

## Editorial

En dedicar un número de la *Revista Catalana de Pedagogia* (RCP) a «La formació professional dels mestres» pretenem enriquir el debat sobre aquest tema, alhora que proposem una reflexió sobre què s'està fent i què es podria fer. Els arguments per a aquesta proposta són diversos. Primer de tot, pel nombre de professionals que exerceixen la docència a Catalunya, en un àmbit o altre de la formació, des de l'educació infantil fins a la secundària, passant per l'educació especial. (el total de docents del curs 2013-2014 fou de 107.304).. En segon lloc, perquè la preocupació reiterada, molt justificada, cap a la formació acadèmica i professional inicial, sembla que vela un debat més prioritari i de més calat, el de la formació professional permanent del col·lectiu professional.

També podríem argumentar el debat a partir dels malentesos sobre el concepte *formació*, per exemple, massa sovint comprès com algú que forma algú. Un enfocament insostenible quan assumim el volum del cos professional, o bé si entenem que la formació està «orientada a la pràctica o a l'assoliment de tècniques», sense equilibrar-ne els tres components de la competència professional: marcs referencials teòrics contrastats per a l'acció, domini dels recursos i dels procediments que els desenvolupen i referents que orientin i donin sentit als anteriors, atès que formar, educar, és abans de res una «acció», és a dir, una intervenció ètica, en el sentit que li donava la filòsofa Hannah Arendt. Però també perquè, si bé el sistema educatiu i tots els seus funcionaments solen ser conservadors, no són anhistòrics, sinó de naturalesa canviant.

El polític Moisès Naím (*El fin del poder*, 2013) identificava com un dels motors del canvi de paradigma que afecta les societats actuals l'explosió de les expectatives, deguda a la diversificació d'aquelles i a necessitats més diverses: a noves o diferents aspiracions de les persones respecte de les professions; d'assumir valors i de referents externs; d'accés a millors nivells de formació; per la feina i les seves formes noves, etc. A tot això s'hi pot afegir l'impacte creixent de les tecnologies de la informació i la comunicació en el treball, les relacions, la informació i la vida quotidiana. Aquests exemples de canvis substancials proposen competències noves per als docents, o reformulacions de les que ja es dominen, així com la revisió dels models de la formació convencional, acceptada com a bona perquè és la convencional. Per tant, com es poden donar respostes rellevants i funcionals a les necessitats creixents i noves, si els referents professionals de la docència són els del passat, o bé són limitats en l'orientació i l'abast? O si el nombre de professionals interpel·lats és relativament reduït i individualitzat?

Les respostes no són ni fàcils ni alienes a una possible discrepància. Cal assumir que l'arquitectura global de l'educació configura un entramat d'idees complex de arxes d'influència, de polítiques, de marcs de referència, de pràctiques, d'interessos i de recursos o d'estructures organitzatives, que condicionen les diverses maneres d'exercir la professionalitat i el concepte mateix de desenvolupament professional i les seves finalitats. Per exemple, no és el mateix «pensar en» competències professionals per «ensenyar millor», que pensar-les per a «l'aprenentatge de tots els nois i de totes les noies i el seu desenvolupament en el futur».

Aquest debat es troba arreu, d'una manera o altra. Així, les diverses dimensions incloses en el concepte de docència es comencen a considerar objecte d'una reflexió més

professionalitzada, amb la finalitat de revisar o de sotmetre a contrast els referents actuals sobre la docència i els seus resultats. I no podem defugir aquesta reflexió.

Ara bé, no qualsevol acció o programa de formació o de desenvolupament professional té impacte o es tradueix necessàriament en una millora. Un breu repàs a la literatura internacional —i que podria ser un motiu de recerques més específiques a casa nostra— ens diu que és freqüent que les polítiques orientades cap a la millora professional siguin poc adequades, pel que fa a la noció de canvi que proclamen. Molt sovint, també, s'ha considerat com a insuficient la formació orientada des d'un enfocament «pràctic», de «transferència de bones pràctiques», perquè descuida la complexitat inherent a qualsevol canvi educatiu, o la influència condicionant dels contextos, o com són avaluades realment aquelles «bones pràctiques», en cada àmbit d'aplicació.

També sembla força corrent que moltes iniciatives «que promouen canvis» no deixen prou clars els seus enfocaments o supòsits de partida, la qual cosa impedeix sotmetre'ls a revisió. Altres línies de treball mostren com les creences —sovint corporatives o basades en l'experiència estudiantil dels professionals— actuen de filtres respecte al nou coneixement, per la qual cosa haurien de ser revisades en els nous contextos de pràctica. Altres treballs evidencien que molta formació es basa en enfocaments limitats, centrats en el canvi individual dels professors o bé sobredimensiona el potencial d'una tècnica o tecnologia determinades, i descuida el paper dels contextos (socials) de treball o la complexitat dels entorns en què es practica.

