateix temps i al llarg de tot el curs. Paral·lelament, per millorar el curs, es van impulsar experiències alternatives i grups de

⁷ Durant el curs escolar 1984-85 es van regular administrativament les taxes acadèmiques del CAP, però aquestes resultaven econòmicament inviables. Els ICE de Catalunya van acordar reduir les 300 hores inicialment previstes a un total de 150 hores.

treball. I es va intentar, en definitiva, mantenir un nivell acadèmicament digne i una gestió administrativament correcta del curs.

b) Experiències alternatives al CAP de l'ICE de la Universitat de Barcelona

L'ICE de la Universitat de Barcelona, tal com he comentat, va fer esforços notables per intentar trobar alternatives de qualitat i millora de la formació inicial. Tot això es va traduir en diverses trobades institucionals, articles d'opinió, intercanvis i propostes d'experiències alternatives al CAP⁸. Entre d'altres, destaquem les següents:

- **Revisió del CAP a la Universitat de Barcelona (1982).** Els coordinadors del projecte van ser J. Prats i V. Benedito. En la seva elaboració, hi van participar professors catedràtics de diferents facultats i departaments universitaris de la Universitat de Barcelona. El projecte pretenia impulsar una reforma innovadora de la formació inicial en la línia de l'Institut-Escola, que hem esmentat anteriorment. No obstant això, la falta de mitjans i voluntat política per portar-lo a terme van fer que la reforma es quedés només en l'intent (Prats i Benedito, 1982).
- **Pla de pràctiques de llicenciats en atur en centres públics de batxillerat (1987-1990).** El director d'aquesta experiència va ser I. Echebarria, cap de formació del professorat. Es va dur a terme durant tres anys consecutius en col·laboració amb l'INEM i amb ajuda del Fons Social Europeu. El model de formació inicial es va centrar en les pràctiques docents en els centres de secundària com a eix vertebrador de la formació. L'experiència va ser valorada molt positivament per tots els participants. No obstant això, es tractava d'un model dirigit a un nombre restringit d'alumnes i, per tant, la seva generalització requeria una selecció prèvia dels participants (Echebarria i Gutiérrez, 1991).
- **Curs de formació inicial del professorat de secundària en l'ensenyament de les arts plàstiques: FIPSEA (1988-2009).** Aquest projecte va ser una experiència portada conjuntament durant deu anys per l'ICE i el Departament d'Expressió Plàstica de la Facultat de Belles Arts. Es tractava d'un model de formació integrat dintre de la mateixa formació acadèmica universitària, restringida

⁸ La bibliografia entorn del tema és molt abundant. En les actes dels congressos celebrats sobre formació del professorat, es recullen articles molt diversos sobre la formació inicial dels professors de secundària, i en concret sobre el CAP. Podeu consultar, entre d'altres, les obres de Zabala (1989), Meneses i Lara (1991), Gutiérrez González (1996) i Fernández i Moral (1998).

a l'alumnat de la llicenciatura en Belles Arts de la Universitat de Barcelona.⁹ L'experiència també va ser valorada molt positivament.

- **EL CCP. El Curs de Qualificació Pedagògica.** L'any 1990, el govern socialista va derogar la Llei general d'educació de 1970 i va promulgar la Llei orgànica general del sistema educatiu, coneguda com a LOGSE.¹⁰ Aquesta nova llei plantejava també un canvi en el perfil docent. Per ser professor de secundària era necessari, a més del títol de llicenciat o similar, estar en possessió d'un títol professional d'especialització didàctica, que s'obtenia mitjançant un curs de postgrau: el Curs de Qualificació Pedagògica¹¹ de 600 hores. El Reial decret 1692/1995 preveia un període transitori per a la seva plena aplicació, la seva implantació havia d'iniciar-se a partir de l'any acadèmic 1996-97. Les administracions educatives podien, no obstant això, seguir organitzant els cursos del CAP, que es va perllongant successivament fins al curs 2008-2009.¹² Requereix una menció especial el Curs Experimental de Qualificació Pedagògica de Matemàtiques (1994-1995), organitzat en el context de la Divisió V de la Universitat de Barcelona (facultats de Pedagogia i Formació del Professorat i l'ICE). L'objectiu principal va ser l'experimentació del CCP com a curs alternatiu al CAP de matemàtiques, amb una durada de 600 hores (400 hores de teoria i 200 de pràctiques), tal com regulava la normativa de la LOGSE.¹³
- **Ponència d'Adaptació del CCP.** Durant el curs 1995-1996, també dintre del marc de la Divisió V, es va elaborar una Ponència d'Adaptació del CCP a les circumstàncies concretes de la Universitat de Barcelona. El director d'aquesta ponència va ser Joaquim Prats, i hi va intervenir el professorat de diversos departaments universitaris. No obstant això, a pesar que va ser aprovada per la Universitat de Barcelona, no es va poder posar en pràctica, ja que no es disposaven de les condicions necessàries per dur-la a terme.

⁹ El model de formació integrat dintre de la mateixa formació acadèmica universitària va ser una de les propostes del denominat Grup XV. Cfr. *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades*. Madrid: MEC, 1988.

¹⁰ Llei orgànica 1/1990 del 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. BOE del 4 d'octubre del 1990.

¹¹ Idem LOGSE.

¹² El CQP va ser dut a terme de forma experimental en algunes universitats, entre d'altres, en les següents: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de Girona, Universitat d'Alcalá de Henares, Universitat de Las Palmas, Universitat de La Laguna i Universitat de Valladolid.

¹³ Articles 24, 28 i 33.1 de la LOGSE i reials decrets 986 del 14 juny del 1991, i 1692 del 20 d'octubre del 1995.

El TED. El Títol d'Especialització Didàctica

El desembre de 2002 va entrar en vigor la Llei orgànica de qualitat de l'educació o LOCE, amb la pretensió de reformar de nou el sistema educatiu i, a la vegada, la formació inicial del professorat de secundària. L'antic Ministeri d'Educació, Cultura i Esport va fer públic un decret que regulava el títol d'especialització didàctica (TED), que derogava el CAP i el CCP. Els objectius, finalitat i estructura del TED eren, pràcticament, els mateixos que els del CCP. Aquesta disposició sobre el TED, no obstant això, va tenir una vida efímera, ja que la seva aplicació, que hauria d'haver estat efectiva a partir del curs 2004-2005, es va paraitzar per l'aparició d'un nou decret que va modificar el calendari d'execució de la LOCE. Això obeeïa essencialment a un interès jurídic dels diversos governs i partits polítics en el poder: el CCP desenvolupava la LOGSE, promulgada pel PSOE i després derogada pel PP; el TED desenvolupava la LOCE, promulgada pel PP i després derogada per la LOE del PSOE. Tots aquests continus canvis evidenciaven la incapacitat política per arribar a acords sòlids i duradors sobre aquest tema.

El màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

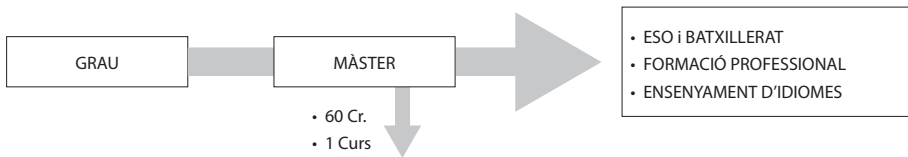
El 2006 es promulga la Llei orgànica d'educació o LOE. Aquesta llei, vigent actualment, recull els principis de la LOGSE d'inclusió i normalització, l'adequació dels ensenyaments als estudis europeus i les titulacions en funció de l'adquisició de les competències bàsiques. Respecte a la formació inicial del professorat de secundària, la LOE de nou va posar en relleu la necessitat de la formació psicopedagògica i didàctica del professorat, aportant com a gran novetat la seva adaptació al sistema de graus i postgraus de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Segons la LOE, per accedir a una plaça de professor de secundària, després de l'obtenció d'un títol de grau, s'ha de cursar un màster¹⁴ de caràcter professionalitzador, requisit legal per a l'exercici de la professió docent en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments d'idiomes.

La durada establerta per al màster és d'un any i consta de seixanta crèdits destinats a l'adquisició per part del professorat de les habilitats necessàries per exercir l'activitat docent. Els crèdits s'estructuren entorn de tres mòduls o blocs subdividits en matèries o assignatures: a) *Bloc genèric*: Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat. Processos i contextos educatius. Societat, família i educació. b)

¹⁴ Idem LOGSE.

Bloc específic: Complementes per a la formació disciplinària. Aprenentatge i ensenyament de les matèries corresponents. Innovació docent i iniciació a la investigació educativa. c) *Pràcticum:* Pràctiques en centres de secundària. L'alumne ha d'elaborar, també, un treball de fi de màster. Una vegada obtingut el títol de màster, l'estudiant posseirà la formació i les competències necessàries per exercir com a professor d'educació secundària. El títol l'habilitarà per accedir al tercer cicle d'estudis universitaris, els estudis de doctorat, sempre que hagi completat un mínim de tres-cents crèdits en el conjunt dels seus estudis (vegeu quadre 1).

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes



<p>MÒDUL GENÈRIC (15 Cr.) Psicosociopedagògic (3 x 5 Cr.)</p> <p>MÒDUL ESPECÍFIC (25 Cr.) Complementes disciplinaris (10 Cr.) Formació didàctica (12,5 Cr.) Investigació i innovació educativa (2,5 Cr.)</p> <p>PRÀCTICUM I TFM (20 Cr.) Pràcticums I i II (5 + 10 Cr.) Treball de fi de màster (5 Cr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia - Geologia • Cultura Clàssica - Llatí i Grec • Dibuix • Educació Física • Filosofia • Física - Química • Formació Professional (Salut i Serveis) • Geografia i Història • Anglès • Llengua i Literatura - Català, Castellà • Matemàtiques
--	--

Quadre 1. Estructura acadèmica del màster desenvolupat a la Universitat de Barcelona.

Consideracions finals sobre el CAP i el màster

La història de la formació inicial dels professors de secundària i, en concret, la història del curs del CAP, com acabem de veure, sembla més la història d'un desencontre o, com vaig escriure en el seu moment, la *crònica d'una mort anunciada* (Gutiérrez, 2005). I és que des dels seus inicis, els cursos del CAP han estat la diana de constants crítiques, que en nombroses ocasions no han estat ben

fonamentades. Moltes d'aquestes crítiques no precisaven si les mancances o els errors obeïen a un model concret o al desenvolupament mateix del curs. Ni tots els ICE ni tots els CAP no han dut a la pràctica el mateix model, ni el mateix desenvolupament del curs. N'hi ha prou amb llegir algunes de les notícies o dels articles d'opinió, no ja de la premsa, sinó fins i tot de revistes especialitzades d'educació per adonar-se del desconeixement i desinformació que desgraciadament hi ha hagut sobre el tema. De vegades he tingut la sensació que des de certs sectors educatius i en funció d'interessos particulars i gremials s'ha intentat més destruir que construir.

És cert que el CAP no va complir els objectius per als quals va ser creat, perquè encara que resulti paradoxal, després de trenta-vuit anys d'existència, el CAP mai no va arribar a dur-se a terme tal com marcava l'Ordre ministerial del 8 juliol del 1971. Concebut com un curs de postgrau de tres-centes hores, el CAP no es va poder portar a terme entre altres raons per falta d'un adequat marc legal, escàs interès per part de les institucions administratives i universitàries, limitacions financeres, professorat inestable, massificació, escàs reconeixement administratiu del títol, manca d'oferta de places docents, gremialisme departamental, incapacitat política per arribar a acords sòlids i duradors, i un llarg etc., cosa que va fer del CAP el curs de l'eterna provisionalitat. No es pot culpar, per tant, ni tots els ICE, ni tots els seus dirigents d'aquesta situació. Sí que vull fer constar, malgrat tot, el meu agraïment a tota una sèrie de professors i professores, especialment de secundària, que en condicions tan precàries va contribuir de manera positiva a la formació psicopedagògica, sociològica i didàctica dels futurs docents.

Respecte al màster, hem de valorar positivament que s'hagi posat en funcionament després de la llarga i accidentada trajectòria de la formació inicial del professorat de secundària. El màster suposa un canvi qualitatiu i quantitatiu pel que fa al CAP quant a continguts, nombre d'hores i organització. Per primera vegada, les universitats i les conselleries d'ensenyament de les diverses comunitats autònomes han signat convenis de col·laboració, que possibiliten millorar la simultaneïtat entre la teoria i la pràctica, facilitar l'acompanyament professional de l'estudiant tant des de la universitat com des del centre educatiu, i adquirir les competències professionals necessàries per a l'exercici de la docència.

No obstant això, les expectatives optimistes del màster s'han vist una mica frustrades a causa de les condicions gens favorables del seu inici durant el curs escolar 2009-2010. La precipitació en la posada en funcionament del curs, els interessos econòmics i corporatius, els criteris de selecció del professorat, la defectuosa organització del Pràcticum i alguns altres problemes, han despertat de nou el

pessimisme i els vells fantasmes que al llarg dels anys han acompanyat la formació inicial del professorat de secundària. En destaquem:

- **Inici advers.** El màster ha tingut en gran part de les universitats un inici advers i turbulent. La falta de planificació i concreció dels plans docents, els interessos corporativistes d'alguns departaments universitaris, la falta de coordinació i informació, unides a les crítiques dels detractors de la reforma de l'Espai Europeu d'Educació Superior —Declaració de Bolonya—, van conduir els estudiants de diverses universitats a dirigir contínues protestes, tancaments, manifestacions i denúncies contra el curs. A tot això es va afegir el boicot de molts centres i professors de secundària que, fent ús de les seves reivindicacions legals, es van negar a col·laborar en les pràctiques del màster.
- **L'obligatorietat i validesa.** En el sistema actual, les titulacions acadèmiques universitàries en general capaciten per a les diverses sortides professionals, per la qual cosa l'opció de completar la formació amb un màster és més aviat una opció personal i no necessària a nivell professional. No obstant això, per ser professor de secundària, el màster es converteix en una formació obligatòria. D'aquí també la polèmica i el rebuig d'alguns departaments universitaris en els quals l'oferta de postgraus és limitada i l'elecció del màster restringiria la possibilitat d'elecció d'altres cursos. D'altra banda, no n'hi ha prou que el màster sigui un requisit, sembla lògic establir que el nivell acadèmic obtingut en el màster tingui un adequat reconeixement administratiu, i sigui també un mèrit significatiu per accedir a una plaça d'ensenyament secundari, ja sigui com a professor contractat, interí o titular. Això seria un factor d'estímul important de cara a l'interès i l'esforç de l'alumnat, i de responsabilitat de les institucions i professorat que ha d'intervenir en el curs.
- **Infraestructura deficient.** Un dels problemes històrics en la planificació de la formació inicial del professorat de secundària ha estat la falta de finançament i recursos econòmics adequats. Elevar de 150 hores a 600 hores la formació inicial té uns costos econòmics. D'aquí la disparitat de preus entre les diverses universitats que els estudiants denuncien. La crisi econòmica actual i les retallades pressupostàries a tots els nivells han aguditzat encara més el problema.
- **Els plans docents.** Els ensenyaments del màster s'estructuren entorn dels mòduls de psicosociopedagogia, didàctica i del Pràcticum, coneixements que es consideren fonamentals per a l'adquisició de les competències, i han d'oferir la perspectiva necessària per comprendre i dotar de sentit la intervenció

educativa del professorat. Els alumnes critiquen la falta de coordinació entre els mòduls i les assignatures, i que els seus continguts a vegades resulten massa teòrics. S'hauria de procurar que aquests continguts estiguin més interconnectats amb les diverses assignatures i els contextos concrets on han de ser aplicats. En aquest sentit, el Pràcticum ha de ser realment *l'eix vertebrador* de la formació inicial perquè possibilita ordenar i coordinar tota la proposta formativa i permet la simultaneïtat entre la teoria i la pràctica. Els diferents períodes de pràctiques d'observació i intervenció acompanyada i autònoma haurien de complir la triple funció de verificar, evidenciar i contrastar les competències adquirides al llarg del curs.

- **La selecció de centres.** Quant a la qüestió organitzativa, el Pràcticum s'està duent a terme mitjançant convenis de col·laboració entre les conselleries d'Educació i les universitats. A Catalunya, la selecció de centres es va realitzar a partir de la valoració que el Departament d'Ensenyament va dur a terme sobre els plans estratègics, plans de millora, projectes d'innovació pedagògica i la qualitat dels centres. Pràcticament tots els centres que es van presentar van ser acceptats com a centres formadors, però molts centres que en principi es mostraven disposats a col·laborar, posteriorment van retirar la seva oferta en considerar que les compensacions que ofería el Departament d'Ensenyament i les universitats es van quedar en meres certificacions acadèmiques. Aquesta precària situació va obligar els coordinadors del Pràcticum a sol·licitar directament als centres la seva participació en el màster.
- **La selecció de professorat.** A nivell universitari, s'hauria d'efectuar una selecció en funció del coneixement i l'experiència en l'educació secundària, especialment pel que es refereix a la impartició d'assignatures centrades en la didàctica específica, i en la investigació i la innovació educativa, evitant que el principal criteri de selecció del professorat universitari sigui a vegades la disponibilitat de crèdits en els departaments universitaris sense tenir en compte el seu perfil. És important també, d'acord amb les disposicions reguladores del màster, la incorporació efectiva del professorat de secundària en exercici, articulant fórmules que li permetin una plena dedicació al curs: professor associat, professor en comissió de serveis, professor que comparteix el seu horari entre el centre de secundària i la universitat o altres fórmules que es considerin adequades i efectives. Així mateix, aquesta tasca mereix ser reconeguda i compensada adequadament. En tot cas, gran part del professorat de secundària implicat en el Pràcticum, més que compensacions econòmiques, el que

principalment reclama és disposar del temps suficient dins del seu horari laboral per poder exercir adequadament la seva feina com a tutor.

- **El treball de fi de màster (TFM).** Les funcions del TFM no acaben d'estar ben definides i varien segons les diferents universitats que ofereixen el curs. La majoria dels plans docents solen coincidir que el TFM té la funció de demostrar que l'alumnat, al final del seu procés formatiu, ha adquirit les competències docents, efectuant una síntesi del procés d'aprenentatge i, al mateix temps, una proposta educativa innovadora, però falta una concreció pràctica dels continguts. Algunes de les queixes de l'alumnat tracten sobre la dificultat que han trobat en la realització del TFM, en no disposar d'unes directrius clares i sobre el poc temps que han tingut per elaborar-lo.
- **L'avaluació.** Hauria de servir per comprovar que l'alumnat en formació ha adquirit les competències i la disposició de seguir formant-se i per valorar la qualitat de la formació del curs. Les universitats disposen dels seus propis sistemes de garantia interna de qualitat a través dels quals s'hauria d'efectuar un seguiment sistemàtic del desenvolupament dels plans formatius, objectius, continguts i resultats obtinguts. S'hauria de prestar especial atenció a l'hora de comprovar que el Pla d'estudis s'està duent a terme d'acord amb el seu projecte inicial, tenint present la memòria presentada i avaluada positivament per a la sol·licitud de verificació del títol. Paral·lelament, es necessiten també avaluacions externes que ajudin a corregir les possibles deficiències i garanteixin la qualitat del curs.

En conclusió, el màster ha suposat una millora substantiva de la formació permanent del professorat, però està encara lluny de ser la solució esperada i desitjable. No podem obviar la importància d'estructurar el desenvolupament professional del professorat en les diverses etapes que comporta la introducció gradual a la carrera docent. Tot canvi de l'ensenyament, sigui estructural o curricular, haurà de fonamentar-se i coordinar-se no només a través d'una adequada formació inicial, sinó també d'una formació permanent centrada principalment en els contextos de treball. A més a més, aquest procés inicial i continu haurà de ser assumit per totes les institucions dirigides a tal fi, especialment pel professorat, ja que de poc serveixen les reformes educatives si els encarregats de dur-les a terme, els professors, no assumeixen aquesta tasca. Només així podrem aconseguir que la formació del professorat no es converteixi en un perfeccionament merament teòric, individual i aïllat, i que l'esforç realitzat reverteixi en el centre docent, en el centre de formació i, en definitiva, en la millora qualitativa del sistema educatiu.

Bibliografia

- BENEDITO, V.; PIQUER, J. (1973). *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. Informe 9*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- ECHEBARRIA, I.; GUTIÉRREZ, J.M. (1991). Experiencias sobre la formación inicial en el ICE de la Universidad de Barcelona. A: MENESES, J.A.; LARA, F. (Coord.). *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. (pp. 65-74). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ, M.; MORAL, C. (1998). *Actas del II Congreso de Formación del Profesorado. Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: Grupo FORCE. Grupo Editorial Universitario.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. (1996). *La formació inicial dels professors de Filosofia d'Educació Secundària*. Tesis doctoral inèdita. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J.M. (2005). El CAP. Crónica de una muerte anunciada. *Aula*, 143-144, 28-31.
- MENESES, J. A.; LARA, F. (Coord.) (1991). *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORENO, A. (1990). El Instituto Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 92-97.
- PRATS, J.; BENEDITO, V. (1982). *Revisió del CAP a la Universitat de Barcelona. Introducció a un projecte en la línia de l'Institut-Escola*. Document inèdit. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- RUÍZ BERRIO, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. A: CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (VII). *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, volum I (pp. 99-120). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ZABALA, M.A. (Coord.) (1989). La formación práctica de los profesores. A: *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio (Pontevedra): ICE de la Universidad de Santiago.

Records de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Mercè Izquierdo*

Universitat Autònoma de Barcelona

He col·laborat diverses vegades amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i hi tinc molt bons amics. Em fa molta il·lusió «bufar les quaranta espelmes», encara que només sigui recordant sobre el paper algun dels esdeveniments que m'hi vinculen i tantes persones que hi han dedicat temps i esforços, amb creativitat i amb un desig compartit de millorar el sistema educatiu en tots els seus àmbits, al llarg de tants anys.

He de començar dient que jo hi crec molt en els ICE; ho dic perquè no tothom els ha valorat d'una manera uniforme i generalitzada al llarg d'aquests anys. És ben estrany que els departaments que menys fan per la docència i la innovació, en lloc de sentir-se'n avergonyits, arremetin en contra dels que intenten analitzar l'acte d'ensenyar per identificar-ne les variables i, com diem ara, escollir els indicadors de qualitat més adients! Per sort, i com a conseqüència de molts anys de feina ben feta, es va imposant el seny i el reconeixement de la important tasca que ha fet i que encara ha de fer l'ICE.

Una mica d'història

Els ICE tenien un lloc important en la Llei general d'educació de l'any 1970: havien d'omplir el buit de formació inicial del professorat de secundària i organitzar formació permanent per a tots els professors i professores: de primària, de secundària i d'universitat. A Catalunya van fer molt més, perquè van col·laborar amb les escoles d'estiu, donant suport als grups de treball que es formaven com a

*Mercè Izquierdo Aymerich és doctora en Química i catedràtica d'Universitat a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Ha estat cap del Servei de Formació del Professorat a la Direcció General d'Universitats des del 1983 al 1987, i vicerectora a la UAB des del 1994 al 2002. Actualment és directora del Departament de Didàctica de les Matemàtiques i de les Ciències Experimentals i codirectora de la revista *Enseñanza de las Ciencias*. Ha col·laborat amb l'ICE de la Universitat de Barcelona en el CAP i en diversos seminaris d'innovació docent sobre la formació del professorat de secundària.

conseqüència dels cursos més reeixits, els quals, a més a més, donaven vida a les associacions de mestres i al Col·legi de Doctors i Llicenciats. Van organitzar, també, els cursos que van permetre normalitzar el català, que parlava i escrivia el professorat a les escoles, perquè gairebé ningú no l'havia après en la seva formació bàsica ni universitària. I van participar activament en la institucionalització de la formació del professorat, a mesura que es consolidava el Govern de la Generalitat i s'estructuraven les conselleries.

En el primer nou Govern de la Generalitat, a la Conselleria d'Ensenyament, tres direccions generals s'ocupaven dels ensenyaments no universitaris: la Direcció General de Primària i la Direcció General de Secundària, diferenciada en formació professional i batxillerat; i dels universitaris: la Direcció General d'Universitats, a diferència d'ara. Un dels serveis de la Direcció General d'Universitats era el Servei de Formació del Professorat. Era un servei important, perquè encara no estaven transferides altres competències que més endavant farien créixer tant a aquesta direcció general que es va convertir en una nova Conselleria amb una consideració política fluctuant, com bé sabem. Aquesta circumstància, junt amb la dinàmica potentíssima de les escoles d'estiu de primària i de secundària, de les iniciatives dels «plans especials» en àrees curriculars fins al moment poc treballades institucionalment (la música, la plàstica, la informàtica...), dels plans de formació a les zones, de les expectatives de noves maneres d'organitzar els ensenyaments que ja s'estaven coent, varen fer d'aquest servei un autèntic motor que va impulsar un conjunt d'activitats molt superior al petit grapat de persones que hi treballaren.

El «pal de paller» de tot això foren el primer cap de Servei, Jaume Jorba, que recordem amb tant d'afecte i admiració, la cap de secció Neus Sanmartí, amb l'eficaç col·laboració de la Joana Castellanos. Tots eren excel·lents professors, coneixen l'escola i tenien clar què és el que calia impulsar per innovar-la segons els paradigmes docents de l'escola activa, catalana i de qualitat. En sintonia amb el director general Ramon Pascual, vam aconseguir que tota la Conselleria acceptés sense recança i amb tota normalitat que una gran part de les activitats que s'adrecessin als nivells d'ensenyament bàsic i secundari fossin universitàries i passessin, en gran part, pels ICE (en aquells moments pocs professors universitaris pensaven que els calia formació permanent i no la reclamaven ni de l'ICE ni de ningú). I això sense deixar de tenir molt present que calia atendre les necessitats concretes dels nivells no universitaris; per això, alguns dels projectes de formació d'aquells temps (començament dels anys vuitanta) encara es recorden ara, com, per exemple, els FOPI (plans institucionals de formació permanent).

En efecte, el Servei coordinava la tasca institucional dels ICE, finançada per la Generalitat i els resultats d'aquesta tasca conjunta varen ser excel·lents. La perspectiva que ens dóna els anys que han passat, ens permet valorar els indicadors o dimensions d'aquesta excel·lència, que ens hauria d'enriquir a tots perquè forma part d'una tasca de país que, encara ara, ens pot servir de referent. Encara ara poden il·luminar noves iniciatives de formació del professorat en les quals haurien de convergir els centres educatius, els centres de formació del professorat i les recerques en educació.

És evident que aquest treball de conjunt administració-universitat-centres educatius no és senzill i requereix que, en les tres bandes, s'hi trobin persones amb un mateix objectiu, amb coneixement del que és l'escola i amb ganes que les coses funcionin. Això requereix confiança mútua, que no vol dir deixadesa ni manca de control; i aquesta confiança hi era, perquè tothom sabia que érem pocs i tothom era necessari (el Servei, els ICE, les escoles de mestres, els moviments de mestres, la Inspecció, el Col·legi de Llicenciats...) i que tots volíem el mateix: una escola millor a Catalunya.

Va ser també molt important la coordinació que es va establir llavors entre les escoles de mestres —inclosa Blanquerna— i la Conselleria; ara, quan la diplomatura (en procés d'extinció) o els graus per formar el professorat d'educació infantil i primària són un estudi més entre la seixantena d'estudis de cada universitat, aquesta relació específica entre el Govern i la formació inicial dels mestres s'ha desdibuixat, perquè tot s'ha fet més complex. Qui té la darrera paraula, el departament responsable de l'àmbit universitari que reclama autonomia universitària o el d'Ensenyament, que vol un determinat perfil de 'mestre'? El fet d'haver de plantejar aquesta pregunta ja indica que hem caminat en la direcció equivocada.

Quan es va aprovar la Llei de reforma universitària del 1983, les universitats van haver de redefinir els seus instituts i des del Ministeri d'Educació i Ciència es va decidir la creació dels centres de professors (Reial decret 212/1984, de 14 de novembre) desvinculats de les universitats, que depenien directament de les direccions provincials en aquelles autonomies en què no s'havien transferit les competències educatives. Molts dels ICE van desaparèixer o van rebre denominacions i encàrrecs diversos. Però a Catalunya les coses van anar de manera diferent. S'havia «fet doctrina» de la vinculació entre la formació permanent i la universitat, i havia quedat ben palès que, amb això, es donava suport institucional als moviments de mestres, a l'Institut Municipal d'Educació (IME), al Col·legi de Llicenciats i a les escoles, i quedava oberta la possibilitat de fer recerca vinculada a la formació permanent. Per això, els ICE es van «refundar» segons la nova llei,

però van sobreviure i van mantenir la «missió» de formar el professorat. Jo era llavors cap de Servei de Formació del Professorat i no em va ser gaire difícil mantenir unes idees (la identitat de la professió docent amb necessitats formatives específiques i el seu caràcter universitari, però obert a la societat) en les quals creia (i hi crec) profundament. Em semblava que els ICE, coordinats mitjançant convenis específics amb la Conselleria, podien fer una molt bona feina i crec que la història ens ha donat la raó.

Ara ens trobem en una nova etapa. Hi ha facultats d'educació que reclamen algunes de les competències que tenien els ICE, com per exemple la formació inicial del professorat de secundària. Els ICE hi han estat d'acord, generosament, però cal vigilar que, amb això, la formació hi guanyi. Probablement, la vinculació amb els equips rectorals faci que prengui més sentit la dedicació a la formació del professorat universitari; o que els ICE reclamin més independència en el moment de plantejar línies de formació vinculades a la recerca i de dissenyar-les. En tot cas, la voluntat de treballar conjuntament en un clima de confiança derivat d'un reconeixement de les tasques i aportacions pròpies de cadascú (recordem: administració, universitat, escoles) que va ser possible en l'eufòria dels primers temps, ha de ser possible encara.

Les meves minses col·laboracions... els bons amics

La meua vida professional s'ha desenvolupat en una altra universitat, la Universitat Autònoma de Barcelona, però he col·laborat amb l'ICE de la Universitat de Barcelona amb algunes conferències esporàdiques i amb els cursos del CAP de Física i Química, que coordinava el bon amic Aureli Caamaño. Així he pogut compartir alguns matins de dissabte amb altres companys i, també, les enrabades anuals quan es rebien notícies de nous endarreriments de la derogació definitiva del CAP per ser substituït per una formació més llarga i amb més pràctiques tutoritzades als instituts.

En els darrers anys he format part d'un grup «d'opinió» en el si del qual s'han analitzat qüestions de gran actualitat, com la nova formació inicial del professorat de secundària (que va donar lloc a un seminari a Sitges, l'any 2004, amb una trentena de professors i professores i a una publicació específica¹), noves propostes

¹ DIVERSOS AUTORS (2007). *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

sobre la gestió de centres, problemes generats de les diferents titularitats de les escoles catalanes (pública i concertada), la religió a l'escola... He gaudit molt d'aquestes sessions alhora cordials i serioses, en les quals podíem somniar una mica sense deixar de perdre de vista els condicionants del nostre feixuc dia a dia.

L'equip de l'ICE, que incansablement programa la formació del professorat de primària i secundària, i ara també d'universitat (una gran tasca que ha de prendre encara més volada), és la millor garantia de la bona salut de l'ICE i del bon ànim amb el qual es mira el camí que encara cal recórrer.

Felicitats, ICE de la Universitat de Barcelona.

Actualitat de la formació professional

Mercè Martínez i Martínez*
ICE Universitat de Barcelona

Què és l'FP?

Entenem per formació professional (FP) el conjunt d'accions formatives que un país organitza per capacitar la població, al llarg de tota la seva vida, en l'exercici qualificat de les diverses professions i per accedir a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica.

El sistema de formació professional de Catalunya està dividit actualment en tres grans subsistemes:

- **La formació professional inicial o reglada**, a la qual els estudiants accedeixen en acabar l'educació secundària obligatòria o bé en acabar el batxillerat. Aquesta formació assegura unes competències professionals avalades per un títol acadèmic que dona accés a l'exercici d'una professió.
- **La formació professional ocupacional**, adreçada bàsicament a col·lectius d'aturats o amb més dificultats d'inserció laboral.
- **La formació professional contínua**, que s'ofereix des de les mateixes empreses i des de les administracions públiques als treballadors en actiu.

*Mercè Martínez Martínez, és diplomada en Infermeria per l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau (1981) i professora de Formació Professional del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1984). Va ser formadora en els cursos de formació permanent del professorat de formació professional, quan aquesta s'incorpora a la LOGSE, i posteriorment dels cursos de programació en els cicles formatius. Des del 1996 i fins a l'actualitat treballa a l'ICE de la Universitat de Barcelona, on du a terme tasques d'organització, seguiment i avaluació de la formació permanent del professorat i formació de persones formadores en els nivells educatius d'infantil, primària, secundària i formació professional. És membre de la comissió del Pla de Formació de Zona del Departament d'Ensenyament en diversos territoris adscrits a l'ICE de la UB.

En aquest text ens referirem bàsicament a l'FP inicial, sense oblidar, però, la important interrelació existent entre les tres modalitats

Breu història

Des dels inicis de la industrialització a Catalunya podem trobar notables iniciatives a l'hora d'oferir una formació professional de qualitat. La Mancomunitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona i diverses institucions dedicades a la formació de tècnics van impulsar la creació d'escoles d'arts i oficis i escoles de treball per intentar donar resposta a les necessitats de qualificació d'aquell moment. Aquelles iniciatives, dissortadament, no van poder gaudir de la continuïtat desitjada a causa de les convulsions del context social, polític i econòmic del moment.

La moderna FP arriba a Catalunya amb la Llei general d'educació del 1970 (LGE), pocs anys abans de la transició democràtica, i continua la seva evolució i impuls, ja en plena democràcia, amb les tres grans lleis educatives següents: la del 1990 (LOGSE), la del 2002 (LOCE) i la del 2006 (LOE).

En aquests darrers quaranta anys, l'FP esdevé progressivament una autèntica alternativa educativa, disposa d'una presència d'alumnes importants, ofereix una àmplia diversificació de títols, intensifica les relacions escola-empresa, posa l'accent en les pràctiques empresarials obligatòries, amb una clara implicació —a partir dels anys 80— de la Generalitat de Catalunya i de les administracions locals, i amb una participació dels agents econòmics i socials cada cop més gran.

Situació present

La formació professional, en el sistema educatiu actual, comprèn un conjunt de cicles formatius amb una organització modular, de durada variable i continguts teòrics i pràctics adequats als diversos camps professionals. Els cicles formatius són de grau mitjà i de grau superior; estan referits al Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i constitueixen, respectivament, la formació professional de grau mitjà i la formació professional de grau superior.

En aquests darrers anys i en els propers immediats s'han succeït i es preveuen canvis importants en els fluxos del mercat de treball i en les necessitats formatives de les persones i de les empreses. Voldríem assenyalar a continuació alguns d'aquests canvis, i també presentar esquemàticament un resum de l'escenari actual.

Canvis sociodemogràfics

Estan caracteritzats, en primer lloc, per la continuïtat de l'envelliment de la població autòctona i l'increment sostingut de les taxes d'activitat laboral femenina (això ha provocat noves demandes de serveis domèstics, d'atenció social a la gent gran, etc.); i, en segon lloc, per l'entrada en el mercat laboral de molta gent procedent de la nova immigració, la qual cosa requerirà impulsar noves mesures d'integració sociolaboral i nous mecanismes de gestió de la diversitat cultural en els llocs de treball.

La política educativa

A Espanya, i també a Catalunya, la taxa de titulats en FP és inferior a la de l'OCDE, un 35 % enfront del 54 % de mitjana dels països europeus. Segons les xifres del Ministeri d'Educació, el 2008 a Espanya hi havia 445.455 alumnes d'FP enfront d'1.389.394 de titulats universitaris. Una proporció inversa a la que es dona en molts països europeus, on per cada universitari hi ha tres titulats en FP.

D'altra banda, a Catalunya patim també un elevat índex de fracàs i abandonament escolar prematur. Segons un informe sobre precarietat laboral juvenil de la UGT de Catalunya referent a 2009, un total de 154.000 joves entre 16 i 24 anys de Catalunya no segueixen cap tipus d'itinerari formatiu ni tenen cap feina reconeguda, cosa que representa un 23,1 % del total de la població d'aquesta franja d'edat. Segons el sindicat, el 2007 aquest col·lectiu representava un 14,3 %. Els anomenats «altres joves» inclouen els desocupats (98.700) i els inactius que no treballen ni busquen feina —(55.300) que tampoc estudien. Des del 2004, aquest col·lectiu s'ha incrementat un 133,7 % a Catalunya i des del 2007, un 56 %. Mentre que el grup de joves inactius que no estudia s'ha mantingut més o menys estable des del 2004 —entre 55.000 i 60.000 persones—, el grup de desocupats que tampoc estudien s'ha triplicat.

Fa cinc anys hi havia 38.700 joves a l'atur que no s'estaven formant, mentre que el 2009 aquesta xifra va arribar gairebé a les 100.000 persones. Aquest increment es deu, en part, al fet que la formació professional no s'adequa prou a les necessitats dels joves, ni aquests tenen la percepció que els ajudi a millorar la seva situació de precarietat. Els joves creuen que no hi ha prou oferta formativa ni prou interessant ni atractiva. L'informe de la UGT posa de manifest que, a Catalunya, un 28,3 % de joves de 16 a 24 anys abandona prematurament els estudis. Aquesta xifra, tot i que és sensiblement inferior al percentatge del conjunt d'Espanya, està molt allunyada de la que es registra a la Unió Europea dels 27, on es redueix fins al 14,9 %. Segons dades de juliol de 2010, un 94 % dels joves desocupats d'aquesta

franja d'edat a Catalunya tenen un nivell d'estudis com a màxim fins a l'educació secundària obligatòria (ESO). Per a la població general, el 87 % dels aturats tampoc supera el nivell d'ESO. Aquesta baixa qualificació és l'autèntic problema del mercat laboral català, raó per la qual s'haurien d'augmentar les places per als programes de qualificació professional inicial (PQPI), dirigits als joves amb un nivell baix d'estudis.

Però sense dades públiques sobre el nombre real de sol·licituds i d'ofertes es fa difícil resoldre el desajust que existeix actualment entre l'oferta i les necessitats i interessos de la demanda.

Model econòmic

Aquest model es caracteritza per una composició sectorial amb un pes específic més gran de la indústria. A Catalunya és on es localitza el 30,9 % de la indústria espanyola, però el sector serveis ha anat progressivament guanyant terreny durant els darrers anys. L'economia catalana es terciaritzada, però ho fa per sectors de l'economia que generen poc valor afegit.

Fins al 2008, la població ocupada ha crescut en el sector turístic i en aquells àmbits relacionats amb la construcció; ambdós sectors tenien un pobre valor industrial afegit i eren difícilment sostenibles a llarg termini, com ho ha posat de manifest la situació actual.

Això ha repercutit també en un deteriorament relatiu del capital humà a mitjà termini, ja que molts dels joves que entraven al mercat començaven a decantar-se per cercar feina de manera imminent més que per invertir en la seva formació. Aquesta tendència estava impulsada per les elevades necessitats de consum privat. Els sectors que satisfien aquestes demandes de treball havien estat principalment la construcció, el turisme i el sector serveis en general, sectors que han estat poc estrictes en el requeriment d'una formació qualificada atès els elevats nivells de contractació que havien necessitat.

Els canvis esmentats fan preveure per als propers anys una situació de relatiu dèficit de població qualificada en el mercat de treball i, en paral·lel, excedents de població no qualificada, i ara probablement aturada o en situació precària. Si la situació actual de crisi econòmica s'allarga i el mercat laboral es contreu, és possible que una part de la població juvenil i dels treballadors poc qualificats (i en situació laboral precària) optin per invertir de nou en una millora del seu capital humà, ja sigui per la via d'acceptar la continuació dels estudis professionals, ja

sigui per la via de la formació continuada. En aquest cas, el paper de la formació professional pot ser molt rellevant.

El II Pla general de formació professional (2007-2010) impulsat pel Consell Català de la Formació Professional marcava ja algunes de les línies estratègiques prioritàries que calia seguir per fer de l'FP un sistema integrat, coherent i vinculat a les necessitats del món laboral a fi que doni resposta a les necessitats individuals i col·lectives de la ciutadania i de les empreses en matèria de formació i qualificació professional. El que farem a continuació serà comentar, al llarg d'aquest document, algunes de les mesures que considerem més rellevants i que creiem que poden contribuir a l'assoliment d'aquests objectius.

Aquest II Pla esmenta tres línies prioritàries d'actuació seguides dels seus corresponents objectius fonamentals.

La primera línia és l'adaptació i la innovació dels dispositius i recursos de la formació professional a les noves necessitats de l'economia catalana. Aquesta línia prioritària es concreta en quatre objectius fonamentals:

- incrementar els nivells de formació i qualificació de la població activa, reduint a la meitat el diferencial amb Europa de població ocupada amb un nivell de formació professional;
- promoure l'adaptació i la innovació de l'oferta formativa a les necessitats del mercat de treball, afavorint una col·laboració més estreta entre els centres formatius i el teixit productiu;
- potenciar la transnacionalitat en el marc de l'espai de qualificació europeu, incrementant en un 50 % els intercanvis europeus tant de formadors com d'usuaris, i
- fomentar la iniciativa emprenedora incorporant els continguts d'emprenedoria en el 50 % de l'oferta formativa.

La segona línia és la consolidació del sistema integrat de qualificació i formació professional que estableixi un model d'equivalència que faci possible l'obtenció de qualificacions per qualsevol via d'aprenentatge i que elimini la rigidesa entre sistemes. L'objectiu fonamental d'aquesta línia consistirà a aplicar el sistema de transferència de crèdits experimentat en cinc famílies professionals i incrementar el nombre d'usuaris del sistema integrat de formació i qualificació. Això es traduirà en més flexibilitat per part del sistema educatiu a partir de les mesures següents:

- Cicles parcials. Un centre podrà afegir alguns crèdits d'un cicle formatiu a un altre cicle per tal d'ampliar el perfil professional d'aquest últim.
- Distribució extraordinària de cicles. L'objectiu és promoure que s'imparteixin cicles en horaris adaptats a les necessitats temporals de les persones que treballen.
- Distribució conjunta de cicles. Es tracta d'aprofitar la formació comuna de diversos cicles de manera que es puguin obtenir dos títols en menys temps que si es cursen per separat.
- Crèdits solts de cicles. La intenció és facilitar que les persones que treballen puguin cursar un o més crèdits solts d'un cicle. Aquest fet permetrà que els treballadors puguin emprar la formació professional específica com a instrument de formació continuada i com a eina de reciclatge. També facilitarà que les persones puguin adaptar la formació a les seves necessitats i interessos.
- Organització de cicles formatius en col·laboració amb empreses o entitats. La mesura pretén fer possible l'establiment d'acords de col·laboració perquè determinats crèdits, de caràcter especialment pràctic, es puguin impartir en entorns laborals; es tracta que l'empresa, el gremi, l'associació o una entitat determinada cedeixi les seves instal·lacions i els seus recursos per poder desenvolupar la formació amb òptimes condicions de qualitat.
- Ofertes a col·lectius singulars. La finalitat és atendre, entre d'altres, les necessitats d'inserció o de reinserció laboral, la promoció i el reciclatge dels treballadors i l'atenció als alumnes amb més dificultats, com, per exemple, els que pateixen risc d'exclusió social.
- Altres mesures: FP semipresencial (experimental 2007-2008 i 2008-2009); reconeixement de l'experiència (acreditació); FP oberta, a distància (IOC); proves d'obtenció del títol (avaluar formació); proves d'accés a grau mitjà i grau superior; divisió dels crèdits en unitats formatives (experimental), etc.

La tercera línia és la potenciació del reconeixement i del valor social de l'FP. Aquesta línia prioritària es concreta en cinc objectius fonamentals:

- fomentar el reconeixement social de l'FP incrementant-ne un 40 % el nombre d'usuaris;
- desenvolupar els instruments i criteris d'informació i orientació que permetin l'accés generalitzat als usuaris del sistema;

- desenvolupar instruments de millora de la qualitat de la formació, incrementant un 25 % el nombre de centres formatius que disposin d'un sistema de gestió de la qualitat;
- millorar la formació continuada dels formadors, incrementant un 100 % el nombre de formadors que participen en accions de formació continuada, i
- promoure el valor social de l'FP i la qualificació en l'àmbit de l'empresa, incrementant el nombre d'acords de formació i qualificació en l'àmbit sectorial i en les empreses.

Consideracions finals

Cal tenir en compte que una bona part de les anàlisis i de les mesures que s'han pensat i proposat en els darrers anys a Catalunya i Espanya s'han fet sota la influència d'un cicle econòmic expansiu, amb creació neta i continuada d'ocupació i amb un creixement mantingut del PIB. Aquesta necessitat d'ocupació afavoria de retruc la contractació massiva de personal no qualificat i fins i tot l'abandonament prematur de molts estudiants en l'etapa postobligatòria (dels setze als vint anys, especialment). Això feia aconsellar, especialment, per part de les autoritats educatives el desplegament de dues grans estratègies: d'una banda, augmentar i retenir el nombre d'alumnes matriculats en la formació professional inicial; i d'una altra, millorar la capacitat i qualificació del personal laboral mitjançant mesures flexibles que fessin compatibles l'activitat laboral amb la formació continuada i l'obtenció d'un títol.

Ara som en un nou cicle de crisi econòmica i financera profunda i global que, previsiblement, s'allargarà durant diversos anys. Aquesta crisi, a més, té també les seves peculiaritats locals, que afecten especialment alguns sectors productius com ara el sector de la construcció i altres sectors industrials importants, com el de l'automòbil i molts d'altres. En aquest nou context, s'ha disparat la taxa de desocupació amb especial incidència en aquells sectors de la població laboral amb baixa qualificació.

Com acabem de veure, la rapidesa d'aquests canvis obliguen les institucions a revisar parcialment els seus objectius i a redefinir les seves prioritats en els plans generals de formació que han redactat. Moltes d'aquestes mesures afortunadament continuaran sent vàlides, però es requerirà d'una ferma decisió política que faci possible la inversió necessària per portar-les a terme amb el grau d'urgència requerit.

Fins ara la solució consistia a qualificar persones que ja estaven en el mercat de treball. Però si el cycle econòmic és recessiu i l'oferta laboral es reduïda, és quasi segur que molts joves estudiants i molts aturats sense titulació optaran per millorar i continuar la seva formació professional. En aquest cas, l'aposta per la qualitat formativa ha de continuar sent una excel·lent oportunitat per contribuir després a sortir enfortits de la crisi. Sabem que la millora de la productivitat i de la competitivitat va lligada a l'alta qualificació de la població laboral. La inversió en la millora dels centres educatius, en la formació continuada del professorat i en l'enfortiment de la coordinació entre les empreses i el sector educatiu són factors clau d'èxit i, sens dubte, una de les millors maneres de contribuir a donar resposta a la crisi. La via de la reducció pressupostària a la qual es veu obligada Catalunya, agreujada per un sistema de finançament incert i inadequat, posa contra les cordes els plantejaments estratègics de millora i podrien condemnar la formació professional a continuar sent el gran forat del nostre sistema educatiu.

Confiam que els últims acords de Govern, abans d'acabar aquest article, situïn l'FP en el lloc rellevant que estan exigint els temps actuals.

En els acords de Govern de l'1 de març del 2011, s'ha aprovat el nou Decret d'ordenació de la formació professional inicial, que té com a principal objectiu fer una formació professional més atractiva tant per a l'alumnat com per al teixit empresarial del país

Els seus punts clau són :

- Incorporar la competència en llengües estrangeres per a tots els cicles formatius, per tal d'afavorir la internacionalització d'aquests estudis.
- Permetre als treballadors compaginar els estudis amb la realització de la seva tasca professional, afavorint les matrícules semipresencials i la flexibilitat horària.
- Permetre als centres desplegar els seus currículums tenint en compte el perfil del seu alumnat i de les possibilitats de formació de l'entorn socioeconòmic del centre. El currículum també prestarà especial atenció a la innovació, sobretot pel que fa als sectors nous i als mercats emergents.

Per tal de fer un seguiment acurat d'aquest nou sistema es preveu una avaluació conjunta entre el Departament d'Ensenyament —la Inspecció i l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació— i els agents econòmics i socials.

En els acords de Govern del 8 de març s'ha aprovat, a proposta conjunta de la Conselleria d'Ensenyament i la Conselleria d'Empresa i Ocupació, un acord que impulsa la definició i la posada en marxa d'un nou model d'orientació, capaci-

tació i formació professional davant de la desconexió existent entre el sistema actual i les exigències reals del mercat. L'objectiu d'aquest acord és adaptar la formació professional a les necessitats de les empreses millorant la seva competitivitat, i facilitar l'ocupabilitat de les persones impulsant la recuperació econòmica.

El nou model preveu quatre àmbits d'actuació:

- La promoció social de la formació, la valoració i el reconeixement públic de la formació professional.
- El desenvolupament d'una nova estratègia per implicar i garantir la participació dels agents socials i de les organitzacions empresarials en la millora de la formació professional.
- L'establiment dels òrgans de coordinació necessaris per garantir la participació dels departaments i dels agents socials implicats.

En aquest sentit, el Govern adaptarà l'actual Comissió del Sistema de Formació i Qualificació Professional per integrar la formació professional dels departaments d'Ensenyament i d'Empresa i Ocupació. També es modificarà l'actual Consell Català de Formació Professional per adaptar la seva estructura al nou model de formació professional.

La cultura de l'avaluació en educació

Joan Mateo*

Universitat de Barcelona

Malgrat que certa literatura en voga hagi tractat de circumscriure l'avaluació a la seva dimensió purament tècnica, l'avaluació sobrepassa àmpliament aquesta concepció i implica una manera específica de conèixer i de relacionar-se amb la realitat, en el nostre cas, l'educativa, per tractar d'afavorir-hi canvis optimitzadors.

Es tracta, consegüentment, d'una praxi transformadora que per incidir en profunditat, necessita activar els ressorts culturals, socials i polítics més rellevants dels contextos en els quals actua, i és en aquest sentit que tractarem breument d'analitzar el seu recorregut històric indicant els seus canvis més substantius fins a assolir la conceptualització de l'avaluació com a cultura, i referir-nos-hi en termes de *cultura de l'avaluació*.

Concepció estàtica de l'avaluació. Els inicis de l'avaluació

Guba i Lincoln, a *Fourth Generation of Evaluation* (1989), es refereixen a aquesta etapa de la història de l'avaluació com la primera generació o «generació de la mesura». La filosofia del mesurament i l'avaluació, termes considerats equivalents en aquells moments, pot concretar-se en els punts següents:

- *Avaluació i mesurament* eren conceptes virtualment intercanviables i anaven inevitablement lligats al paradigma científic.
- Ambdues matèries es van focalitzar en l'estudi de les diferències individuals, seguint la pauta darwiniana recollida en els treballs de Galton.

*Joan Mateo Andrés és catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i ha estat degà de la Facultat de Pedagogia, director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària i director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. També va ser membre del Consell Escolar de Catalunya i del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. Des de l'1 de febrer de 2011 és president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

- La pràctica d'una i altra tenien poca relació amb els programes escolars i amb el desenvolupament del currículum. S'entenia que les proves només procuraven informació sobre els subjectes. Ningú no es plantejava que el currículum no fos correcte i encara menys procedir a cap tipus de petició de responsabilitats.
- S'orientava cap a mesures tipificades en el seu doble significat: condicions d'aplicació i grups normatius de referència.

Perspectiva dinàmica de l'avaluació

El 1940 Tyler, després de publicar la seva famosa investigació, *Eight Year Study of Secondary Evaluation*, va insistir en la necessitat que el currículum s'hauria d'organitzar entorn d'uns objectius. Aquests objectius haurien de constituir la base de la planificació, ja que guiaven els professors i servien com a criteri per seleccionar materials, concretar els continguts, desenvolupar procediments instruccionals i preparar els exàmens. A més, constituïen la base per a l'estudi sistemàtic del programa: havia nascut l'avaluació pròpiament dita. Es tractava, en paraules dels ja esmentats Guba i Lincoln, de la «segona generació».

Fins a Tyler, l'avaluació s'havia centrat exclusivament a formular judicis sobre els estudiants presos individualment i a partir de proves de norma de grup. La lògica de Tyler va orientar l'avaluació cap a una nova conceptualització de tall molt més dinàmic, com un mecanisme que havia de provocar una millora contínua del currículum i de la instrucció educacional.

La referència central en l'avaluació eren els objectius preestablerts, que havien de ser acuradament definits en termes de conducta. L'objectiu del procés avaluatiu era determinar el canvi experimentat pels estudiants, de fer-ho explícit als alumnes, pares i professors. Servia també per informar sobre l'eficàcia del programa educatiu i per al perfeccionament continu del docent.

La dècada dels seixanta

Probablement la nova concepció avaluativa va ser impulsada per l'onada de crítiques desencadenada als Estats Units a la darreria dels cinquanta, que qüestionava l'eficàcia del sistema educatiu. Es pot prendre com a referència del canvi d'actitud l'enorme desencant produït pel llançament del primer satèl·lit soviètic el 1957, que va sorprendre una col·lectivitat acostumada a ser la primera en tot i convençuda de la seva superioritat moral, social, política, econòmica i educativa.

Fins llavors, s'havia acceptat com a axioma que el sistema educatiu havia estat el motor del progrés econòmic i social, i que l'escola constituïa l'instrument més eficaç per promoure les metes de la democràcia. Si tradicionalment se li reconeixia aquest paper rellevant en els èxits del país, també era lògic que se'l fes responsable dels fracassos.

Tot això va desembocar en accions de diferent ordre, com la promoció de grans projectes de desenvolupament per millorar la qualitat dels programes escolars. Als Estats Units la programació educativa havia estat, tradicionalment, responsabilitat de les autoritats locals i per primera vegada, i a causa de la creixent preocupació per la qualitat educativa, es promulga el 1965 l'*Elementary and Secondary Act*, per la qual el Govern federal instrumentava els mitjans legals per intervenir en les administracions educatives locals, prenent la iniciativa de subvencionar-les directament.

Paral·lelament i per les mateixes raons, va aparèixer un moviment, impulsat per professionals de l'educació i legisladors, que aspirava a conscienciar el conjunt del teixit social de la importància d'exigir responsabilitats (*accountability*) al personal docent en general i als seus superiors en particular, tant per l'ús correcte i eficaç dels fons federals com per l'assoliment dels objectius educatius prefixats.

Com a resultat d'aquestes noves necessitats que l'avaluació havia d'afrontar, es va iniciar un període de reflexió i de treball de fonamentació teòrica de l'avaluació. Es pretenia aclarir la multidimensionalitat a la qual s'enfrontava el procés avaluatiu i de passada es va aconseguir un important enriquiment de les seves bases conceptuals i metodològiques.

Les aportacions de Cronbach i Scriven

D'aquests anys, destaquen dos assaigs que van tenir una influència decisiva en el desenvolupament de l'avaluació: l'article de Cronbach (1963), «Course improvement through evaluation», i el d'Scriven (1967), «The methodology of evaluation».

De l'anàlisi de Cronbach sobre el concepte, les funcions i la metodologia de l'avaluació, en destaquem les idees següents:

- Si l'avaluació aspira a ser un instrument de gran utilitat per als programadors, haurà de focalitzar la seva activitat entorn de la presa de decisions derivades de la mateixa avaluació.
- L'avaluació intentarà actuar des del principi mateix del procés de desenvolupament del programa, sense esperar que hagi finalitzat.

- L'avaluació s'haurà de centrar més en l'estudi de les característiques estructurals del mateix programa que en estudis de caràcter comparatiu.

I del d'Scriven, en destaquen les aportacions entorn de les dues funcions que pot adoptar l'avaluació: la formativa, orientada a la millora, i la sumativa, orientada a la comprovació de l'eficàcia del programa una vegada aplicat.

Des d'una perspectiva més tècnica, es pot fer referència també a l'aportació de Glaser el 1963 pel que fa a la distinció bàsica entre el mesurament amb referència a la norma, centrat a detectar la posició relativa d'un estudiant respecte a què és normatiu al seu grup, i el mesurament amb referència al criteri que s'estableix per comparació en un nivell especificat prèviament de qualitat en l'execució.

L'etapa de la professionalització

Els treballs esmentats van establir les bases de l'avaluació en la seva accepció moderna i es va entrar en una llarga etapa de proliferació de models que tractava de sistematitzar l'acció avaluativa, i que resulta d'un gran valor heurístic i orientatiu, i que centren la seva activitat al llarg de la dècada dels setanta i la dels vuitanta.

L'activitat creixent va catalitzar la reflexió entorn dels plantejaments teòrics i pràctics subjacents i va consolidar l'avaluació com un àmbit específic d'investigació: la investigació avaluativa.

En aquest context, no van tardar a aparèixer les revistes especialitzades i les associacions científiques professionals. Les grans universitats van començar a oferir cursos i programes orientats a la formació en avaluació educativa, especialment postgraus i doctorats.

En resum, aquesta llarga època es va caracteritzar per ser un període d'eclosió de models avaluatius, els quals es consideraven com una guia sistemàtica de l'avaluació educativa. Tanmateix, la seva durada en va propiciar l'evolució: així, a l'avaluació centrada en objectius, la va succeir l'orientada a la presa de decisions, i es pot assenyalar també que la preeminència dels enfocaments científics lògics positivistes va haver de cedir davant de les aproximacions de caràcter qualitatiu.

La penúltima generació avaluativa

A partir dels anys noranta es produeix un nou moment del desenvolupament avaluatiu. Alguns autors com Guba i Lincoln van arribar a considerar, al principi d'aquesta època, que el paradigma que resoluria la dicotomia plantejada en etapes anteriors se situaria en la integració de l'enfocament «responent» de Stake (1975) i el paradigma constructivista. (La van denominar la de la «quarta generació avaluativa».)

Tanmateix, les solucions més actuals no semblen apuntar en aquest sentit, sinó que més aviat fan una flexibilització de les actituds dels investigadors en el sentit d'acceptar la permeabilitat dels paradigmes com a característica dels nous enfocaments metodològics, i en absolut en l'aparició d'un nou paradigma emergent capaç de subsumir tota la dialèctica anterior.

En aquesta dècada s'advoca per la llibertat, perquè cada paradigma incorpori des de la seva pròpia estructura aquells elements pertanyents a altres paradigmes que li puguin ser útils, en tant que puguin enriquir la seva comprensió dels fets.

Es fuig definitivament del fonamentalisme metodològic com a manera d'afirmar de l'investigador i es desdramatitza la necessitat de mantenir-ne la puresa metodològica entesa com a fidelitat a només una manera d'orientar i procedir en la indagació. Qui dirigeix l'acció investigadora no són els apriorismes de l'investigador, sinó la comprensió profunda de la naturalesa usualment polièdrica de la realitat que s'ha d'investigar avaluativament, que és el que en definitiva determina l'enfocament o combinació d'enfocaments que s'han d'usar.

La cinquena generació. L'avaluació com a generadora de valor

A mesura que ens submergim en el nou mil·lenni, l'avaluació entra definitivament en una nova lògica. Així, i tal com hem vist, l'avaluació inicialment s'havia centrat a mesurar i controlar els resultats, posteriorment va desplaçar la seva preocupació en els processos de petició de responsabilitats, posició que afegia al principi anterior, la implicació de tota la comunitat educativa en la responsabilitat de la consecució de la qualitat dels processos i els resultats educatius.

Des d'aquestes perspectives, avaluar implicava o bé acreditar/certificar el valor d'alguna cosa o bé orientar els processos de presa de decisions cap a la millora de l'objecte avaluat. És en l'última dècada que es descobreix l'enorme potencial

de l'avaluació entesa com a procés o acció estratègica que ja no se circumscriu a la gestió de la qualitat, sinó que es constitueix en el seu principal factor generador (Mateo i Martínez, 2008).

En el nou posicionament, els processos d'avaluació són també els processos de construcció del mateix objecte per assegurar-ne la qualitat. Sota aquesta accepció es dilueixen la frontera entre subjecte i objecte, constitueixen les dues cares de la mateixa moneda, i això ocorre sigui quin sigui l'àmbit en què es produeixi l'avaluació.

A tall d'il·lustració, n'hi ha prou d'observar la deriva que s'ha produït entre els conceptes d'*aprenentatge* i d'*avaluació*. Avui en dia, la diferenciació existent entre ambdós és purament acadèmica. Funcionalment, són la mateixa cosa, les activitats d'aprenentatge porten implícita la reflexió avaluativa i tota activitat avaluativa no és sinó una activitat d'aprenentatge de luxe.

El paper fonamental de l'avaluació en relació amb l'aprenentatge ja no és millorar-lo o certificar la seva assumpció, sinó garantir que es produeixi en termes de qualitat i que el subjecte amb cada acció avaluativa incrementi la seva capacitat d'autoregulació del mateix aprenentatge. L'avaluació genera consciència al subjecte de com es desenvolupa el procés de construcció del mateix objecte en termes plausibles de qualitat i li permet gestionar eficientment la seva pròpia acció. El dota, en definitiva, d'autonomia en el desenvolupament del seu propi procés vital.

Des d'aquesta nova perspectiva, termes com *avaluació formativa* i *sumativa* queden totalment subsumits i superats sota el nou format d'*avaluació continuada*, entenent-se no com que hem d'estar contínuament avaluant, sinó percebent l'avaluació i l'aprenentatge com a elements que formen part del mateix contínuum.

El factor ètic

Convé ser conscients que l'avaluació constitueix un factor molt poderós d'acció sobre la realitat educativa i els seus actors. Conseqüentment, reflexionar sobre els seus elements ètics ha de constituir un deure de primer ordre.

Validesa conseqüent

Messick (1989), en el seu ja clàssic capítol dedicat a la validesa, argumenta que les conseqüències socials de l'avaluació i els valors que estan implicats en la

interpretació dels seus resultats són aspectes integrals de validesa. Quan es dissenya una avaluació, s'ha de reflexionar profundament respecte dels perills que es poden derivar del seu mal ús. S'han de descriure profusament els constructes objecte d'anàlisi, però també com s'ha d'interpretar i usar la informació analitzada.

Els signes de la postmodernitat són la pluralitat, la multipertinença i la complexitat, i això ens obliga a dur a terme tractaments també complexos de la informació avaluativa, a fugir de la linealitat, i a aplicar estratègies àmplies i integrals per establir el valor d'alguna cosa.

Equitat

Un altre dels factors que pot estar greument compromès en l'avaluació és la garantia d'un tracte equitatiu a les persones, situacions o entitats avaluades. Les realitats amb què habitualment tractem són tan diverses i estan tan subjectes a múltiples interpretacions, que garantir aquest tracte equitatiu implica plantejaments prudents i molt estudiats. En general, s'aconsella generar estratègies avaluatives que ofereixin múltiples oportunitats als ens avaluats per poder corregir possibles errors i afavorir que puguin assolir els estàndards de qualitat establerts.

Els resultats

Un altre element que s'ha d'analitzar en clau ètica és el que fa referència a l'ús dels resultats avaluatius. Constitueixen greus irresponsabilitats col·laborar o fomentar polítiques de tractament de la informació que puguin ser humiliants per a persones o col·lectius, o bé presentar dades de manera que, d'una lectura superficial, se'n puguin derivar situacions injustes o accions de caràcter pervers.

La discreció i la prudència, i evitar la superficialitat i la frivolitat en el tractament de la informació avaluativa han de constituir el fonament d'actuació dels professionals de l'avaluació.

L'avaluació com a cultura. La cultura avaluativa

Per finalitzar, podem considerar, a partir del que hem exposat fins ara, que avaluar implica per damunt de tot un procés de construcció d'un tipus específic de coneixement, l'axiològic (Rul, 1992).

Avaluar, en definitiva, implica sempre l'acte d'establir el valor d'alguna cosa i per a això no n'hi ha prou amb la mera recollida d'informació, sinó que s'ha

d'interpretar en contextos en què també els valors i les actituds tenen un paper important.

Avaluar, en la seva accepció més actual, implica, per damunt de tot, la creació d'una cultura avaluativa en la qual ubicar adequadament aquest tipus de coneixement.

La cultura avaluativa és el magma que permet dinamitzar l'acció de tots els implicats en la millora de la qualitat de qualsevol procés educatiu. Renunciar a aquest principi implica submergir l'avaluació en processos burocratitzadors difícilment associables als processos de creació de valor (Mateo, 2000).

L'acció d'avaluar ha d'anar acompanyada dels principis ètics aquí establerts i ha de desenvolupar-se sota les propostes estratègiques integradores analitzades en la denominada «cinquena generació». Qualsevol acció avaluativa s'ha de dur a terme en condicions que permetin incrementar la cultura, i en cap cas no s'han d'acceptar actuacions de caràcter clarament incultural. El nostre compromís amb l'avaluació no és merament tècnic, sinó que té un clar component ètic i cultural.

Implica, en tot cas, un error immens concebre l'avaluació sota lògiques de caràcter purament lineal, sense analitzar el context en el qual es desenvolupa i les conseqüències que se'n deriven. L'avaluació moderna és fonamentalment una activitat matricial i interactiva que implica i compromet culturalment i èticament els subjectes i els seus contextos.

Bibliografia

- CRONBACH, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. A: D.A. PAYNE; R.F. MORRIS. *Educational and Psychological Measurement, contributions to theory and practice*. Nova York: General Learning Press.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1989). *Forth Generation Evaluation*. Londres: Sage.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MESSICK, S. (1989). Meaning and values in test evaluation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18 (2), 5-11.
- RUL, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- SCRIVEN, M.S. (1967). The methodology of Evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1)*. Chicago: Rand McNally.
- STAKE, R.E. (1975). *Program Evaluation, particularly responsive evaluation*. Conferencia occasional serie 5. University of Western Michigan. Evaluation Centre.

Programa de formació per a professorat novell d'educació infantil, primària i secundària

Josep Palos, Carme Albaladejo i M. Dolores López*
ICE de la Universitat de Barcelona

Ser un bon mestre o una bona mestra no és un estat, sinó una aspiració perquè un bon professional de l'educació sap que no en sap prou, ni d'allò que ensenya, ni de com ensenyar, ni de com contribuir al benestar del seus alumnes, ni de com organitzar els centres i formar equips, ni de com treballar amb els pares, ni de com inserir-se en el context social de l'escola.

(Pilar Benejam, *Fer de mestre*, 2006)

Començar bé la carrera docent és una injecció d'il·lusió per al professorat que s'incorpora a la professió alhora que una de les coses més desitjades. Al professorat novell, quan estableix el primer contacte amb el centre educatiu i amb l'alumnat, se li presenten un ventall d'interrogants, inseguretats i necessitats que poden bloquejar les seves il·lusions i expectatives professionals si des de les admi-

*Josep Palos Rodríguez, doctor en Geografia Humana per la Universitat de Barcelona, és especialista en Ciències Socials, professor associat del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, coordinador de les pràctiques dels estudis d'Educació Infantil de la Facultat de Formació de Professorat de la UB, i responsable de Formació Permanent del Professorat de l'ICE de la UB des del 1994.

*Carme Albaladejo Marcet, llicenciada en Biologia, és catedràtica d'ensenyament secundari en l'especialitat de Biologia i Geologia. Ha estat cap de Divisió i Orientació Educativa de l'ICE de la UPC (1984-1986), sotsdirectora de l'ICE de la UPC (1986-1988), i cap de Formació del Professorat de Secundària de l'ICE de la UB (1995-2002). En l'actualitat és cap de Formació del Professorat d'Infantil, Primària, Secundària i Formació professional (2002 -2011) de l'ICE de la UB. Formadora de didàctica de ciències experimentals, ha codirigit el màster Formació de Formadors per a la Formació Permanent del Professorat de l'esmentat institut.

*M. Dolores López i Sans és professora d'alemany i catedràtica de l'Escola Oficial d'Idiomes. Ha estat responsable de la Formació Inicial del CAP d'Alemany i del Programa de Llengües de la secció de Formació del Professorat d'Educació Infantil, Primària i Secundària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (1995-2010).

nistracions educatives i direccions dels centres no s'estableixen mecanismes de suport (Antúñez, 2000, pp. 103-112).

Iniciar-se com a docent comporta un procés de confrontació entre el que ja està definit en un centre i les inseguretats i/o fortaleses del professorat novell per afrontar cada realitat escolar. S'ha de tenir molta cura en tot això perquè aquesta incorporació és doni en les millors condicions i ajudi el professorat novell a arribar a trobar el seu lloc en l'organització escolar, a individualitzar el seu rol i a prevenir conflictes interpersonals i intrapersonals i, en definitiva, a alimentar positivament les il·lusions per continuar aprenent del nouvingut a la professió (Palos i López, 2007).

El programa de formació del professorat novell de l'ICE de la Universitat de Barcelona és una iniciativa per ajudar a pal·liar aquestes necessitats inicials del professorat i ajudar a la construcció de la identitat docent del professorat en els seus primers quatre anys de docència. Té com a finalitat que el professorat novell se senti acollit, acompanyat i tutoritzat per poder involucrar-se en la vida del centre, potenciant la seva formació i capacitat de reflexió a fi que vagi adquirint noves competències i nous elements de comprensió al voltant del fet docent (Palos i López, 2007; López i Palos, 2008). Les necessitats inicials del professorat novell, a grans trets, tenen relació amb:

- La seguretat personal.
- La integració en el centre.
- La constatació i consolidació d'expectatives.
- La millora de les competències professionals.
- El coneixement i domini de les noves tecnologies i metodologies.

Per donar resposta a aquestes necessitats del professorat novell, els centres haurien d'elaborar un pla d'acollida i tenir-les presents en el pla de formació del centre. En aquest pla de formació, el centre ha de programar i dissenyar un seguit d'elements que integrin el màxim de recursos propis. Entre d'altres, aquests elements bàsics són:

- Una diagnosi diferenciada que identifiqui les necessitats del professorat novell.
- Un pla d'acollida, acompanyament i tutorització amb accions seqüenciades protocol·litzades a 3-4 anys¹.

¹ Estem d'acord amb J. Teixidó que les intencions o els objectius que orienten el procés d'acollida del professorat nouvingut es poden agrupar en: ajudar la persona i el professional, garantir el funcionament organitzatiu, introduir i mantenir la línia d'escola. Teixidó J. (GROC) «Reflexions i propostes d'acció per a l'acollida dels professionals de nova

- El disseny d'un pla de formació bàsic i permanent per al professorat novell.
- Institucionalitzar el paper del tutor/mentor de centre².
- La identificació dels professionals formadors interns del centre que poden col·laborar.
- El disseny i la programació d'accions formatives per àmbits.
- La temporització de les diferents fases del desenvolupament del pla de formació.
- L'avaluació del pla d'acollida i dels aprenentatges que ha realitzat el professorat novell.

En el desenvolupament d'aquest programa que va des de l'acollida inicial, tutorització i formació docent en els primers anys com a professional, el professorat novell anirà desenvolupant les cinc competències professionals considerades bàsiques³ (Bosse *et al.*, 2008, p. 5):

- Competència del coneixement d'un mateix.
- Competència del saber fer.
- Competència social.
- Competència del coneixement del sistema.
- Competència digital.

Estructura del programa i l'organització de la formació del professorat novell

El programa de formació del professorat novell de l'ICE, en procés de desenvolupament, ha centrat les seves actuacions en alguns elements i col·lectius lligats

incorporació a les escoles i instituts». *La Caixa d'eines*, núm. 6. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, i també a www.joanteixido.org

² En aquest moment, la figura del mentor és fonamental i ha de ser representada per una persona amb experiència que actuï de conseller i s'ocupi de l'aprenentatge i l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds del tutelat a mitjà i a llarg termini. La mentoria és un procés mitjançant el qual una persona amb més experiència ensenya, aconsella, acompanya i ajuda una altra persona (el tutelat) en el seu desenvolupament i creixement personal i professional. La formació en l'acompanyament del novell ha de possibilitar la socialització professional, treballar sobre dimensions personals, construir la identitat docent i fomentar la col·legialitat.

³ La competència digital està afegida com a competència bàsica a Marquès Graells, P. (2000) «Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación». A: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>. (Última revisió: 27/08/08).

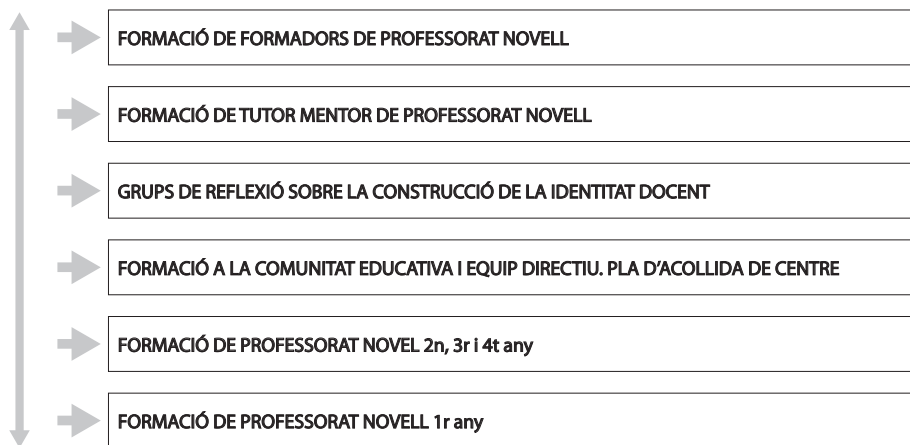
al pla de formació de centre que necessitarien una formació o suport específic: l'acollida, la tutorització, la formació del professorat novell i la formació de formadors.

La incorporació i l'acollida inicial del professorat novell té dues fases ben definides: l'acollida per part de la comunitat docent, i l'acompanyament i la tutorització per part de professorat experimentat del centre. Aquestes dues fases formen part del procés inicial de formació del professorat novell com a professionals, que s'anirà ampliant progressivament en els propers 3-4 anys de la seva vida professional, amb la participació en altres activitats de formació. En aquest procés de professionalització podem parlar de formació interna i formació externa. La interna es produirà en el mateix centre educatiu i es farà conjuntament amb tots els altres companys, o només amb el professorat novell de la zona. En la seva formació, amb la interacció amb el professorat més experimentat, els novells poden conèixer i incorporar diferents models d'organització de centre, estratègies de gestió d'aula, de relació amb l'alumnat, amb el professorat, amb les famílies i amb les diferents institucions que intervenen en els centres educatius, i no és menys important l'autoconeixement i la seguretat com a docent. La formació externa podrà ser organitzada en el marc dels plans de formació de zona i per altres entitats, com és el cas de l'organitzada per l'ICE de la UB, i que està pensada específicament per al professorat novell. D'altra banda, la seva formació es va completant i consolidant amb cursos d'aprofundiment i/o especialització temàtica o disciplinària.

A grans trets, i a banda de l'equip directiu, els altres agents que també participen en l'acollida i la professionalització del professorat novell són: els caps de departament, els tutors/mentors, el professorat expert en àrees curriculars i la tutoria d'aula, els professionals formadors i els professionals dels serveis educatius territorials. Aquests professionals intervenen en la construcció de la identitat professional del professorat novell, i també aporten experiència a l'aprenentatge del propi centre com a institució formadora. És per això que es considera que seria convenient la seva participació en activitats de formació específica de diferent format.

L'ICE ha organitzat el seu programa de formació per al professorat novell i per als agents formadors que intervenen en blocs temàtics. El programa, a través de les seves propostes de formació, promou el desenvolupament de les competències bàsiques del professorat novell, la sensibilització de la comunitat educativa i la formació d'altres agents que intervenen en la seva formació, com ara els membres

dels equips directius⁴, tutors/mentors de centre i els mateixos formadors de professorat novell. És una estructura en què tots els blocs de formació s'interrelacionen i aporten les seves avaluacions a la millora global del programa (vegeu gràfic 1).



Gràfic 1. Esquema dels blocs de formació del programa de formació del professorat novell

Formació per a professorat novell interí i substitut de primer any

Aquesta formació és obligatòria⁵ i va dirigida al professorat que vol incorporar-se a la funció docent en centres educatius del sistema educatiu públic. El seu objectiu és aportar un espai de reflexió al professorat interí per tal d'acompanyar-lo en la construcció de la seva identitat com a docent, en el sentit més ampli del que això implica. El curs, que consta de 30 hores presencials i 15 hores no presencials destinades a l'elaboració d'un treball personal, està organitzat en dos modalitats de formació: el seminari i els tallers⁶.

⁴ S'ha de dir que la formació dirigida als equips directius, per al disseny dels plans de formació de centre, ha estat organitzada des dels diferents serveis educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Malgrat això, seria convenient la seva participació en formacions més específiques sobre l'acollida, la formació i la integració del professorat novell.

⁵ Programa «Comencem bé» del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Decret 172/2005 de 23 d'agost, que modifica el Decret 133/2001 de 29 de maig.

⁶ Des de l'inici del programa «Comencem bé», cada curs, s'han avaluat els cursos de formació tant per part del professorat interí com pels seus formadors. La valoració, realitzada a través de qüestionaris tancats i oberts, ha estat molt positiva i serveix per a la revisió i

El seminari es planteja com un espai de reflexió a partir de la realitat en què es troba el professorat interí en la seva incorporació al sistema educatiu públic. Es donen eines per tal d'anar construint els diferents aspectes que comporta el fet de ser docent. Vol ser una ajuda per situar el professorat interí en el context escolar a fi de tenir més consciència de l'entorn de treball en què està immers i ajudar-lo a obrir nous interrogants en funció de les necessitats socials i territorials del context on treballen. En les sessions de seminari es defineix i es fa un seguiment del treball personal, que ha de dur a terme el professorat interí.

Els tallers aporten continguts específics per analitzar i reflexionar sobre les diferents temàtiques que tracten, mitjançant l'intercanvi d'experiències del professorat interí. El procés de socialització en els centres educatius no es basa, ni és suficient, només en la transmissió de continguts, la seva funció és la de facilitar i estimular la participació activa a fi que els alumnes esdevinguin ciutadans crítics i compromesos. Per aquest motiu, els tallers contribueixen de manera orientativa a l'acció educativa i es plantegen com un espai d'intercomunicació i reflexió al voltant de quatre eixos:

1. Dinàmica d'aula i resolució de conflictes.
2. Tutoria i relacions amb famílies i serveis externs.
3. Educació emocional i salut del docent.
4. Diversitat i interculturalitat.

El professorat interí ha d'elaborar, com a part de la carpeta docent, un treball a partir de la reflexió sobre la seva experiència docent on ha d'integrar i aplicar els aprenentatges que va realitzant en el seminari i en els tallers. El treball consta d'una reflexió sobre situacions viscudes a l'aula o al centre educatiu que hagin estat rellevants en la seva experiència docent:

Presentació del professor interí i el context on treballa.

- Descripció de la situació i dels elements que intervenen.
- Anàlisi del procés i de la seva intervenció.
- Aprenentatges realitzats com a docent.
- Nous interrogants que es plantegen.

millora de la seva organització. Una síntesi es va presentar en la comunicació: Ambrós, A.; Albaladejo, C.; López, M. D.; Palos, J. (2007).

Formació per a professorat novell de 2n, 3r i 4t any

Aquesta formació va dirigida al professorat novell de més d'un any d'experiència i que, amb el suport de professorat experimentat, s'introduirà en la reflexió sobre la pràctica docent de les seves respectives especialitats, i en aspectes organitzatius i pedagògics del centre a fi de desenvolupar la seva acció educativa.

Els cursos tenen una durada variable i estan diferenciats entre els que van dirigits a professorat d'educació infantil i primària, i els destinats a professorat d'educació secundària. L'oferta es fa a partir de la detecció de les necessitats de formació d'aquests col·lectius que es du a terme a partir de l'avaluació dels cursos per a professorat interí i dels informes dels formadors. Aquesta informació es complementa amb la consulta directa al professorat novell que participa en la formació específica que cada curs es fa per a aquest col·lectiu.

Així els cursos i tallers ofertats s'agrupen en diferents mòduls:

- Mòdul 1. Les competències del professorat novell.
- Mòdul 2. Metodologies i estratègies de treball a l'aula: projectes, treball cooperatiu, centres d'interès, racons. Les TAC com a recurs.
- Mòdul 3. Programació i avaluació de les àrees curriculars: per àrees d'educació infantil, primària i secundària.

Formació per a agents responsables de l'acollida, acompanyament i tutorització del professorat novell

En aquesta formació diferenciem dos blocs de formació. Un està **centrat en els elements de l'acollida** i va dirigit tant als integrants de la comunitat escolar com al professorat novell. En aquest primer bloc sobre l'acollida intervenen els dos plantejaments, el més tècnic relacionat amb els responsables, els seus rols i la planificació, i també els aspectes relacionals amb la comunitat educativa. L'oferta s'organitza al voltant de tres mòduls:

- Mòdul 1. Construcció de relacions interpersonals: el novell i els companys.
- Mòdul 2. Funcionament organitzatiu: responsables de l'acollida i els seus rols.
- Mòdul 3. Planificació de l'acollida.

El segon bloc està **centrat en la figura del tutor mentor** del professorat novell i en la didàctica de l'acompanyament i la tutorització. El perfil del tutor mentor és peculiar a causa de la importància de la seva tasca. Cal destacar els trets següents:

- Estar compromès en el procés de construcció del professorat novell.

- Saber acceptar el professor novell sense jutjar-lo, reconeixent el seu potencial personal i professional.
- Tenir empatia i escolta activa i estar predisposat a escoltar el professor novell sempre que ho necessiti.
- Deixar que el tutelat s'equivoqui, tot acceptant el procés d'aprenentatge individual.
- Estar capacitat per exercir de model formatiu, fent que el professor novell pugui observar les seves classes (de manera directa o indirecta) si escau, compartint experiències o propiciant espais de trobada.
- Ser desinteressat i generós i no esperar res a canvi, ajudant el novell a progressar autònomament.
- Reconèixer i valorar els seus progressos.

La formació del professorat novell necessita un procés de tutorització (mentoria) que l'ajudi en la construcció de la seva identitat i millora professional. A grans trets, els objectius d'aquesta mentoria són:

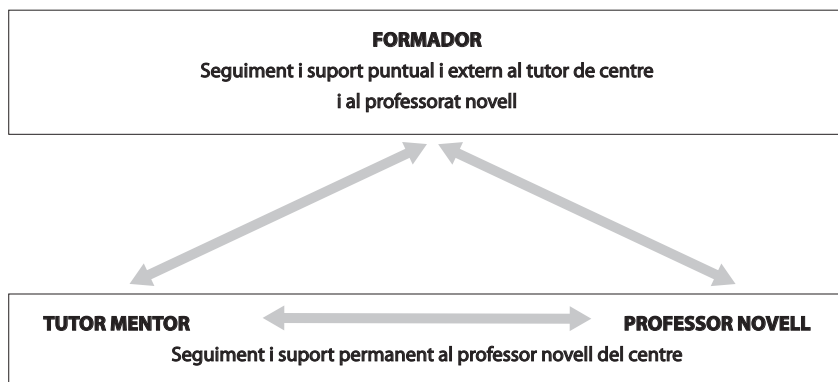
- Fer un seguiment del professor interí en el seu inici en el camp de la docència.
- Potenciar la reflexió personal i professional del professor novell respecte a la tasca que ha de dur a terme.
- Orientar el professor interí pel que fa a les seves necessitats formatives.
- Ajudar a construir la identitat de professor tutor mentor i millorar la seva funció.

El nostre model de tutoria (mentoria) del professorat novell és un model de triangulació en què intervé el formador, el tutor mentor i el professorat novell en un treball formatiu en xarxa (vegeu gràfic 2). El model-xarxa proposat és el següent⁷:

- a) **El formador**, que serà el formador del seminari en els cursos de formació per a professorat interí de 1r any i tindrà dues tasques:
1. En relació amb el tutor de centre:
 - Assessorar el tutor en allò que necessiti.
 - Fer el seguiment i l'avaluació de la carpeta docent que haurà de fer el professor novell, conjuntament amb el tutor.
 2. En relació amb el professorat novell:
 - Assessorament puntual en cas de demanda del professorat novell via telemàtica.

⁷ El model de xarxa no funciona en totes les seves interrelacions, entre altres qüestions per la feble institucionalització dels tutors mentors per part del Departament d'Educació.

- c) **El tutor mentor**, que ajudarà els nous professors a dur a terme la seva tasca de la millor manera possible, aportant la seva experiència. Les seves tasques seran:
1. En relació amb el professorat novell:
 - Facilitar l'acolliment del professor novell en el centre.
 - Vetllar perquè el professorat novell es faci una visió constructiva i positiva de l'experiència d'educar.
 - Donar el suport i les orientacions necessàries davant de les noves situacions que es vagi trobant el professorat novell.
 - Ajudar el professor novell en la construcció de la seva identitat com a professor i possible tutor.
 - Fer el seguiment i avaluació del seu procés.
 2. En relació amb el formador:
 - Fer el seguiment i l'avaluació de la carpeta docent que haurà de fer el professorat novell, conjuntament amb el formador.
- c) **El professor novell** hauria de fer, per demostrar el seu aprenentatge, una carpeta docent, també anomenada carpeta d'aprenentatge (portafoli), on farà un recull del treball que dugui a terme a diari, així com les reflexions que cregui pertinents. El professor novell podrà generar l'estructura que cregui oportuna en la seva carpeta, ja que l'objectiu és mostrar el procés que ha seguit per a la seva professionalització. Diferents experiències aportades als tallers de formació demostren la utilitat d'aquesta carpeta docent (adaptada a les orientacions dels equips directius), però també la dificultat de continuar-la més enllà del primer any.



Gràfic 2. Model de tutoria de professorat novell

Les propostes de formació per a tutors mentors s'estructuren en 5 mòduls que volen aportar elements de formació i reflexió a fi de facilitar l'acolliment del professor novell en el centre, positivament l'experiència del professorat novell, i donar suport en les activitats i situacions quotidianes del professor novell.

- Mòdul 1. Funcions i competències del professorat tutor mentor.
- Mòdul 2. La formació basada en la pràctica reflexiva.
- Mòdul 3. L'observació de la pràctica docent.
- Mòdul 4. La tutorització: l'ofici del tutor mentor.
- Mòdul 5. Avaluació del professorat novell. El dossier d'aprenentatge (portafoli) com a eina d'avaluació.

Formació de formadors de professorat novell

El programa de formació del professorat novell de l'ICE planifica cada curs una formació específica per als formadors segons les seves demandes. Aquesta formació té dos moments, un en què es desenvolupa en les sessions finals d'avaluació dels cursos de professorat interí, centrades en intercanvi d'experiències, valoracions i avaluació de les dinàmiques, així com en les propostes de millora dels dossiers de treball del seminari i dels tallers. En aquesta sessió es fan les propostes sobre els temes de formació que necessitarien com a col·lectiu de formadors i el format més adient. Periòdicament es creen grups de treball per revisar i millorar els dossiers de treball i els programes. El resultat d'aquestes avaluacions i propostes es presenten i analitzen al començament del curs següent, en la sessió de treball prèvia a l'inici dels cursos del programa «Comencem bé» per a professorat interí de primer any.

El segon moment és la formació específica que es fa durant el curs per als formadors. Aquesta formació varia cada curs, però, a grans trets, des de l'inici de la planificació d'aquesta formació s'ha estructurat en tres grans mòduls que volen aportar elements sobre l'acollida, la construcció de la identitat docent, l'avaluació del professorat novell, les modalitats de formació i les metodologies de treball.

- Mòdul 1. El professorat novell. Construcció de la identitat docent. L'acollida i la incorporació del professorat novell al centre i als equips docents. L'avaluació del professorat novell. El tutor de centre.
- Mòdul 2. Detecció i anàlisi de necessitats formatives. Modalitats de formació. Ajust de la intervenció. Habilitats comunicatives i d'acompanyament. Reflexió sobre la pràctica docent. Dinàmica de grups i treball en equip en la formació docent. Elements

per al foment de la innovació docent a l'aula. L'avaluació de la formació i del procés en la construcció de la identitat docent.

- Mòdul 3. Metodologies i estratègies de treball a l'aula. Actualització didàctica en les àrees curriculars.

Grups de reflexió sobre la construcció de la identitat docent

Els grups de reflexió estan formats per professorat novell amb diferent antiguitat i diferents nivells educatius a fi de reflexionar i analitzar els elements i factors que intervenen en el procés de construcció i transformació de la identitat del professor. S'analitzen aspectes com: el pensament del professorat, la influència dels contextos, els elements organitzatius, els papers dels equips docents, el paper de l'alumnat i del grup classe, el canvi metodològic, etc. Aquests grups estan distribuïts per territoris a fi de poder crear una xarxa de reflexió de comunitats docents. En aquests grups participen tutors i tutores dels centres a fi de tenir una visió global del procés i dels elements més institucionals que s'haurien d'analitzar i millorar. Un dels objectius principals d'aquests grups, que encara estan en la fase de configuració, és aportar idees i elements de millora que alimentin les altres estructures formatives del programa, i fer participar tots els agents que intervenen en el procés de millora i innovació docent.

Bibliografia

- AMBRÓS, A.; ALBALADEJO, C.; LÓPEZ, M.D.; PALOS, J. (2007). La formación del profesorado novel de primer año: valoración de la formación recibida. *1r Congrés Internacional «Noves tendències en la formació permanent del professorat»*. Universitat de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BOSSE, D.; DAUBER, H.; DÖRING-SEIPEL, E.; NOLLE, T. (Coord.) (2008). *Trainingsmodul Psychosoziale Basis-kompetenzen für den Lehrerberuf. Bearbeitet im Auftrag der AG «Eignung für den Lehrerberuf»*. Kassel: Universität Kassel.
- LÓPEZ, M.D.; PALOS, J. (2008). Materials de formació «Aportacions per un protocol d'actuació del tutor/a de centre. Curs per a tutors/es de centre de professorat novell. Formador». ICE de la UB.
- PALOS, J.; LÓPEZ, M.D. (2007). La formació del professorat novell: element bàsic d'una cultura de formació permanent i autònoma en els centres educatius. *1r Congrés Internacional «Noves tendències en la formació permanent del professorat»*. Universitat de Barcelona.

Llengües i diversitat

Joan Perera*

Universitat de Barcelona

Les darreres quatre dècades han estat en tots els àmbits un període de canvis profunds, tan profunds i transcendents que hi ha qui afirma que molt probablement marcaran una nova era en la història de la humanitat: l'impacte que els avenços tecnològics (en especial els relacionats amb la informàtica) han tingut en la cultura, la ciència, la transmissió de la informació, les comunicacions, l'economia, la indústria, les relacions socials, la vida privada, el sistema de creences i valors, etc., ha estat tan fort que cap àmbit de l'activitat humana n'ha quedat al marge. Una de les conseqüències més evidents d'aquest canvi d'era ha estat l'augment de la interrelació i la interdependència dels països i les societats a nivell planetari, és a dir, la globalització, amb l'augment consegüent de la mobilitat de les poblacions.

En aquest món globalitzat i interconnectat en xarxa, el sistema educatiu s'ha vist sacsejat profundament: si bé els objectius generals que té encomanats romanen inalterats, les capacitats que ha de proporcionar als aprenents, els continguts d'aprenentatge, la forma de transmetre'ls, els mitjans i recursos que s'hi utilitzen, les relacions entre professors i alumnes, etc., han quedat substancialment modificats. L'Informe Delors va saber plantejar molt encertadament els nous requeriments que el sistema educatiu ha d'afrontar.

Referint-nos al nostre entorn educatiu concret, un dels àmbits que s'ha vist més afectat pels canvis dels darrers decennis ha estat el lingüístic: d'una escola força-sament monolingüe en castellà, a la qual assistien infants i joves originaris de Ca-

*Joan Perera Parramón és professor titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Coordinador, des del curs 2008-09, del màster de Recerca i el Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Des de l'any 1997 compatibilitza l'activitat docent a la Facultat de Formació del Professorat amb la coordinació a l'ICE de diverses actuacions en l'àmbit de les llengües i l'educació (Seminari Llengües i Educació, curs de postgrau en Educació Plurilingüe, Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic, etc.).

talunya i de la resta de l'Estat espanyol, s'ha passat a una escola predominantment catalana però amb uns objectius formatius multilingües, integrada en una part important per infants i joves de les més variades procedències geogràfiques i culturals. Com s'ha produït aquest canvi, quins efectes ha tingut en el sistema educatiu i en la societat i, sobretot, com hem d'actuar de cara al futur són alguns dels interrogants que guiaran les nostres *reflexions* en aquests pàgines.

De l'escola franquista a l'escola catalana

L'any 1969, quan es creà l'ICE de la Universitat de Barcelona, el model de l'escola franquista uniforme i uniformador començava a fer aigües. Des del mateix règim, s'havia emprès pocs anys abans una decidida política tecnocràtica impulsada pel ministre Villar Palasí, que comportà una modernització del sistema d'innegable transcendència (allargament de l'escolarització obligatòria, modificació de l'estructura i els continguts curriculars, potenciació de la formació professional, nous models de formació inicial i permanent del professorat, etc.). Fou, però, des de la societat civil, des dels propis sectors educatius, des d'on es llançaren les càrregues més determinants contra el sistema vigent. Si aquestes càrregues aconseguiren el tomb que pretenien fou perquè les guiaven uns principis compartits per la major part de les forces polítiques i socials compromeses amb el canvi de règim. Enumerarem tres factors decisius en aquest sentit: la consideració de l'escola com un dels eixos clau en el procés de democratització emprès; la clara consciència que la renovació pedagògica anava íntimament lligada amb l'arelament al país i la vindicació de la llengua catalana com a eina d'ús i d'aprenentatge escolar; i finalment, el convenciment que el futur de la nostra societat l'havíem de construir tots els ciutadans de Catalunya, independentment del lloc concret de procedència i de la llengua familiar de cadascú. Sense aquests ingredients no es poden entendre el canvis que es produïren al llarg de la dècada dels 70 en el nostre sistema educatiu.

El català a l'escola

Centrant-nos en la llengua, campanyes com la del *Català a l'escola* (1969-1970) o *El país a l'escola* (iniciada l'any 1978) posaren l'èmfasi en la necessitat de catalanitzar el sistema educatiu en llengua i continguts. Aquest objectiu àmpliament compartit no obviava una realitat social evident: el fet que gairebé la meitat de la població de Catalunya tenia el castellà com a llengua familiar, llengua àmpliament present en molts entorns geogràfics i socials. La catalanització no es plantejava, doncs, com un objectiu excloent, sinó com l'única via d'aconseguir,

d'una banda, una societat cohesionada socialment i, d'una altra, un bilingüisme de tota la població (és a dir, que no únicament els catalanoparlants fossin bilingües sinó també els castellanoparlants). On sí que sorgiren dubtes i hi hagué diferències de plantejament fou en el camí que calia seguir per aconseguir aquests objectius lingüístics: si escolaritzar cada infant en la seva llengua familiar o escolaritzar-los a tots en català. El debat entorn d'aquesta qüestió es mantingué al llarg dels anys 70, fins que, un cop restaurada la Generalitat, l'evidència que l'única via per aconseguir aquells objectius era l'ensenyament íntegrament en català es féu palesa.

A partir de 1978, la Generalitat de Catalunya assumeix les competències educatives i impulsa una política de catalanització escolar que serà decisiva. Després d'uns primers anys en què conviuen centres amb diferents graus de catalanització escolar, a partir de diversos estudis avaluatius que demostraven que en aquells indrets del territori en què el català té una presència familiar i ambiental reduïda no es pot aconseguir un bon coneixement del català amb el sol ensenyament de la llengua com a assignatura, es pren l'opció de generalitzar per a tota la població, independentment de la llengua familiar, l'ensenyament de tots els continguts curriculars en català. Així sorgiren els anomenats programes d'immersió lingüística. El repte educatiu que suposava aquesta opció política es pogué superar satisfactòriament gràcies a la implicació de la major part de famílies, centres i professorat de les zones en què la implantació dels programes d'immersió lingüística representava una opció més radical, gràcies a l'encert en l'adaptació del model a les especificitats de la realitat catalana i, finalment, gràcies al seguiment i l'avaluació constant a què fou sotmès el procés, tant per part de l'administració educativa com per part d'iniciatives de les pròpies escoles o de grups i centres de recerca universitaris.

El paper de l'ICE

L'ICE de la Universitat de Barcelona tingué un paper rellevant al llarg de tots aquests anys. Des del primer moment, el seu fundador i primer director, el Dr. Miquel Siguan, situà l'ensenyament de la llengua com una de les línies prioritàries de l'institut. L'actuació més emblemàtica en aquest sentit fou la creació dels seminaris de Sitges, que des de 1974 es convertiren en el punt de trobada de tots els professionals que en l'àmbit català (en el sentit ampli) i també en el basc i el gallec investigaven, des de la teoria i des de la pràctica, sobre la introducció de les llengües altres que el castellà en el sistema educatiu. El seminari, que comptà en totes les edicions amb personalitats estrangeres de primer ordre, serví de caixa de ressonància tant de les recerques universitàries com de les experiències

innovadores que es duïen a terme a les escoles dels diferents països. Els programes d'immersió esmentats anteriorment, i altres qüestions d'actualitat com les relacions entre les llengües d'Europa, l'ensenyament per tasques o l'ensenyament integrat de continguts i llengües, foren innovacions que el seminari de Sitges contribuï sens dubte a difondre i consolidar. I una altra intervenció de l'ICE que cal destacar, en aquest cas compartida amb els altres ICE catalans, és la que tingué en el procés de formació i capacitatció lingüística del professorat en exercici a través dels cursos de reciclatge.

Del bilingüisme al multilingüisme

Abans de tancar aquest apartat, volem comentar l'aparició en els darrers anys de la passada centúria d'una nova perspectiva que farà qüestionar i reorientar molts dels plantejaments que s'havien fet fins en aquell moment: la del multilingüisme. En efecte, la suma d'un conjunt de factors (entre els quals la incorporació de l'Estat espanyol a la Unió Europea; l'increment del nombre de llengües parlades al nostre país per efecte de les noves migracions; el creixement dels desplaçaments personals per motius laborals, turístics, d'estudis, etc.; la globalització, que sembla implicar l'adopció de l'anglès com a llengua franca internacional, i, com a contrapartida, el sorgiment d'una consciència ecològica, que fa prevaler la preservació de la diversitat —inclosa la lingüística— sobre la uniformització i el progrés) modifica els plantejaments tradicionals, que centraven tots els esforços —i també tots els debats— lingüístics entorn de dues llengües: el català i el castellà. D'altra banda, la perspectiva multilingüe se suma a un corrent cada cop més fort que exigeix millorar els nivells de coneixement de l'anglès per part de tota la població, per a la qual cosa s'imposa socialment el convenciment que l'única forma de fer possible aquesta millora en els coneixements de l'anglès és avançant-ne l'edat d'escolarització, és a dir, introduint-lo als currículums escolars com més aviat millor. Com a conseqüència d'aquests fets, es fan habituals entre nosaltres conceptes com ensenyament precoç d'una llengua estrangera, ensenyament trilingüe o plurilingüe, ensenyament integrat de llengües, ensenyament integrat de continguts i llengües, etc.

Nou segle, noves realitats

Al voltant del canvi de segle podríem situar l'inici d'una nova etapa, no pas perquè en aquesta data es produís cap canvi de rumb significatiu en la política lingüística o en la pràctica educativa seguida en el conjunt del país, sinó perquè al voltant d'aquesta data es pot observar clarament la confluència d'un conjunt

d'elements que, sense qüestionar les línies generals de les polítiques empreses, n'han augmentat la complexitat i hi han introduït una certa desacceleració que ha obligat a una redefinició del procés que tenim entre mans. Entre aquests elements, destaquen la percepció que, malgrat l'augment del coneixement de la llengua, no n'augmenta o se'n redueix l'ús; els dubtes i temors originats per les noves migracions, i els desafiaments dels plantejaments multilingües. Convé que ens aturem una mica en aquests punts, alguns dels quals no són pas nous, si volem plantejar algunes reflexions sobre la situació actual i apuntar els aspectes que poden ser decisius per al futur.

«Hem guanyat l'escola, però hem perdut el pati»

Una llengua es pot aprendre de moltes maneres, una de les quals és la via escolar o institucional. L'escola té, en relació amb la capacitat lingüística de la població, un paper central, tant si es tracta de formació en la llengua pròpia dels infants com si es tracta d'una llengua segona o estrangera. Sobre els usos, en canvi, el paper de l'escola és marginal: pot determinar els usos formals o acadèmics, però la seva incidència és secundària en els usos extraescolars i fins i tot ens els usos escolars no formals (al pati, en la relació interpersonal, etc.) que són determinats, fonamentalment, pel pes, el valor, el sentit que fora de l'escola tenen cadascuna de les llengües en qüestió. Quant als usos, seran, doncs, les dinàmiques socials les que determinaran l'evolució en un o altre sentit. El que sí que cal és que l'escola assumeixi amb totes les conseqüències la responsabilitat que li correspon en allò que depèn d'ella d'una manera gairebé exclusiva: proporcionar uns bons coneixements lingüístics a tota la població. Això implica millorar els resultats en català com a L1 i com a L2 (amb una atenció específica a les necessitats de l'alumnat nouvingut), augmentar i diversificar el coneixement de llengües estrangeres i emprendre actuacions específiques en relació amb les llengües dels infants nouvinguts. La consecució d'aquest objectiu passa per propostes com les següents: manteniment de la prioritat del català com a llengua vehicular i d'ensenyament; replantejament metodològic en l'ensenyament de les llengües primeres; adjudicació d'un paper central als aprenentatges lingüístics en l'educació primària; reformulació de la metodologia d'immersió; variabilitat d'opcions metodològiques, en funció dels diferents contextos socials i educatius; etc. Hi ha ja actuacions empreses en aquest sentit. Cal, però, que tot el professorat i tots els centres educatius assumeixin aquestes prioritats com a part fonamental de la seva tasca i adequin les propostes que els arriben des de l'Administració a les seves realitats concretes.

Les noves migracions

La presència de la immigració ha estat una constant en la història del nostre país: l'augment de població que s'hi ha produït al llarg del segle xx ha estat degut, en bona part, a la incorporació de persones vingudes de fora, i aquesta ha estat també la raó que explica el canvi substancial en els usos lingüístics familiars (augment de les persones que no tenen el català com a llengua familiar). Què té de nou, doncs, la immigració actual que en faci témer conseqüències importants en l'equilibri lingüístic aconseguit, i específicament en l'àmbit escolar?

Els principals trets diferenciadors tenen a veure, en primer lloc, amb la diversitat de procedències i la llunyania cultural, fet que comporta la presència de tradicions culturals, hàbits de comportament, creences religioses, etc., allunyats de la tradició autòctona i fonamentats, de vegades, en sistemes de valors sinó contraris als de la comunitat d'acollida almenys no compartits. En segon lloc, la llunyania cultural esmentada s'agreuja en molts casos pel fet que els nouvinguts desconeixen les llengües del país (i els mestres les llengües d'origen dels infants). No cal destacar la rellevància que aquest fet té en l'àmbit escolar: els plantejaments que s'havien fet, per exemple, per a l'escolarització dels infants en una segona llengua (els programes d'immersió) es basaven, entre altres punts, en el fet que els mestres coneixien la llengua primera dels infants i la comunicació entre ells es podia produir sense cap entrebanc des del primer dia. No és aquesta, evidentment, la situació actual en molts casos. Hi ha també, en tercer lloc, uns elements socioeconòmics: sovint l'extrema precarietat econòmica amb què es troben els nouvinguts en el país d'acollida els aboca a la marginalitat (marginalitat que crea situacions de rebuig per part de la població d'acollida, la qual oblida que, paradoxalment, són aquests nouvinguts els qui cobreixen els llocs de treball que els autòctons no volen fer i que asseguruen el seu propi benestar). Finalment, esmentarem la desigual distribució dels nous immigrants en el conjunt del territori, tant pel que fa als indrets on s'estableixen (urbans o rurals, determinats sempre per les possibilitats de trobar-hi feina), com pel que fa a determinats agrupaments per llocs de procedència (predominança de centreafricans al Maresme, de magribins a Osona...).

Tots aquests factors expliquen que l'adequada acollida de les onades migratòries dels darrers anys constitueixi un repte per a la política actual i hagi esdevingut una de les principals preocupacions de les administracions educatives. D'entrada, el plantejament general que s'ha adoptat és el de mantenir les polítiques lingüístiques i educatives comunes al conjunt de la població; és a dir, no segregació de l'alumnat nouvingut en centres especials, sinó incorporació als centres

ordinaris. Paral·lelament, s'ha acordat la dotació de dispositius específics i de recursos humans i materials perquè els centres ordinaris puguin atendre adequadament aquests infants, tot mantenint el model lingüístic establert.

Els principals reptes que comporta la situació actual poden resumir-se en tres punts. En primer lloc, la concentració de la població nouvinguda en determinats centres educatius (risc de «guetització»). El segon repte el constitueixen les dificultats per resoldre adequadament les incorporacions que es produeixen al llarg del curs escolar, dificultats que s'agreugen com més grans són els infants. El tercer és representat per les actituds negatives o de rebuig de part de la població nouvinguda envers el bilingüisme social i la primacia del català en el sistema escolar; aquesta actitud s'observa principalment en persones procedents de l'Amèrica Llatina que parlen castellà.

Multilingüisme i globalització

Hem esmentat més amunt la tendència que, deixant enrere els plantejaments centrats en el bilingüisme català-castellà, ha donat lloc als programes de tri- o quadrilingüisme, amb la incorporació de l'anglès des d'edats molt primerenques. Aquesta tendència, que, en principi, no admet discussió en un món interrelacionat com el del segle XXI, constitueix una arma de doble tall en un context com el nostre, en el qual, d'una banda, tenim una llengua minoritzada (el català), absent en molts casos de l'entorn familiar i social de l'alumnat, per a la qual cal preservar usos específics, i que exigeix la prioritat en els currículums escolars si se'n vol garantir el coneixement, i, d'una altra, es compta amb una gran pluralitat de llengües reduïdes als usos familiars o de petites comunitats (àrab, ucraïnès, berber...), que no són tingudes en compte ni a l'escola ni en la societat. Dos són, pel cap baix, els riscos que es corren d'assumir, sense més ni més, i generalitzar els plantejaments d'incorporació de l'anglès des de les primeres edats: retardar o impedir un bon coneixement del català i afegir-nos al carro indiscriminat de la primacia absoluta de l'anglès com a llengua única de comunicació internacional.

Davant d'aquests perills, les úniques propostes que podem considerar vàlides des de la nostra perspectiva són les que apuntin a una educació plurilingüe real, entenent com a tal un model educatiu que afavoreixi l'adquisició per part de tots els alumnes d'un repertori plurilingüe, sobre la base d'un bon coneixement de les dues llengües oficials, el manteniment de la llengua pròpia —en el cas que sigui diferent de les oficials—, més una suma de competències parcials en altres llengües —no únicament de l'anglès.

La formació inicial del professorat d'educació secundària: reflexions per al nou model

Joaquim Prats*
Universitat de Barcelona

Aquesta aportació tracta d'oferir algunes reflexions sobre els principis i les normes que han d'inspirar la definició d'un màster per a la formació del professorat de secundària. Les aporto com a reacció a l'experiència viscuda el present curs (2009-2010) amb l'inici, a la nostra Universitat, d'aquests estudis. Des del meu punt de vista, s'ha incorregut en alguns dels defectes que, tradicionalment, té la formació inicial del professorat a les nostres universitats. Alguns dels que hem dedicat tota la nostra carrera professional a la formació inicial, podem rescatar algunes de les aportacions dels nombrosos documents, projectes i investigacions que s'han dut a terme en la nostra institució.

Quins professors volem i quina formació necessiten

Quines funcions s'exigeixen, en l'actualitat, als professors de l'etapa secundària de l'educació? Tenint en compte les demandes socials i el nou marc professional que va establir la LOGSE i posteriorment la LOE, cal un tipus de professorat que ha de desenvolupar les tasques i activitats següents, pròpies de l'actual perfil professional:

- Tenir un coneixement adequat i suficient dels continguts de les disciplines que estan presents en els currículums.
- Prendre decisions respecte a la concreció del currículum que es vulgui implantar en cada centre docent.
- Desenvolupar metodologies didàctiques personalitzades atenent la diversitat, i compensant les deficiències individuals de cada alumne.

*Joaquim Prats Cuevas és catedràtic de la Universitat de Barcelona, especialitzat en didàctica de la història i en l'estudi dels sistemes educatius. És l'investigador principal del grup de recerca consolidat Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials (DHIGECS). Ha estat professor titular d'Història Moderna a la UB i catedràtic d'institut. Ha ocupat diversos càrrecs acadèmics. Va ser cap de Formació del Professorat de l'ICE de la UB durant quatre anys.

- Promoure la capacitat de l'alumne per aprendre per si mateix i per aprendre a aprendre, desenvolupant habilitats de pensament.
- Impartir docència en nivells tan diferents com l'ESO, els cicles formatius i el batxillerat.
- Complir amb totes les obligacions de la seva funció dins del centre educatiu, que van des de la tutorització i l'orientació fins als necessaris components en el terreny de l'organització, la gestió i la dinamització.

Aquestes exigències del sistema educatiu reclamen un nou marc professional del professorat d'educació secundària amb les característiques següents:

- *Un professorat actualitzat científicament, tècnicament i culturalment.* El professorat d'educació secundària ha d'estar format en coneixements propis d'una o de diverses disciplines científiques. Aquests coneixements evolucionen constantment, per la qual cosa es fa necessari la seva actualització a través d'una formació permanent.
A més, aquests professors han d'ensenyar nous coneixements que no es corresponen exactament amb els de la seva formació acadèmica inicial, considerant fins i tot la nova ordenació dels graus, que elaborats, en molts casos, sense criteris de demanda social, tornen a reproduir les visions pròpies del corporativisme acadèmic tan present a la universitat. Fins i tot alguns hauran d'impartir coneixements de l'àrea amb un plantejament més globalitzat. Per això és necessària una cultura àmplia i tenir coneixements de matèries afins que permetin afrontar aquesta tasca.
- *Un professorat facilitador d'aprenentatges.* La tasca del professorat d'educació secundària va més enllà de la transmissió de continguts. Requereix, a més del saber científic, el saber fer, és a dir, el domini d'habilitats docents específiques. En aquest sentit, la seva funció ha d'anar adreçada a facilitar l'autonomia i la reflexió en el procés d'aprenentatge dels seus alumnes.
- *Un professorat que educa.* Això implica fomentar la construcció i el desenvolupament de valors i conductes adreçades a la millora de la civilitat. Per això, els professors han de seguir de manera sistemàtica el desenvolupament personal dels alumnes i fomentar la convivència tolerant dins l'aula i fora de l'aula.
- *Un professorat que connecta l'educació amb el medi.* L'activitat escolar es desenvolupa dins d'un context natural, productiu i social. El professorat ha de concebre el medi com a recurs, però també com un objecte i objectiu de la seva tasca. Per tant, s'han d'analitzar i incorporar de manera crítica els problemes rellevants de la nostra societat.

- *Un professorat orientador i agent de la transició a la vida activa.* Un dels principals objectius del procés educatiu és la capacitació dels alumnes per a l'exercici d'activitats socioprofessionals. Els professors d'educació secundària han de contribuir, també, al desenvolupament de programes que afavoreixin i garanteixin aquesta inserció social.
- *Un professorat professionalitzat.* Totes aquestes característiques impliquen una equilibrada i permanent relació pràctica-teoria i teoria-pràctica. El professorat ha de ser capaç de generar el seu propi coneixement i de valorar i incorporar els sabers desenvolupats amb vista a la millora del procés educatiu.

Per aconseguir totes aquestes característiques, la formació d'aquest professorat ha d'estar integrada, fonamentalment, per coneixements disciplinaris, psicopedagògics, sociològics i didàctics.

a) Formació disciplinària

En el cas de la formació disciplinària, s'ha de preveure que els professors que hagin d'atendre alumnes d'educació secundària han de tenir coneixements de diverses disciplines que, en el cas de l'àrea d'Història, Geografia i Ciències Socials de la qual són professor, integra, almenys, les següents: geografia, història, economia, sociologia, antropologia, politologia i història de l'art.

Atès que la formació acadèmica inicial d'aquests professors no acostuma a tenir en compte aquesta multidisciplinarietat, s'haurà de considerar en els estudis universitaris de grau aquest nou perfil professional de professor d'una àrea que ensenya diverses disciplines. L'anàlisi dels graus actuals no preveu aquesta possibilitat, només la considera de manera tangencial. Mentre això no sigui així, la formació inicial per a l'exercici de la professió, l'actual màster anomenat de secundària, haurà de proporcionar una formació que completi els coneixements que no s'han adquirit en la carrera de referència. Per exemple, si un llicenciat o graduat en Història o en Biologia desitja ser professor de secundària, en la seva formació inicial per a aquesta funció li són exigibles uns coneixements bàsics de la resta de disciplines que ha d'ensenyar. Això s'haurà de preveure, en part, en l'optativitat del grau que ha cursat i, en part, en la pròpia estructura de la formació inicial.

b) Formació psicopedagògica i sociològica

La formació psicopedagògica ha d'incidir, entre altres aspectes, en les característiques dels alumnes en aquestes etapes diferents, de 12 a 16 i de 16 a 18, així com la seva relació amb el procés ensenyament-aprenentatge.

L'alumnat en formació ha de rebre una bona preparació en recursos comunicatius, especialment en tot el que fa referència a tècniques de comunicació i expressió. En aquest sentit, serà de gran interès una bona formació en tècniques d'organització de grup. D'altra banda, hauria de rebre una formació bastant especialitzada en relació amb les funcions de tutor i orientador. Ambdues funcions són fonamentals per a la formació dels alumnes de secundària: en el cas dels alumnes de l'ESO, el paper de tutor és ja molt rellevant; la funció d'orientador tindrà més pes específic per atendre els alumnes de batxillerat i dels cicles professionals.

A més, el futur professor d'educació secundària ha de tenir un bon coneixement de l'estructura i l'organització dels centres educatius, dels diferents òrgans de gestió i pedagògics, de les seves funcions i responsabilitats. Això suposa potenciar la capacitat de treball en equip i la consciència de formar part d'un col·lectiu implicat en un procés educatiu.

Les actuals característiques de l'alumnat, reflex d'una societat canviant i dinàmica i immersa en una profunda transformació en tots els aspectes que fan referència a la comunicació i a l'acceleració tecnològica, són aspectes fonamentals que hauran d'incorporar exercicis d'anàlisi i observació social. Aquestes característiques d'una societat qualificada per A. Giddens com un «món desbocat» suposen una revisió de valors i conductes, la comprensió sobre les noves formes d'organització social i familiar i els elements que configuren una societat consumista i canviant; al costat d'això, les conseqüències culturals i comunicatives de les tecnologies de la informació i comunicació. La formació en aquests aspectes sociològics és imprescindible en la formació, fent especial èmfasi pel que fa als valors socials i morals reelaborats en els temps presents.

Finalment, la formació pel que fa als coneixements de psicologia és molt important. Però no s'han de centrar únicament en els aspectes que tracta la psicologia evolutiva i de l'educació. S'ha de donar, almenys, el mateix pes a la psicologia de la personalitat i a alguns aspectes de la psicologia social. En qualsevol cas, aquest tipus de formació s'ha de situar en una íntima i constant relació amb la part pràctica de la formació i no d'una manera teòrica i llibresca.

c) Formació didàctica

La formació didàctica específica de l'àrea o disciplina ha de centrar-se, entre altres aspectes, en els fonaments epistemològics, els continguts propis de l'àrea o disciplina (o, almenys, en els continguts del currículum corresponent a les etapes educatives en què actuarà aquest professorat), els principis metodològics, estra-

tègies i recursos específics, la selecció i seqüenciació de continguts, juntament amb les característiques més significatives de l'avaluació d'aquesta àrea o disciplina. A més, s'ha de tenir molt en compte tant les noves formes metodològiques i el coneixement d'experiències d'innovació, com tot allò que fa referència a l'ús de noves tecnologies en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta formació didàctica no necessita anar precedida, com és habitual, d'una formació didàctica més general. L'anomenada didàctica general no aporta gaire i, si existeix, ha de ser només un marc de referència introductor.

Finalment, s'ha d'incorporar un plantejament de recerca en l'explicació dels processos didàctics. Per això, és de vital importància que el professor es formi en la investigació de la pròpia disciplina. Com ja he assenyalat en alguna ocasió, no es pot ensenyar, per exemple, l'ús de fonts històriques i el seu processament, si no es té una certa experiència investigadora en història. Si és complicat ensenyar el que se sap, es pot afirmar que resulta impossible ensenyar el que es desconeix. Per tant, el fet d'introduir els alumnes en el mètode d'investigació i en la pedagogia del descobriment, exigeix, per part del professorat, una elemental destresa en la metodologia de recerca.

Les pràctiques

La justificació d'activitats pràctiques en els programes d'ensenyament no es troba en un simple activisme pedagògic, ni tan sols en el legítim desig de fer més atractiu aquest ensenyament. La formació bàsica d'un futur professor d'educació secundària s'ha de basar, sobretot, en la part pràctica de la seva formació. La part pràctica, a més d'iniciar l'alumne en formació en la socialització en els col·lectius docents, ha de servir com a primer i principal motor generador de la teoria. I no al contrari. La pràctica no és simplement un escenari de l'aplicació d'allò que s'ha après en els llibres o a les aules universitàries, sinó, al contrari, la part pràctica és el motor de l'aprenentatge que ha de condicionar la selecció de continguts teòrics, tant els psicopedagògics com els específicament didàctics.

a) L'ensenyament a través de la pràctica: un model integrat d'activitats i experiències d'ensenyament i aprenentatge

L'objectiu fonamental de la preparació professional dels estudiants per a professors està relacionada amb el control total del procés d'ensenyament-aprenentatge i amb el domini de les tècniques i estratègies didàctiques per poder-les aplicar, posteriorment, a hipotètics alumnes d'educació secundària. Aquesta

preparació (qualificació) no és possible adquirir-la únicament en els llibres ni en les explicacions teòriques. En aquesta formació ocupa un paper central i molt dominant un aprenentatge pràctic que posi en relació el conjunt d'orientacions teòriques, les seves conseqüències explicatives i, finalment, els dissenys concrets i la planificació que s'hagi pogut dur a terme. Per aquesta raó, una bona docència en qualsevol didàctica específica, i encara més en una àrea amb continguts tan formalitzats com són les ciències socials, ha de tenir present un potent Pràcticum, que suposi un model integrat d'activitats i experiències enriquidores, tant en la seva formació teòrica, com en la seva preparació professional.

Generalment, els estudiants solen abordar la proposta pràctica amb una actitud expectant que pot conduir, de vegades, a la passivitat. Aquesta actitud pot ser un reflex d'una mentalitat molt estesa que pressuposa que per exercir la docència només cal el coneixement de la pròpia matèria. En una formació inicial de professorat de secundària, aquest plantejament és clarament insuficient. I no només per al Pràcticum, pel seu caràcter professionalitzador i socialitzador; ho és igualment per a les diferents assignatures teòriques que componen la resta de la formació teòrica: les psicopedagògiques, les didàctiques i algunes de les disciplinàries. Per això, els alumnes han d'entendre la conveniència de fer classes pràctiques en totes aquestes assignatures i, per tant, han de ser formats i dotats de tots els coneixements necessaris per abordar-les amb convicció i expectatives d'èxit. Com a conseqüència de tot això, s'han de potenciar els aspectes següents:

- Propiciar la projecció, l'anàlisi i el descobriment o redescobriment de coneixements i conceptes teòrics.
- Reforçar el procés de socialització en una professió com la docència.
- Aproximar la teoria a la realitat.
- Aprofitar millor els recursos de l'entorn.
- Desenvolupar una dimensió que es pugui abordar, només en part, a les aules universitàries, sobretot quan aquestes no poden proporcionar les experiències intel·lectuals necessàries per aconseguir una formació més completa, rica i matisada.
- Propiciar un ensenyament reflexiu que possibiliti coneixements sobre la base de l'anàlisi de la pròpia pràctica.
- Finalment, encara que no sigui l'objectiu fonamental, iniciar l'alumnat en la investigació didàctica.

b) El Pràcticum

Després d'aquestes reflexions, vull definir com a Pràcticum de la formació inicial d'un futur professor d'educació secundària, el conjunt d'activitats pràctiques

que, realitzades en una institució col·laboradora de la universitat, té com a objectiu introduir l'alumnat en el món professional. Aquestes activitats i aquest escenari han de ser el lloc preferent on l'alumnat construirà el coneixement teòric sobre la didàctica, entesa aquesta en el seu sentit més ampli.

Amb tot això, aquest tipus d'activitats permet viure de prop els problemes d'un centre de treball, participar, encara que sigui com a observador, en la seva resolució o intents de resolució, i, el que és més important, iniciar la socialització professional en un context real i, per tant, ric en elements de reflexió i anàlisi. En el terreny didàctic, el futur professional de l'ensenyament que desconegui l'entramat sociològic i cultural dels centres escolars no podrà comprendre la realitat de multitud d'hàbits pedagògics institucionalitzats. És per això que pot arribar a ser molt interessant l'estada dels alumnes en el si del claustre de professors.

La regularització de les pràctiques exigirà als professors universitaris el desenvolupament de processos de supervisió dels estudiants, i d'estreta coordinació amb els professionals dels centres col·laboradors, activitat que haurà de passar a formar part fonamental de les seves habilitats. Però tot això no serà possible si el professorat dels instituts no s'integra en els equips docents universitaris.

S'hauran de crear grups de col·laboració estables que es plantegin objectius comuns, organitzin determinades activitats relacionades amb la formació i la recerca, i que permetin una transferència recíproca de coneixements i percepcions. En aquest sentit, s'hauria de pensar en una vinculació del professorat de pràctiques a un departament universitari, majoritàriament als de didàctiques de les disciplines. La fórmula més correcta, amb la llei vigent d'universitats, és, sens dubte, la figura de professorat associat.

També s'ha de tenir present que la tasca del professor de pràctiques en un centre no queda reduïda a un ensenyar com s'ensenyava una matèria. Hi ha altres funcions que s'han de dur a terme: tot el que fa referència a l'acció tutorial individualitzada i en grup, a les activitats extraescolars, a les activitats generals del centre, etc. I aconseguir que els futurs professors arribin a participar en aquestes activitats amb un cert grau de rigor, no es pot assolir si la vinculació amb la formació del professorat només la té individualment una persona (un professor de pràctiques aïllat). Es fa necessària la implicació, més o menys intensa, de tot el centre. Aquest fet no comporta necessàriament la definició de centres de pràctiques per part de l'Administració educativa. La selecció individualitzada dels professors de pràctiques és, en l'inici d'aquests estudis reformats, un clar dèficit en relació

amb les possibilitats formatives que ha de tenir la col·laboració entre els centres d'educació secundària i la universitat.

criteris d'organització dels estudis: cap a una llicenciatura de professor d'educació secundària

Les experiències i investigacions realitzades en els darrers anys, demostren que els alumnes que van cursar el CAP tenen una concepció de l'ensenyament que valora gairebé amb exclusivitat el coneixement disciplinari específic. Tenint en compte que aquesta opinió no és congruent amb els plantejaments educatius actuals, es fa necessari provocar un canvi conceptual en els alumnes.

Perquè els coneixements a impartir siguin funcionals i significatius, cal que l'itinerari curricular i la varietat metodològica utilitzada recullin els aspectes següents:

- Les matèries obligatòries generals han de ser tractades amb la màxima globalització, integració mútua, i de manera rellevant per a l'educació secundària i de l'àrea específica (tal com les teories sobre l'aprenentatge, el desenvolupament curricular, la comunicació, l'atenció a la diversitat, els models de tractament de la informació, la motivació, l'avaluació, etc.).
- Coordinació entre les matèries obligatòries generals i les específiques que permeti una major comprensió i abast de les primeres. Cal tenir en compte que l'alumnat mostra més interès i sensibilitat per tot allò que està relacionat amb l'àrea o la disciplina concreta.
- Coordinació entre les matèries de la part teoricopràctica i el Pràcticum. S'ha d'evitar que, a part del contrast esperat entre teoria i pràctica, es produeixin contradiccions entre concepcions sobre les maneres d'ensenyar, el fet educatiu, etc., entre el professorat del curs i els tutors de les pràctiques.
- Simultaneïtat i alternança entre la impartició de les matèries teoricopràctiques i les pràctiques en centres educatius (el Pràcticum). Malgrat les dificultats de les condicions d'estudi de l'alumnat, es tendirà a plantejar la màxima simultaneïtat i alternança possibles entre l'ensenyament teoricopràctic i les estades del Pràcticum en els centres, i s'hauran de garantir els processos de reflexió sobre aquesta pràctica.
- Possibilitar que els complements de formació disciplinària, per tal d'arribar a dominar els continguts de l'àrea (que acostuma a ser multidisciplinària o de continguts no impartits en el grau), així com algunes assignatures relatives a les matèries obligatòries generals (aquelles que en els itineraris curriculars es considerin d'iniciació), es puguin cursar com a crèdits optatius, però exigibles

per a l'entrada en el màster, en els nous graus que puguin donar accés als estudis del professorat d'educació secundària.

Al costat d'aquestes consideracions vull afegir les conclusions que la comissió interuniversitària que, sota la coordinació de Miquel Martínez, es va constituir en el Consell Interuniversitari de Catalunya, a instàncies de la Secretaria d'Universitats i Recerca l'any 2007, i que no han estat tingudes en compte ni per l'Administració ni per les universitats, tot i que en aquesta comissió estaven ben representades. Les recomanacions que es desprenen de l'interessant document són:

- El màster de formació inicial del professorat de secundària es presenta com una oferta de màster professionalitzador, emmarcat dintre de l'oferta de post-grau de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior.
- Es proposa que es tracti d'un màster interuniversitari, reconegut per totes les universitats, per acord del Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Es considera que s'ha de fer una selecció molt acurada dels estudiants que cursin el màster, atenent els coneixements disciplinaris, la competència en les llengües pròpies i en llengües estrangeres, i les actituds i capacitats per exercir com a docents.
- Es creu que és molt necessària la participació del professorat de secundària en la part teòrica del curs i el seguiment i la col·laboració del professorat universitari en els centres de secundària, la qual cosa requereix una col·laboració i compromís entre les universitats, el Consell Interuniversitari de Catalunya i la Conselleria d'Educació.
- Es creu que és imprescindible que hi hagi una forta interacció teoria-pràctica, fent del Pràcticum l'eix vertebrador de la proposta formativa.
- Es considera que l'avaluació final ha de ser global, de manera que es valori si els estudiants han demostrat un bon assoliment de les competències relacionades amb l'exercici de la professió.
- El caràcter professionalitzador del màster exigeix una dedicació presencial i a temps complet de l'estudiant.

Podria semblar que aquestes condicions ja s'estan donant en els actuals màsters de secundària que s'han iniciat. Però, des del meu punt de vista, només s'han donat formalment i no de manera profunda. Sense un coneixement pràctic i una consegüent reflexió i formalització aconseguida per la via de la investigació, tota classe teòrica que s'imparteixi en el màster serà poc significativa i, en el pitjor dels casos, errònia per la seva orientació llibresca. I això fa referència a tot el professorat, tant de la part didàctica i psicopedagògica, com la que s'ocupa dels complements disciplinaris. Si a més de tot això, els professors de pràctiques no

s'incorporen als equips docents, des de l'actual legalitat com a professors associats, els ensenyaments de la nova formació inicial del professorat no podran tenir l'eficàcia tan demandada per l'actual sistema educatiu. Es perdrà l'esperada possibilitat de dignificar la formació dels futurs professors?

Innovació docent amb tecnologies. El projecte TEAM

José Luis Rodríguez Illera*
Universitat de Barcelona

Durant uns anys, a la segona meitat de la dècada dels anys noranta, l'ICE va participar juntament amb el Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) en la coordinació d'un programa institucional sobre innovació docent mitjançant l'ús de les TIC, denominat Tecnologies per a l'Ensenyament i Aprenentatge Multimèdia (TEAM). Es tractava d'un programa que heretava una tradició prèvia, en la qual s'havia passat de formació de professors en determinades eines, a donar suport a alguns projectes més complexos basats en tecnologia hipertextual; a diferència d'aquest últim, el TEAM pretenia estendre la possibilitat de dur a terme projectes a més professors i a grups, així com basar-los en altres tecnologies. La funció de l'ICE era la de coordinar el seguiment dels projectes, encara que aviat es va transformar en una ajuda específica per a molts d'aquests projectes.

Durant cinc anys es van convocar projectes d'innovació docent, amb més de 60 de subvencionats, i amb un índex molt elevat d'acabament —entorn del setanta per cent. Encara que aquesta quantitat no implica, en termes absoluts, un gran impacte en el conjunt d'una universitat com la de Barcelona, si es té en compte que cada projecte tenia una mitjana de tres o quatre professors implicats, el conjunt és de més de 200 professors participants. Més de 40 projectes es van fer de manera directa, amb desenvolupament de materials i, en alguns casos, amb publicació inclosa, de tal manera que els seus efectes van perdurar encara durant alguns anys després d'haver-se acabat el programa (l'ICE ha mantingut una col·lecció de productes TEAM, amb 11 títols publicats en CD-ROM, a Edicions de la Universitat de Barcelona). L'impacte sobre els estudiants és molt més difícil de

*José Luis Rodríguez Illera és catedràtic del departament de Teoria de l'Educació i membre del grup de recerca consolidat Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GRE-AV) de la Universitat de Barcelona. Va ser cap de Recerca de l'ICE en el període 1990-1999. En l'actualitat és el director de l'Observatori de l'Educació Digital de la UB. És autor de publicacions en l'àmbit de les conseqüències educatives de la societat digital.

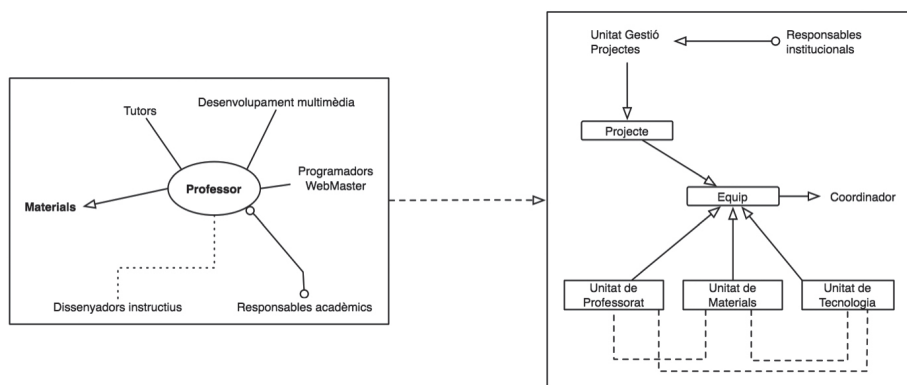
calcular, però es pot pensar que uns 10.000 estudiants, com a mínim, es van beneficiar d'aquest projectes al llarg de diversos anys.

La tipologia de projectes va ser molt variada, fruit del canvi tecnològic i de l'interès del professorat per experimentar nous models. El moment històric, sempre accelerat des de fa unes quantes dècades, va fer que coincidís amb la plenitud de tecnologies com la del CD-ROM, els inicis i consolidació del DVD, i l'arribada i desenvolupament d'altres com ara Internet. En el pla pedagògic, es van fer tot tipus d'enfocaments: bases de dades amb continguts visuals, sistemes de pràctiques automatitzades en xarxes locals, desenvolupaments i enfocaments basats en simulacions, estudis de casos, sistemes hipertextuals sobre continguts complexos, i de tutories. En conjunt, la varietat d'enfocaments tant tecnològics com pedagògics va donar lloc a un nombre molt elevat d'experiències molt diferenciades quant als seus objectius, cosa que encara avui resulta sorprenent en el context d'una integració tecnològica més alta com el que vivim amb els entorns i campus virtuals presents a totes les universitats.

D'alguna manera, el programa va preparar un terreny de canvi per a molts professors que començaven a fer servir aquestes tecnologies en la docència, alhora que va constituir una nova manera de formació del professorat. Una formació molt poc formal, centrada en aprendre formes de treball noves per a la majoria, especialment lligades al desenvolupament d'entorns o programari i la seva aplicació docent. Aquesta «formació poc formal» va implicar també un canvi en el model institucional de donar suport als professors i als equips interessats: tradicionalment, els professors que desitjaven dur a terme un procés d'innovació docent basat en tecnologies de la informació havien de desenvolupar ells mateixos tot el procés de disseny-implementació i innovació. A diferència de la innovació «no tecnològica» (o més aviat basada en tecnologies predigital), que requeria un bon coneixement de la matèria i una explicitació de les estratègies didàctiques, així com d'altres factors, la innovació amb tecnologies digitals implica l'esforç previ de considerar com s'elaboraran els materials i els entorns d'aprenentatge, així com el desenvolupament pròpiament tecnològic d'aquests materials i/o entorns dissenyats; és a dir, noves competències no només tecnològiques sinó també de disseny, per exemple de materials interactius, que els professors normalment no tenien, perquè s'apartaven molt dels seus interessos professionals o, fins i tot, perquè algunes eren molt noves i estaven relacionades amb mitjans, suports i continguts emergents.

Aquesta situació complexa va fer que molts professors continuessin amb un model d'innovació ja existent, i que van aplicar als nous projectes basats en tecno-

logies. Aquest model és el que Bates (2000) ha denominat molt gràficament com «Lone Ranger», en el qual el principi i el final de la innovació estan centrats en el professor, normalment amb l'ajuda d'algun estudiant avançat o d'algun professional extern, que té aquestes competències noves. Sens dubte, el professor és el motor de la innovació, té claredat sobre el que vol aconseguir i sobre com fer-ho, encara que en molts casos la innovació no sigui generalitzable més enllà d'ell mateix o del seu entorn més immediat. L'altre model assenyalat per Bates respon a una visió més institucionalitzada, de formació d'equips de docents encara que gairebé en aquests equips sempre existeixi un líder, i amb serveis centralitzats per emprendre algunes de les fases més tècniques del procés. Es tracta d'un model en certa mesura més madur, que no és tan dependent d'iniciatives personals, i que respon als interessos de la pròpia universitat i no únicament als interessos d'algun dels seus professors. Tots dos models es poden esquematitzar en un diagrama (vegeu gràfic 1).



Gràfic 1. Models de Bates (2000)

Malgrat que el TEAM va afavorir el model més institucional, el de Gestió de Projectes, per considerar-lo més generalitzable i de més impacte, el cert és que alguns dels projectes més emblemàtics del període responen al model més individual o personal, o de dos professors com a màxim. Això és així, i potser en l'actualitat resulta més evident, ja que ara només són possibles projectes fets en equip, pel major grau de creativitat que permetien, per no dir d'implicació personal i motivació dels professors. D'alguna manera, els models de gestió i producció de la innovació docent semblen també experimentar cicles, s'inicien per l'empenta personal de professors, que moltes vegades treballen de manera individual, després s'integren en iniciatives institucionals que els reordenen i ressituen en plans

curriculars més amplis i estandarditzats, i arriben a un procés d'institucionalització més o menys estable. En aquesta dialèctica entre innovació preinstitucional, institucionalitzant i institucionalitzada, apareixen moltes millores que afecten sobretot l'expansió de la innovació i el seu abast potencial sobre la totalitat del professorat, així com l'estandardització d'alguns dels procediments, fins al punt que la innovació com a tal queda incorporada, almenys idealment, a les pràctiques normals de la institució. D'altra banda, quan una innovació pedagògica i tecnològica acaba sent assumida per la universitat (com seria el cas dels campus virtuals, actualment) té un període de consolidació bastant llarg, que requereix una gran atenció i dedicació per mantenir-la, però també per millorar-la i ajustar-la a les noves necessitats. En fi, passat un temps, el cicle d'innovació pot tornar a iniciar-se de nou amb projectes individuals que no enquadren bé amb el ja establert —encara que difícilment amb un model de gestió com l'inicial.

El procés que va coordinar l'ICE se situava entre uns inicis d'innovació docent preinstitucional liderada per diversos grups de professors, alguns d'ells de manera unipersonal, i la necessitat d'avançar cap a un model més complex i amb més suport institucional, donant prioritat als equips i a la gestió de projectes més complexos, en un entorn tecnològic molt variable amb diferents tecnologies i enfocaments. El focus principal es va posar a l'ampliació de l'experiència en molts equips de professors, amb la possibilitat de seguir-los i donar-los suport de manera individual, insistint en els aspectes pedagògics del projecte, però respectant tots els enfocaments; l'altre va consistir a oferir serveis d'assessorament instructiu i de desenvolupament tecnològic centralitzats, que poguessin ser compartits per alguns o tots els equips participants que ho volguessin.

El resultat qualitatiu del programa és més difícil de valorar que les seves aportacions quantitatives ja assenyalades (per veure la reflexió crítica d'alguns dels grups participants consulteu Rodríguez Illera i Suau, 2003). Una és, sens dubte, la consolidació de la majoria dels equips docents que van participar i que han continuat processos d'innovació fins a l'actualitat: alguns venien d'experiències prèvies, però molts es van iniciar en aquells moments i han seguit durant anys. L'altra que considerem important és la reflexió iniciada sobre el que implica canviar les metodologies docents en entorns digitals, així com la producció de materials interactius, o el pas de continguts a altres suports i formats, qüestions pedagògiques en definitiva, però també epistemològiques en molts casos. Potser aquesta reflexió no s'ha continuat amb la mateixa intensitat, atesa la relativa uniformització que ha implicat la generalització d'Internet com el mitjà i l'entorn de l'educació



digital, i la consegüent simplificació de creació de materials senzills (lectures com a documents PDF) per ser inclosos en cursos amb estructures molt similars.

En conjunt, el programa va permetre ampliar els grups de professors que feien servir algun tipus de tecnologia com a mitjà d'innovació docent, fer una àmplia reflexió sobre l'ús de mitjans interactius en la docència universitària, i també va servir com a preparació per a desenvolupaments i canvis tecnològics que s'estaven acabant de generalitzar. Potser el tret distintiu del programa, i la principal aportació de l'ICE en el procés, va ser intentar consolidar una certa cultura d'innovació, basada en la manera en què les necessitats didàctiques comportaven la producció de materials i entorns especialitzats, alhora que se seguia una formació a la pràctica, molt interdisciplinària, basada en un model de gestió clarament diferenciat de moments anteriors a la UB.

Bibliografia

BATES, A.W. (2000). *Managing Technological Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L.; SUAU, J. (Eds.) (2003). *Tecnologías multimedia para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

La recerca està a l'ADN de l'ICE



Antoni Sans*

Universitat de Barcelona

Quan en el context de cultiu de la Llei general d'educació, l'any 1969, es creen els Instituts de Ciències de l'Educació a totes les universitats espanyoles, ho feren amb funcions relacionades amb la recerca en educació. De fet, la pròpia configuració ideada en aquells moments, que els situava a l'entorn universitari, apuntava clarament en aquesta línia. Per tant, des de la seva configuració inicial estaven clarament predisposats a facilitar la recerca educativa, en especial la relacionada amb el desplegament del sistema educatiu. Cal tenir en compte el canvi radical que va suposar l'establiment de l'escolarització obligatòria i unificada fins als catorze anys, que després se subdividia en dues opcions: el batxillerat i la formació professional. També era l'inici de la reorganització de l'Estat en autonomies i el reconeixement de les llengües pròpies o anomenades vernacles.

Aquests tres fets —la reforma del sistema educatiu, la creació dels ICE i la inclusió de les llengües pròpies— varen ser l'entorn adequat perquè s'iniciessin els primers treballs de recerca a l'ICE de la nostra universitat.

Quan es va crear l'Institut de Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona, l'any 1969, va ser nomenat director el Dr. Miquel Siguan i Soler que, a més de centrar la seva acció en la preparació del professorat per assumir les noves feines derivades de la reforma del sistema educatiu que introduí la Llei general d'educació del 1970, també va orientar l'Institut en tasques relacionades amb la reorganització del sistema educatiu de Catalunya arran de la promulgació de l'Estatut d'Autonomia, especialment en relació amb la introducció del català a

*Antoni Sans Martín és professor titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, i ha estat cap de la Secció de Recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació del qual actualment és director. Ha estat vicepresident de la Divisió de Ciències de l'Educació i vicerector de Sistemes d'Informació i Documentació de la Universitat de Barcelona. És coordinador, a Catalunya, de la base de dades de recerca educativa REDINED, membre del Consell Editorial de la xarxa interuniversitària Univer-sia, i consultor internacional de Nacions Unides per a l'avaluació de programes educatius.

l'ensenyament obligatori. És en aquesta línia de llengua i educació que planteja els primers treballs de recerca de l'Institut. Entre les activitats que va impulsar està el Seminari sobre Llengües i Educació, que es va reunir per primera vegada l'any 1974, i que des d'aleshores es va reunir cada any, primer, i cada dos, més endavant, i que ha tingut una gran influència en la pedagogia i en les pràctiques docents a Catalunya i a les altres comunitats autònomes amb llengua pròpia, així com una projecció internacional notable.

Els estudis sobre l'eficiència dels diferents models d'introducció del català a l'escola varen portar a la clara conclusió que, per exemple, la simple introducció d'una assignatura de català al currículum no garantia el domini equilibrat del català i el castellà al final de l'escolaritat i, en canvi, el model de la immersió lingüística sí que ho aconseguia. Aquests treballs varen fonamentar la llei educativa que ha donat tan bons resultats fins a l'actualitat. Podem comprovar cada any en les proves de final de l'ensenyament obligatori com el nivell assolit és equivalent tal com varen comprovar aquests estudis.

Aquest exemple de les primeres recerques fetes a l'Institut són un magnífic exemple de recerca educativa aplicada a la millor ordenació del desenvolupament de l'educació i ens fan sentir satisfets d'haver contribuït des de la recerca educativa desenvolupada a l'ICE a la solució d'un problema essencial de la nostra ordenació educativa.

Aquests primers estudis varen posar les bases per desenvolupar una línia de recerca que encara avui continua en el Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic (GRERLI), dirigit pel professor Joan Perera i per la professora Liliانا Tolchinsky.

A partir d'aquell moment es duen a terme nombrosos treballs de recerca que ara seria excessiu detallar, però cal destacar el grup que durant molts anys va treballar en el camp de les tecnologies de la informació i la comunicació, dirigit pel professor José Luis Rodríguez Illera. Posteriorment es va generar un altre grup consolidat en la línia de recerca dels entorns d'aprenentatge, el Grup d'Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (GREMA), dirigit per la professora Begoña Gros i el professor Artur Parcerisa. Així mateix, hi ha una col·laboració en una altra línia de recerca relacionada amb l'educació moral i els valors que coordina el Dr. Miquel Martínez.

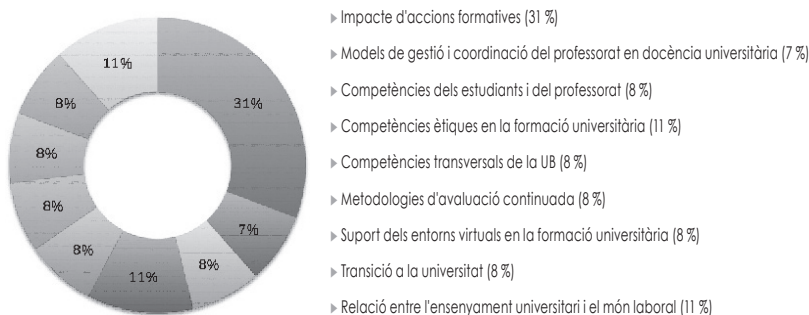
Però a més d'aquesta activitat més acadèmica i formal de la recerca, cal fer constar que a l'ICE es treballa en recerques i estudis en nombroses especialitats com l'avaluació de programes educatius, l'educació infantil, els programes

d'Aprenentatge Servei, la docència universitària i la transició a la universitat entre d'altres.

Actualment a l'ICE es combinen les recerques pròpiament acadèmiques finançades amb els projectes competitiu amb els estudis encarregats per les diverses entitats i institucions educatives del nostre entorn. Per exemple, en aquests moments tenim en curs estudis encarregats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sobre la prevenció del fracàs escolar, l'avaluació de programes educatius de filosofia i sobre el gènere i organització, entre d'altres. També portem a terme l'avaluació de la formació de la Diputació de Barcelona, així com l'avaluació del Programa Educatiu de Ciutat, de la ciutat de Barcelona (PECB).

Com es pot veure, aquella llavor originària dels primers estudis sobre bilingüisme ha anat creixent i enriquint-se amb noves i variades línies de recerca. El fet distintiu ha estat treballar pel millor coneixement de la pràctica educativa i l'orientació a la presa de decisions de millora. El caràcter transversal de l'Institut, que crea un espai comú de cooperació entre professorat de tots els nivells del sistema educatiu i investigadors universitaris, genera contínues oportunitats en tots els sentits.

Distribució de projectes per temàtiques

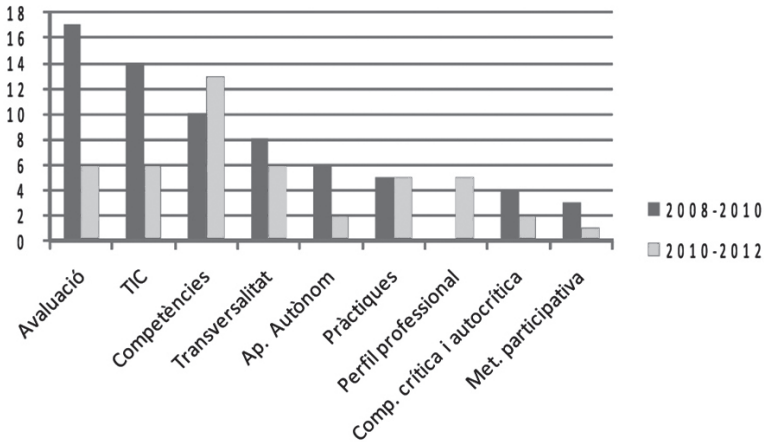


Gràfic 1. Temes investigats en la convocatòria REDICE – 2010-2012

A l'ICE no sols es fa recerca amb grups propis, sinó que també, amb el temps, s'ha convertit en centre promotor de la recerca. Pot destacar-se, per exemple, la convocatòria del Programa de Recerca en Docència Universitària (REDICE), gestionat per la Secció de Recerca que té com a objectiu promoure la creació d'equips i xarxes de recerca que contribueixin a generar i difondre coneixement

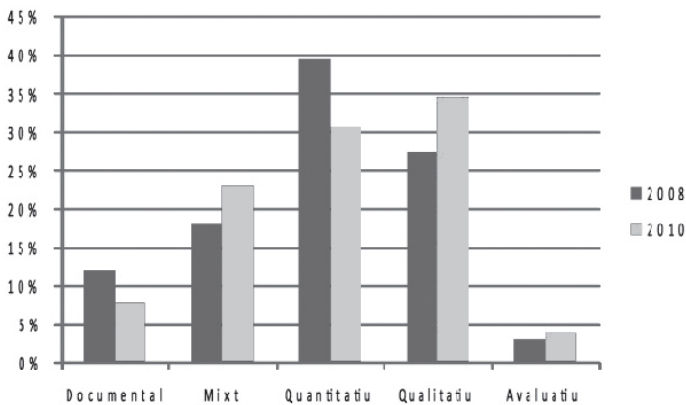
interdisciplinari sobre l'ensenyament universitari. Se n'han fet quatre convocatòries 2004-2006, 2006-2008, 2008-2010 i 2010-12. En el gràfic 1 es pot veure la distribució dels temes investigats en la darrera convocatòria.

Si considerem les dues últimes convocatòries, podem apreciar quina és l'evolució dels temes més freqüents en el gràfic 2.



Gràfic 2. Temàtiques investigades en les convocatòries REDICE – 2008-2010 i 2010-2012

Pel que fa a les metodologies utilitzades, podem apreciar la seva varietat en el gràfic 3.



Gràfic 3. Metodologies d'investigació utilitzades en les recerques de REDICE – 2008-2010 i 2010-2012

En les seves diverses opcions participen professors de diversos àmbits i centres de la UB. Com es d'esperar, la major part d'estudis corresponen a la línia de recerca sobre l'Impacte d'accions formatives, que està present en pràcticament tots els àmbits de la Universitat de Barcelona.

En la modalitat de premis es convoquen tres premis que reconeixen l'activitat investigadora i d'innovació en les diferents etapes del sistema educatiu. El premi Pau Vila, convocat en col·laboració amb la Fundació Congrés de Cultura Catalana, està orientat a reconèixer el mèrit dels treballs que es proposin contribuir al coneixement directe del medi geogràfic i natural d'una escola o d'un territori dins els Països Catalans. El premi Jesús Garanto Alós, convocat conjuntament amb el Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, està orientat a reconèixer aportacions en el camp de l'educació especial i les seves necessitats educatives. I el premi Francesc Xavier Gil i Quesada al qual poden optar treballs inèdits d'innovació en educació que es caracteritzin per la seva qualitat metodològica en la recerca o en el disseny i l'aplicació de la innovació, escrits en qualsevol llengua de l'Estat espanyol o de la Unió Europea. Finalment, cal, també, fer constar la col·laboració, juntament amb la fundació Solidaritat UB, amb el premi Recerca per a la Pau per a treballs de recerca de batxillerat, convocats per la Universitat de Barcelona.

Per dur a terme aquestes activitats s'han desenvolupat una sèrie de serveis i recursos de suport i difusió de la recerca, tant per la que duem a terme en el propi Institut com la de qualsevol investigador que treballi en temes de recerca sobre docència. És important destacar el Servei d'Assessorament a la Recerca (SAR), que atén consultes de professorat de la UB i d'altres universitats catalanes, doctorands de la UB, i personal d'altres institucions.

També al llarg dels anys s'han anat consolidant diverses publicacions periòdiques adreçades a tots els professors que fan recerca en aquests camps, ja que la difusió de la recerca és quelcom d'essencial. Això es concreta en l'actualitat, a més de la publicació d'informes de recerca en les col·leccions de monografies, en l'edició de tres revistes científiques: *Temps d'Educació*, que és la principal revista d'educació en llengua catalana iniciada el 1989, editada per l'Institut amb la col·laboració de la Facultat de Pedagogia i la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona; *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, en col·laboració amb l'ICE de la UAB; així com la *Revista d'Innovació i Recerca en Educació* (REIRE), publicació electrònica de la Secció de Recerca de l'ICE, que pretén crear un espai de consulta i difusió de la recerca educativa, especialment de la recerca sobre docència en els diferents nivells i àmbits educatius. La políti-

ca actual consisteix a consolidar i augmentar el seu reconeixement acadèmic, i completar la migració a un format digital en la seva producció.

La revisió de com la recerca en educació ha esdevingut una trama complexa amb multitud de connexions dins i fora de la universitat fa entendre millor la seva naturalesa. És una activitat clarament aplicada i relacionada amb problemes reals de l'educació del país i això ho veiem des de l'origen; respon a interessos dels diferents agents educatius i s'orienta a la millora. És recerca aplicada i transversal en què col·laboren sovint els professors de les diferents especialitats amb investigadors i metodòlegs universitaris.

Cal especialment reflexionar sobre el mèrit o el valor dels seus resultats. Les àrees de coneixement, generalment anomenades científiques o tècniques, resolen la qüestió del valor dels resultats d'una manera molt simple, potser podríem dir simplista. Tothom accepta que publicar en determinades revistes reconegudes i incloses en índexs internacionals que garanteixen certes formalitats atorga valor a la metodologia, continguts i resultats. Aquest procediment, junt amb indicadors de citació i altres similars poden ser útils per fer estimacions d'impacte acadèmic dels resultats d'una recerca en aquests camps. Però és l'impacte acadèmic l'únic que importa? No seria més lògic plantejar-se l'impacte social i econòmic dels resultats? En el nostre país invertim quantitats molt significatives de recursos en recerca de diversos camps i, sovint, els resultats en forma de transferència al sistema productiu i de serveis es produeixen, irònicament, a molts milers de quilòmetres de distància en economies molt més fortes que les nostres. És l'impacte acadèmic el mesurador més important que hem d'utilitzar per valorar els resultats de la recerca? La resposta podria ser que a l'acadèmia sí, però a la societat, no. En cas contrari podem fer de la recerca una finalitat en si mateixa que estigui orientada bàsicament al desenvolupament de la carrera professional dels investigadors. De fet són conegudes moltes pràctiques orientades a aquesta finalitat.

Aquests comentaris vénen a tomb per analitzar quin és l'impacte de l'activitat del tipus de recerca que es fa en educació i més concretament al nostre Institut. En primer lloc cal posar de manifest que la complexitat del fenomen educatiu demana molts camps d'aproximació diferents i, de vegades, complementaris. És per això que podem tenir problemes d'investigació que es relacionin amb qüestions generals i que cerquin explicacions o comprovació de principis. També podem orientar la recerca a la comprensió dels fenòmens per apropar-nos a les claus que els fan significatius. O fruit de la reflexió dins de l'acció professional, la recerca pot estar més orientada a la comprovació del valor d'allò que es porta a terme en la pràctica. Podríem afegir-ne uns quants, però sempre tindrien ca-

racterístiques específiques i singulars. El fet és que la recerca en el nostre camp té aquesta característica variada que la fa alhora rica i complexa metodològicament. Voldria defensar la tesi que la major part de la recerca que duem a terme té tant valor en l'impacte que pot produir en la realitat, com en la mesura de l'impacte acadèmic convencional. Permeteu-me que utilitzi d'exemple la primera recerca que esmentàvem a l'inici d'aquest escrit. Els estudis sobre el bilingüisme que han fonamentat el model d'immersió, són valuosos tan sols per l'impacte acadèmic? Si apliquem les normes convencionals i cerquem el seu impacte a les bases de dades actuals no tindriem suficient informació que ens permetés atorgar-los el valor que realment han tingut. En aquest cas, com en molts altres, veiem una clara diferència entre l'impacte acadèmic i l'impacte social. Però això no és una anècdota, ja que sovint la recerca en educació es difon de maneres molt directes i molt properes a l'entorn en què tindran impacte els seus resultats. Molts dels seus resultats, encara que d'interès universal, adquireixen tot el sentit en el seu propi context. Pot difondre's en seminaris, escoles d'estiu, lleis i reglamentacions educatives, formulació de nous programes educatius, reformes metodològiques, activitats de formació, congressos professionals, etc. I no sols això, ja que hi ha modalitats de recerca que transformen l'acció professional dels qui les duen a terme. Per exemple, les modalitats que tenen a veure amb la innovació a l'aula, impliquen sovint la immersió dels professors en l'activitat de recerca sobre la seva pròpia pràctica, de manera que sovint reconeixen com a valor suplementari als resultats obtinguts la seva pròpia transformació professional, que els permet afrontar d'una manera més objectiva i entenedora la seva tasca docent. Això es posa de manifest, per exemple, en la formació i en l'assessorament dels professors amb llicència d'estudis del sistema no universitari en la qual es constata un creixement professional en molts casos. En aquest camp el cicle teoria-pràctica no és unidireccional ni és l'únic possible. En resum, donada la complexitat del fenomen educatiu i dels múltiples enfocaments necessaris, creiem que l'impacte dels seus resultats ha de ser mesurat tant en termes d'impacte acadèmic com en termes d'impacte socioeducatiu. En realitat així hauria de ser en qualsevol tipus de recerca.

Cal, a més, tenir en compte que la recerca educativa és una disciplina molt recent, amb poc més d'un segle d'existència. Té unes característiques pròpies que la singularitzen respecte a altres disciplines com la complexitat dels fenòmens que estudia en els quals intervenen valors, creences i significats personals. També problemes epistemològics relacionats amb la mesura, la replicació, la naturalesa multivariable dels fenòmens i la generalització. També cal tenir en compte la singularitat de la relació entre l'investigador i l'objecte investigat, i el seu caràcter

plurimetodològic. Aquesta complexitat planteja reptes que ens motiven a continuar treballant en el futur i a imaginar noves activitats que puguin donar suport a totes aquelles persones que investiguin en el camp de la docència.

També cal considerar el problema del finançament de la recerca, ja que és una qüestió mal resolta a Catalunya. En altres camps com la sanitat hi ha una organització interdepartamental que organitza i finança la recerca. El departament corresponent prioritza i finança els programes de recerca que es desenvolupen a través de convocatòries públiques competitives. Això, en el cas de Catalunya no s'ha produït mai. Fins i tot durant uns anys, quan un investigador tenia un projecte de recerca educativa interessant i el presentava al Ministeri corresponent del Govern central, no li acceptaven al·legant que era una competència i uns recursos transferits a la comunitat autònoma. Però en fer-se els traspassos en matèria d'educació, els recursos varen quedar subsumits en altres partides, ja que des de llavors no s'han fet convocatòries competitives equivalents. En el camp del finançament s'ha tendit a finançar discretament uns pocs encàrrecs específics i esporàdics. Caldria en aquest punt que l'Administració educativa i la universitària es plantegessin més seriosament la utilització de la recerca per fonamentar les seves accions i polítiques, i per avaluar l'impacte dels programes que financen. I això, especialment el primer, demana programes públics i competius finançats amb regularitat. Si tenim en compte que això pràcticament no existeix en el nostre context proper, encara dóna més valor als grups de recerca en educació. Atès que la recerca en els nostres camps està molt vinculada al context, aquesta manca de programes finançats amb continuïtat representen el més seriós handicap per al seu desenvolupament.

L'educació en perspectiva. Balanç d'un segle

Miquel Siguan*
Universitat de Barcelona

L'ensenyament com a experiència personal

El meu pare era mestre i, encara que es guanyava la vida fent de comptable en una petita empresa, per fer-se un sobresou —diguem que perquè els seus fills poguéssim estudiar—, va obrir una «acadèmia» on als vespres nois que volien entrar a treballar en un despatx aprenien càlcul mercantil i coses semblants, i jo, ja al setze anys, alguna estona l'ajudava. I puc dir que des d'aleshores, al llarg de la meua vida, no he fet altra cosa. He ensenyat a llegir a analfabets al front i he intervingut en cursos per a la tercera edat; he estat professor de batxillerat i professor universitari; i a la universitat, vaig iniciar l'ensenyament de la Psicologia com a llicenciatura i vaig fundar, i vaig dirigir durant molts anys l'Institut de Ciències de l'Educació, de manera que he tingut sovint ocasió de reflexionar sobre l'educació, els seus objectius i els seus resultats, i ja jubilat, segueixo donant voltes a aquests problemes. I el primer que se m'ocorre de dir és que al llarg de la meua vida he vist canviar a fons no sols els mètodes de l'ensenyament, sinó també els seus objectius.

Educació i progrés

Vaig néixer i vaig ser educat en una societat que creia en el progrés. El progrés és una idea forjada al segle XVIII amb la Il·lustració, que es referma al segle XIX en

*Miquel Siguan Soler (Barcelona, 1918-2010) s'incorporà a la Universitat de Barcelona com a catedràtic de Psicologia l'any 1962. Quan l'any 1969 es crearen els primers instituts de ciències de l'educació, el Dr. Siguan fou l'encarregat de posar en marxa el de la Universitat de Barcelona, que dirigí fins a la seva jubilació, l'any 1986. Des de l'ICE, promogué estudis i recerques de gran impacte social, especialment en l'àmbit de l'educació bilingüe. Autor de nombroses obres, entre les quals destaquen les dedicades a l'adquisició del llenguatge, el bilingüisme i l'educació, i la política lingüística (traduïdes a diverses llengües), tingué també una forta presència internacional com a assessor de la UNESCO i impulsor i primer president de Linguapax, i rebé diverses distincions d'institucions científiques nacionals i estrangeres. El text que publiquem va ser escrit pel Dr. Siguan el mes de novembre de 2008.

moltes direccions i que era perfectament viva al començament del segle xx. I no sols es creia que la humanitat progressava en moltes direccions, sinó que s'insistia que l'educació era la clau de volta del progrés. Per dir-ho amb un exemple revelador: l'índex d'analfabetisme d'un país determinat era el millor indicador del seu nivell de desenvolupament, i no es tractava que el llegir i l'escriure tinguessin un valor per si mateixos, sinó que eren els instruments que permetien convertir una societat humana en una societat culta i progressista.

La gent que m'envoltava, i més especialment els meus mestres, compartien aquesta valoració de l'educació. El Dr. Joaquim Xirau, de qui em considero deixeble, que era degà i animador de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona en els anys brillants de la seva autonomia en temps de la República, explicava que la dedicació a l'ensenyament era la forma de vida més noble i més satisfactòria. En el Dr. Xirau confluïen dues tradicions o dues influències. A Catalunya, des de feia un temps, el catalanisme rebutjava l'ensenyament ofert per l'Estat, no sols perquè marginava el català, sinó per la seva baixa qualitat pedagògica, i maldava per proposar centres que ensenyessin en català i que apliquessin els mètodes més avançats. Però al mateix temps, Joaquim Xirau havia fet el doctorat a Madrid, i allí havia entrat en contacte amb els homes de la Institución Libre de Enseñanza, i especialment amb Cossío, i compartia amb ell la convicció que la regeneració de la societat espanyola només era possible a partir de la renovació del sistema educatiu a tots els nivells: primari, mitjà o batxillerat i universitari. Diguem doncs, per resumir, que em vaig formar a començament del segle xx en un ambient en el qual tothom estava d'acord a considerar que el progrés social i cultural estava estretament lligat a la millora del sistema educatiu i a l'entusiasme i la dedicació dels ensenyants.

Unificació del sistema educatiu

L'època franquista va significar un clar retrocés en aquesta visió optimista i il·lusionada de l'educació. I molt aviat la resistència enfront de la dictadura es manifestà també en aquest camp. Entre nosaltres l'exemple més destacat va ser l'agrupació de mestres Rosa Sensat i els seus cursets. Però molt abans que acabés la dictadura va tenir lloc un fet singular: la promulgació l'any 1970 de la Llei general d'educació (LGE), coneguda també com a Llei Villar, pel nom del ministre que la va promoure.

La llei, que era certament innovadora, però que no responia a cap proposta popular prèvia, va tenir una acollida molt favorable, acollida favorable que cal atri-

buir en primer lloc al fet que va ser precedida de la publicació d'un «Llibre Blanc» sobre l'educació que era extremadament crític amb el sistema vigent. Que des d'una publicació oficial es denunciés amb molta força el sistema vigent era un fet absolutament insòlit en aquell temps, i va obrir un ample marge de confiança respecte a les intencions del Ministeri.

Per comprendre el sentit de la nova llei cal retrocedir en el temps. Al llarg del segle XIX es configura a Europa un doble sistema educatiu. Per una banda l'ensenyament primari, que es fa obligatori per a tothom, es prolonga fins als deu o dotze anys i a molts llocs es complementa amb diferents formes de formació professional. I per altra banda el batxillerat, una preparació per ingressar a la universitat, que es comença aviat, més o menys als dotze anys. En teoria, els millors alumnes de l'ensenyament primari havien de ser els que després cursessin el batxillerat, però a la pràctica es produïa un encavalcament entre els dos sistemes: cada vegada el batxillerat es començava més aviat, i cada vegada la primària, per als que no feien el batxillerat, s'allargava més. Ja a començament del segle XX alguns autors denunciaven aquest fet com un clar exemple de discriminació social des de la infància. La Revolució Russa, posant tot l'ensenyament en mans de l'Estat, va establir la continuïtat entre els tres sistemes: els millors alumnes de l'ensenyament primari entraven al secundari, i únicament els millors alumnes del secundari passaven a l'universitari.

Després de la darrera gran guerra, el partit comunista francès va proposar una cosa semblant amb el pla Langevin-Wallon, però a França el *Baccalauréat* era una autèntica vaca sagrada de la cultura francesa i ningú, ni a dreta ni a esquerra, va recolzar un pla que semblava implicar el rebaixament del nivell de la primera etapa del batxillerat estenent-la a tota la població. En canvi la UNESCO va considerar, amb raó, que era un plantejament molt lògic i el va adoptar a l'hora d'ajudar a concretar les polítiques educatives dels antics països colonials que accedien a la independència o als països d'Amèrica del Sud als quals ajudava. I és per aquest camí que la idea va arribar a Espanya, perquè el ministre Villar Palasí va demanar ajuda a la UNESCO per posar al dia el sistema educatiu. Tant R. Díez Hochleitner, que va ser l'artífex del pla, com J. Blat Gimeno, que havia redactat el «Llibre Blanc» que el va precedir, eren funcionaris de la UNESCO abans d'assumir aquesta tasca.

Amb la nova ordenació, el sistema educatiu espanyol tenia una etapa obligatòria i comuna per a tots els alumnes —l'Educació General Bàsica (EGB)—, que s'estenia fins als 14 anys, i a partir d'aquí es podia seguir el Batxillerat Unificat Polivalent (BUP), de tres anys, i finalment el Curs d'Orientació Universitària (COU),

en el qual es podia triar entre dues branques de Ciències i dues de Lletres. L'aplicació de la nova llei implicava canvis molt importants perquè, per exemple, la conversió dels tres primers anys del batxillerat antic en el tercer cicle de l'EGB suposava en molts casos canvis en els edificis, però sobretot canvis en el professorat ensenyant: abans havien de ser necessàriament llicenciats universitaris, ara podien ser mestres.

Aquest i altres canvis van produir un trasbals considerable i ben comprensible si es té en compte que el pla no era fruit d'una voluntat política o d'una pressió popular, i que tampoc tenia el suport econòmic que hauria calgut. Tenint en compte que escric per a l'ICE, val la pena recordar que junt amb la llei es van crear els ICE —un a cada universitat—, els quals en la pràctica es van convertir en el comodí per a la seva aplicació: cada vegada que es produïa una situació nova, s'encarregava als ICE que oferissin cursets d'adaptació al personal que havia de fer-hi front.

La posada en pràctica de la llei va ser per força progressiva, de manera que va coincidir amb els anys de la transició, amb l'activitat dels moviments de reforma educativa i, després de promulgada la Constitució, amb el traspàs a les comunitats autònomes de la gestió de l'ensenyament. No és estrany que quan el partit socialista va ocupar el poder decidís promulgar una nova llei. Va ser la LOGSE —Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu—, promulgada l'octubre del 1990, vint anys després de la llei Villar.

Integració *versus* selecció

Si la LGE havia estat fruit d'una decisió purament «tècnica» i de fet importada de fora, la LOGSE en canvi va ser una llei política, que responia a una determinada concepció social del paper de l'educació i que va ser redactada i gestionada per un equip humà en el qual figuraven persones lligades a la nostra universitat i àdhuc al nostre ICE: Cèsar Coll, Jesús Palacios, Joaquim Prats. Malgrat aquest contrast, la LOGSE avançava en la direcció que havia marcat la LGE.

Si quan es va promulgar la LGE la decisió d'allargar l'etapa comuna a tots els alumnes era una novetat a Europa, en els anys transcorreguts aquest allargament havia fet molt camí i ja semblava una exigència mínima de justícia social. Per tant, es tractava d'avançar i d'aprofundir en aquesta direcció. D'acord amb aquesta intenció, la LOGSE allarga encara més l'etapa d'educació obligatòria i comuna a tota la població: dels 14 anys es passa als 16. El període d'educació

obligatòria i comuna es configura així: primària obligatòria, de 6 a 12 anys; secundària obligatòria, de 12 a 16 anys; batxillerat, de 16 a 18 anys.

Portar fins als 16 anys l'escolaritat comuna i obligatòria vol dir augmentar sensiblement el nivell educatiu per a la totalitat dels ciutadans, i vol dir assegurar a la majoria de la població la possibilitat d'accedir, si ho desitja, a l'ensenyament universitari. L'objectiu social del projecte és evident. Les dificultats perquè es compleixi ho són també. Hi ha, en primer lloc, els nens amb dèficits fisiològics o mentals, per als quals existeixen centres d'educació especial, però que, almenys alguns, es poden incorporar a les aules normals en determinades condicions i amb determinats ajuts. Quant als alumnes que d'entrada considerem normals, tampoc constitueixen un conjunt homogeni, sinó que entre ells hi ha grans diferències en aptituds, en afeccions i en estímuls per portar a terme la tasca escolar. Als que no assoleixen uns límits determinats, els podem obligar a repetir el curs una o diferents vegades i, en el límit, podem excloure'ls, però això va contra l'esperit de la llei, de manera que cal fer tots els esforços possibles per recuperar-los i mantenir-los en el sistema educatiu fins als 16 anys. Una pedagogia adequada hauria de fer-ho possible, almenys en la majoria dels casos.

De totes maneres, fins i tot donant per suposat que s'aconsegueixi mantenir en el sistema els menys dotats o els menys motivats, sempre serà veritat que el nivell mitjà d'exigències a l'aula serà inferior al que hi hauria si ells no hi fossin, i per tant que els més dotats o més motivats en resulten perjudicats. I no diguem si es té en compte que es tracta d'un país on, al costat del sistema d'ensenyament públic, hi ha un ensenyament privat que sí que pot seleccionar els seus alumnes i apujar per tant el nivell d'exigències.

I una segona objecció no menystenible és que l'esforç per oferir a la majoria de la població la possibilitat d'arribar a la universitat ha deixat en segon pla, quan no ha desprestigiada, la formació professional no universitària.

Recentment, l'any 2006, i també amb un govern socialista, s'ha promulgat una nova llei —la Llei orgànica d'educació (LOE)—, que suprimeix l'ensenyament de la religió a l'escola pública i hi introdueix una assignatura, l'Educació per a la Ciutadania, una innovació que ha produït una forta controvèrsia. Però en el tema que comento —l'esforç per mantenir la majoria de la població escolar en el programa comú fins als 16 anys— manté l'orientació de la LOGSE.

L'autoritat a l'escola

Per greus que siguin els problemes que acabo de comentar, quan comparo l'escola actual amb l'escola que vaig conèixer en la meua infància, la diferència més important em sembla que és una altra.

Els moviments de renovació pedagògica, que abans recordava, pretenien renovar els ideals pedagògics anteriors a la dictadura franquista, però en un moment o altre es veien obligats a tocar altres temes i un d'ells era el de l'autoritat a l'escola i a l'aula. Atès que aquests moviments sorgien en un ambient d'oposició a la dictadura, en bona mesura eren per principi antiautoritaris. I més enllà de les nostres fronteres, on l'autoritat de Franco no arribava, el clima intel·lectual era també decididament antiautoritari: era el temps de la revolta juvenil, dels hippies, del maig francès... Als centres escolars, es qüestionava l'autoritat del govern sobre l'escola; als claustres, l'autoritat del director sobre els docents; a les aules, l'autoritat del mestre sobre els alumnes. Eren els temps de Summerhill, l'exemple màxim de pedagogia antiautoritària, d'autogestió escolar portada al límit. Tanta actualitat tenia el tema que, quan a l'ICE vàrem decidir posar en marxa un conjunt de recerques experimentals, una de les primeres —després de la que vàrem dedicar al català i el castellà a l'ensenyament— va ser sobre l'autogestió a l'escola.

Aquells temps han passat. A Summerhill, que era l'exemple màxim d'autogestió per part dels alumnes i on el seu fundador havia renunciat a tot exercici d'autoritat, així que ell va morir la institució va esclatar: aparentment el fundador no manava gens, però n'era l'ànima i el motor. Avui les coses han canviat, creiem menys en les utopies i tothom accepta que un projecte educatiu implica una certa autoritat del mestre sobre els seus deixebles, i de la institució educativa sobre els seus membres. Però tothom sap també que vivim en una societat on les formes tradicionals de l'autoritat del pare, de la família, de les persones d'edat i la força de les tradicions que valoraven certs comportaments i en condemnaven d'altres estan avui molt debilitades. Fins i tot com a font d'informació, les persones grans perden prestigi. En una societat tradicional pràcticament tota la informació es rebia dels pares i dels mestres; avui l'escolar no sols té accés a altres fonts d'informació —Internet, per exemple—, sinó que potser les maneja més bé que els seus pares i els seus mestres. I no sols té accés directe a informació en forma de coneixements, també a models de comportaments sexuals o agressius. En aquestes condicions l'autoritat del mestre, que en altres temps es donava per suposada, avui resulta difícil de mantenir i de justificar.

Diversitat de llengües i de cultures

A començament del segle xx la major part de la població de Catalunya tenia el català com a primera llengua mentre l'ensenyament es feia exclusivament en castellà. Avui les coses han canviat completament. El català és la llengua principal del sistema educatiu —un canvi que ha exigut esforços i en el qual el nostre ICE ha col·laborat estretament—, però al mateix temps el castellà és també llengua oficial de Catalunya, i al final del període d'educació obligatòria tots els alumnes han de ser capaços d'utilitzar les dues llengües. Més encara, una proporció important de l'alumnat arriba a l'escola parlant el castellà, fet que ha portat a desenvolupar una pedagogia de la immersió.

Però quan comparo el que és avui l'ensenyament de llengües a l'escola, sigui quina sigui la llengua ensenyada, amb el que era a començament de segle passat, hi noto un canvi extraordinari. En la meua infància, el model de llengua era la llengua escrita i la seva millora implicava l'aprenentatge de la gramàtica. I si es tractava d'una llengua estrangera, es donava per suposat que sols es podia introduir quan l'alumne ja dominava la seva primera llengua. Avui la situació és rigorosament inversa: es tendeix a posar en primer lloc el llenguatge oral i es tendeix a introduir la llengua estrangera, també en forma oral, al més aviat possible. I no es tracta d'un caprici dels educadors; en un món cada cop més globalitzat com el que vivim, cal manejar diferents llengües, com més millor, encara que sigui d'una manera elemental.

Gràcia, el barri barceloní on va transcórrer la meua infància, i l'escola a la qual vaig assistir eren lingüísticament homogenis: tots parlàvem en català i tots rebíem l'ensenyament en castellà. També el barri i els alumnes érem homogenis socialment i culturalment: treballadors industrials i classe mitjana, oficinistes i botiguers, i molts, com jo mateix, teníem pares o avis que havien arribat del camp o de la costa catalana i compartíem per tant costums i tradicions. O sigui, exactament al revés que avui quan, a qualsevol escola pública de Catalunya, hi ha una proporció important, i a vegades fins i tot una majoria, d'alumnes immigrants, a vegades de molt lluny: Marroc, Amèrica del Sud, Xina, Àfrica Central..., i per tant amb llengües i tradicions diferents de la nostra i diferents entre si.

No hi ha cap exageració a dir que aquesta diversitat s'està convertint, o s'ha convertit ja, en la principal dificultat del nostre sistema educatiu. Dificultat que procedeix de la diversitat de llengües, de capacitats i d'actituds dels alumnes i de les seves famílies, però també, i jo diria que sobretot, de la inseguretats sobre els objectius que ens hem proposat. ¿És factible pretendre que s'integrin plena-

ment en la nostra cultura, convertir-los poc menys que en catalans de soca-rel? ¿O cal acceptar que anem cap a una societat pluricultural, en què conviuran grups molt diferents mantenint cada un les seves peculiaritats i els seus sistemes de valors? ¿O serem capaços d'identificar i d'ensenyar les normes i les actituds que permetin mantenir el pal de paller de la identitat catalana al mateix temps que el respecte a la diversitat de formes de vida i de pensament?

Colofó

He dit que a començament del segle xx es creia en el progrés en tots els camps —tècnic, econòmic i social— i que es creia al mateix temps que l'educació era la garantia d'aquest progrés. Un segle després no creiem que ens esperi un futur millor, i tampoc estem segurs de quins han de ser els objectius del nostre sistema educatiu ni de la manera d'aconseguir-los. O sigui, que hem anat endarrere com els crancs. Però aquest diagnòstic negatiu és il·lusori; jo, com tothom, tendeixo a idealitzar el passat, però almenys sóc prou lúcid per adonar-me'n.

És cert que fa un segle molts intel·lectuals creien en el progrés, però el que anomenaven progrés es recolzava sobre la injustícia, tant a les metròpolis com a les colònies, i els nacionalismes estaven a punt de desencadenar la guerra més sagnant que s'havia viscut mai. I és cert que a Catalunya existien centres escolars exemplars, com la Mútua Escolar Blanquerna o l'Institut Escola, però eren excepcions; en conjunt, l'ensenyament públic, i també en bona part el privat, tenien uns recursos molt limitats i unes pràctiques més aviat rutinàries, per la qual cosa els resultats depenien, en darrer terme, de la bona voluntat dels mestres —i de mestres, aquí, com a tot arreu, n'hi havia de bons i de dolents. De manera que els mitjans a disposició dels ensenyants i els reptes que avui han d'afrontar són molt diferents als de fa un segle, però la tasca d'ensenyar és essencialment la mateixa. I jo la tornaria a triar.

Notes a l'entorn de les relacions entre infants estrangers, coneixement del català i èxit escolar

Ignasi Vila*

Universitat de Girona

Introducció

En els últims anys des de nombrosos fronts es declara la importància de l'aprenentatge de la llengua nacional o oficial, depèn de la institució, per aconseguir la integració de les persones estrangeres. Per exemple, el pacte europeu sobre la immigració i l'asil del Consell Directiu de la Unió Europea manifestava com a condició *sine qua non* per a la integració de les persones estrangeres el domini de la llengua nacional. Abans, al Llibre Verd de la Comissió de les Comunitats Europees, «Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la Unión Europea», publicat el 3 de juliol del 2008, s'hi afirmava que «todos los estados miembros hacen hincapié en el aprendizaje de la lengua de acogida como factor clave de la integración y han aceptado disposiciones específicas para facilitarlo». Finalment, el 31 de març del 2009, el Diari Oficial de la Unió Europea va publicar el Dictamen del Comitè de les Regions, «Una política común de emigración para Europa», en què s'afirmava que hi ha una estreta relació entre integració i èxit de les polítiques d'estrangeria, i es destacava la decisiva importància per a les persones estrangeres de dominar la llengua o llengües oficials del país d'acollida.

A Europa, cada vegada hi ha més veus que, sobre la base de l'amenaça a una suposada identitat europea, reivindiquen mesures dràstiques dirigides a garantir l'assimilació cultural i lingüística de les persones d'origen estranger.

*Ignasi Vila Mendiburu és catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i membre del grup d'investigació consolidat Cultura i Educació de la Universitat de Girona. Ha estat degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona entre el 2000 i el 2003, i director de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona entre el 1987 i el 1991, i de l'ICE de la Universitat de Girona entre el 1998 i el 2002.

Integració i coneixement de la llengua

En el món de l'educació, aquestes idees tenen un gran predicament i no és estrany escoltar, dia sí, dia no, la gran importància dels sistemes educatius per garantir la integració lingüística i cultural de les persones d'origen estranger. S'acostuma a afirmar que si les criatures de les famílies d'origen estranger s'integren culturalment i lingüísticament deixaran de tenir els problemes d'integració social i laboral dels seus pares i, a la vegada, es repeteix fins a la societat que les criatures que han nascut o han arribat de petites al país que els ha rebut, si estan ben escolaritzades no tenen problemes ni lingüístics ni identitaris.

En aquests discursos es detecten uns quants problemes. Primer, es dissocia la integració social de la integració lingüística i es deixa la responsabilitat de la segona en mans de les persones estrangeres, de manera que si no l'assumeixen se'ls ha d'obligar mitjançant lleis i decrets perquè ho facin. Respecte a la integració social, no hi ha responsables i, així, es donen per bones les restriccions a les persones estrangeres per poder formar part de la ciutadania en peu d'igualtat amb les persones nacionals i, evidentment, tampoc es qüestionen ni les seves condicions de treball, ni les limitacions per progressar socialment. En aquestes condicions es fa molt difícil demanar responsabilitats pel que fa a la integració lingüística. Segon, s'hi nega la condició més important: les llengües són instruments per fer coses amb els altres, per regular i controlar els intercanvis socials i s'aprenen fent-les servir. Difícilment, les persones estrangeres poden incorporar plenament la llengua de la societat receptora si no poden fer coses, en peu d'igualtat, amb les persones nacionals. Encara més, és difícil que desenvolupin actituds positives vers la societat receptora i la seva llengua, si tenen la percepció que no són volgudes o que són un mal menor que la societat receptora ha de suportar. Tercer, les famílies on se socialitzen i individualitzen la infància i l'adolescència, d'origen estranger, aconsegueixen les mateixes funcions que qualsevol família i, per tant, transmeten actituds, normes i valors. En altres paraules, l'educació escolar no garanteix necessàriament actituds positives de l'alumnat d'origen estranger vers la nova societat i la seva llengua. Perquè sigui així, cal que entre les famílies i les escoles hi hagi continuïtats educatives que, entre altres coses, són el resultat d'una mútua percepció positiva.

A Catalunya, aquestes reflexions tenen una gran transcendència. Una gran part de les persones estrangeres instal·lades a Catalunya viu en contextos socials on la presència del català és molt petita i, per tant, desapareix la necessitat social de conèixer la llengua per poder fer-hi coses. No és estrany, per tant, que hi hagi un bon grapat de persones que estiguin preocupades pel futur del català. No obstant això, crec que la política de la «imposició lingüística» no és un bon camí,

sinó que s'han de buscar formes i maneres d'apropar el català a les persones estrangeres a partir, entre altres coses, de la seva satisfacció per haver triat Catalunya com a lloc de residència.

L'educació escolar i la llengua catalana

El sistema educatiu és un bon instrument per apropar el català a les persones estrangeres. Nombrosos estudis (Oficina Económica del Presidente, 2006; INE, 2008) mostren que una bona part de la població estrangera té nivells educatius acceptables i altes expectatives educatives respecte a les seves criatures. De fet, el sistema educatiu és percebut com una palanca de promoció i integració social. Per això, ja que, d'entrada, les expectatives de les famílies estrangeres pel que fa a l'educació dels seus fills i les seves filles són elevades i, a més a més, l'instrument d'ensenyament i aprenentatge és el català, podem pensar que les actituds positives vers l'escola es poden transferir també al seu instrument, al català. Però, per això, cal que les famílies estrangeres tinguin una percepció ajustada entre les seves expectatives i els resultats escolars de les seves criatures. És a dir, les famílies han de percebre que les seves filles i el seus fills progressen educativament des de la llengua catalana.

I aquí es troba el *quid* de la qüestió. A la pràctica, es dona, com ja he dit, un èmfasi discursiu entre la integració i el coneixement de la llengua que implica, a la vegada, en el món educatiu, un èmfasi entre l'èxit escolar i el domini de la llengua. Al meu entendre, aquests dos discursos impliquen molts problemes. Totes les recerques, arreu del món, mostren que l'alumnat estranger triga molts anys a equiparar el seu coneixement lingüístic escolar al de l'alumnat nacional. De fet, segons el seu moment d'arribada, l'alumnat estranger no té temps, per manca de cursos escolars, d'«atrapar» lingüísticament els seus equivalents nacionals (Oller i Vila, 2008). Per això, l'establiment de relacions causals entre el coneixement de la llengua escolar i el progrés acadèmic i personal condemna al fracàs a una gran part de l'alumnat d'origen estranger amb conseqüències negatives tant per a la seva integració com per al seu coneixement del català.

Educativament calen estratègies i maneres de fer que garanteixin que tot l'alumnat, independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola, progressi acadèmicament i personalment. Aquesta afirmació situa en primer pla la pràctica educativa com a font de desenvolupament de tot l'alumnat. És a dir, la reflexió sobre quines pràctiques educatives fan possible la *separació* entre el desenvolupament acadèmic i personal, i el desenvolupament lingüístic és central pel que fa a l'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger (Besalú i Vila, 2007). A continuació exposem algunes idees per encetar aquesta reflexió.

Pràctica educativa, coneixement de la llengua escolar i progrés de l'alumnat

1. *Predomini de la llengua oral.* Independentment del tipus d'activitat i del tipus de contingut, el professorat, des de la llengua oral, ha de fer possible que tot l'alumnat negociï el significat del que es fa i es diu a l'aula. A les activitats d'ensenyament i aprenentatge no es pot suposar que tot l'alumnat d'origen estranger entengui el que ha de fer. L'èmfasi en la llengua oral proposa que, independentment de les instruccions lingüístiques que rep l'alumnat, el professorat ha d'assegurar-se que les entén i que comparteix la seva arbitrarietat.
2. *Organització simètrica de les activitats.* Els processos d'ensenyament i aprenentatge són asimètrics en el sentit que és el professorat qui decideix intencionalment què ha d'aprendre l'alumnat. Tot i així, això no significa que l'activitat a l'aula s'hagi d'organitzar també asimètricament d'acord amb una seqüència en la qual el professorat parla, l'alumnat escolta i posteriorment du a terme tasques individualment. Al contrari, les activitats s'han d'organitzar de manera simètrica d'acord amb les característiques del diàleg (ara em toca a mi, ara et toca a tu) i des de les esclertes de l'activitat i la presa de torns, aconseguir que l'alumnat i el professorat progressin conjuntament en la construcció de sistemes de significats compartits al voltant del contingut.
3. *Treball cooperatiu.* La diversitat lingüística induïda a l'aula no es pot atendre exclusivament per part del professorat, sinó que, a diferència d'allò que passa habitualment, aquesta diversitat ha de constituir l'eix de l'activitat didàctica de manera que la diversitat lingüística sigui atesa tant pel professorat com pel propi alumnat. I, per això, el treball cooperatiu en les seves diferents formes, és en aquest cas el procediment més adequat, ja que permet que les ajudes lingüístiques que rebí l'estudiant vinguin tant del professorat com de la resta de l'alumnat.
4. *Tractament educatiu de la llengua pròpia de l'alumnat.* L'alumnat d'origen estranger, independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola, no és incompetent lingüísticament. Sap moltes coses sobre el llenguatge i, a la vegada, pot utilitzar la seva llengua per fer moltes activitats i, per tant, la pràctica educativa ha de fer possible que aquest alumnat pugui fer allò que ja sap fer i, a la vegada, ha de crear les condicions educatives i didàctiques que permetin la transferència de les habilitats desenvolupades des de la seva llengua a la nova llengua. Evidentment, això és molt més fàcil si el professorat és bilingüe que si no ho és, però, de qualsevol manera, aquest és un punt cru-

cial per al progrés acadèmic de l'alumnat que té un coneixement limitat de la llengua de l'escola.

5. *Sentit de la institució escolar i de les activitats que s'hi duen a terme.* La implicació activa de l'alumnat a les activitats d'ensenyament i aprenentatge requereix del sentit de la institució escolar. És impossible que algú s'impliqui activament en relació amb coses que formen part d'una institució sense sentit. L'obligació o les *obligacions* serveixen durant un cert temps, però de seguida deixen de ser una font de motivació. La motivació remet sempre al *desig de...* i, dins l'àmbit de la institució escolar, el *desig* es relaciona amb el coneixement i l'aprenentatge. Únicament d'aquesta manera es pot invocar l'esforç individual. Per això, la pràctica educativa ha de reconèixer tot allò que l'alumnat porta a l'escola (la seva llengua, entre altres coses, com ja hem assenyalat) perquè, si no, poc sentit pot tenir una institució que no reconeix la identitat de l'alumnat.

Epíleg

Aquestes idees poden ajudar a construir una pràctica educativa que, d'entrada, *obviï* el coneixement lingüístic de l'alumnat, però que, a la vegada, sigui font d'aquest coneixement. És a dir, si entenem que el llenguatge s'incorpora quan es fan coses utilitzant-lo, no hi ha cap altra manera millor d'aprendre i de valorar el català que aconseguir que l'alumnat estranger s'impliqui activament en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

A Catalunya tenim una llarga experiència educativa des de l'aplicació de la immersió lingüística que, certament, ni ha canviat la llengua pròpia de la gran majoria de l'alumnat castellanoparlant, ni ha modificat algunes de les seves construccions identitàries, però que han tingut un enorme valor de socialització en un projecte de vida comú per a tota la ciutadania. Poc futur hagués tingut la immersió lingüística si les famílies castellanoparlants l'haguessin percebuda com una limitació per al desenvolupament de les seves criatures. I, justament, l'èxit de la immersió ha estat, a la vegada, l'èxit del seu alumnat (Vila, 2009). Ara, la societat catalana (i el seu sistema educatiu) té un nou repte: apropar la llengua catalana a persones amb orígens, identitats i llengües enormement diversos. Estic convençut que aquest apropament (i els avantatges que s'hi associen) únicament pot venir de la mà de l'èxit escolar de la infància i l'adolescència d'origen estranger en el si del nostre sistema educatiu.

Referències bibliogràfiques

- BESALÚ, X.; VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- INE (2008). Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. *Notas de prensa*, 22 de maig.
- OFICINA ECONÓMICA DEL PRESIDENTE (2006). *Inmigración y economía española: 1996-2006*. Madrid. Consultat el 15 de novembre del 2006 a <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/0A0CB2F0-97AB-4F7D-8915-136A678022AE/78629/Resumen.pdf>.
- OLLER, J.; VILA, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1 (1), 9-28.
- VILA, I. (2009). La comprensión lectora en Cataluña. Datos y rasgos diferenciales. A: AA.VV. *La lectura en la sociedad de la información* (pp. 85-94). Madrid: Fundación Santillana.