No hi falten tampoc consideracions respecte de la concepció que es té del coneixement professional, per exemple, la creença que l'ensenyament és una pràctica relativament senzilla, que qualsevol pot fer si domina algunes habilitats concretes, de manera que les reflexions i la investigació sobre aquest tema no mereixen gaire interès, ni acadèmic ni institucional. O bé que la formació pensada sovint sigui en clau tecnicometodològica, organitzativa, de gestió, curricular, emocional, sense vertebrar unes dimensions amb les altres.

També se sap que els resultats de la formació són limitats quan hi entren en joc determinats «frens». És a dir, quan es desenvolupa de manera individual o aïllada, sense un projecte institucional de suport. O bé quan el projecte de formació és genèric, sense esperar-ne resultats específics, o quan s'ofereix sense proposar un marc que permeti comprendre'n la necessitat, o quan els professors no ho vinculen amb la seva promoció, la millora de la seva consideració, etc.

Ben al contrari, se sap que es fa visible, i a curt termini genera resultats apreciables, quan es produeixen les condicions institucionals que la propicien o quan un grup de docents es coordinen per treballar d'una manera efectiva i atenent la consecució de determinats objectius. Quan contrasten el que fan amb altres referents o quan les activitats es desenvolupen mitjançant interaccions socials significatives des del punt de vista dels participants. En resum, la formació esdevé una veritable necessitat quan va més enllà dels límits d'un coneixement predeterminat, en diferents contextos d'aplicació. Un equip de treball, els projectes compartits, l'acreditació externa de la reflexió realitzada o una recerca en l'acció sobre aspectes diversos relacionats amb els aprenentatges entren en aquesta consideració de desenvolupament professional. Però també se sap que aquella necessitat no es manifesta quan l'entorn avala unes rutines

professionals determinades, s'ignoren les conseqüències de les pròpies accions o es gaudeix d'un estatus de complaença, assumit des de l'imaginari docent o institucional.

Llavors, el debat es desplaça des de la «formació» fins al seu impacte potencial. Així, es pot afirmar que tota la formació professional, entesa en un sentit ampli i en formats diversos, tindrà un impacte significatiu si va vinculada a un propòsit institucional, reconegut i compartit, de qualitat o de millora; s'articula en xarxa, de comunitat d'aprenentatge o de pràctica, com una activitat amb objectius comuns, mitjançant l'acció i la reflexió; s'orienta cap a la millora dels aprenentatges dels estudiants; arrenca des de diagnòstics evidenciats per les avaluacions de la qualitat docent; manté ben alineats el propòsit formatiu, la durada i la metodologia; i és valorada o reconeguda institucionalment, en termes de prestigi personal o grupal, etc.

Tots aquests aspectes tenen en comú el fet de percebre la formació com a desenvolupament docent i van molt més enllà de l'actualització necessària de coneixements, per promoure una formació des de i en la pràctica, assumida des de la pròpia responsabilització professional.

No s'ha d'oblidar que la «confiança» en una institució determinada dependrà de la rellevància atribuïda a la formació proposada, als processos seguits en aquesta i de si la validació dels arguments anteriors concorda amb les necessitats tant socials com personals dels agents que implica. I que qualsevol impacte significatiu del desenvolupament professional docent incideix d'una manera o altra sobre les quatre grans esferes de qualsevol acció professional: la dels mateixos professionals; la seva docència; sobre els nois i les noies que formen i sobre la mateixa institució.

Obrir el debat, per tant, significa explicitar-ne els referents de fons i proposar-ne els interrogants més pertinents, obligar-se a escoltar-ne les diverses veus i propiciar que se n'escoltin de noves. Així, proposem dues preguntes que haurien de tenir prioritat. La primera: quina professionalitat cal desenvolupar i quina forma d'exercir-la, si se la vol ajustada a les noves necessitats? La segona: la formació desenvolupada té com a conseqüència una millora substancial dels aprenentatges dels estudiants?

Per avançar en aquelles respostes ens podríem demanar: com és possible millorar allò que s'està fent, en termes de qualitat, d'eficiència institucional, d'èxit? Què es pretén que aconseguixin tots els estudiants? Com haurien de dominar els nois i les noies el coneixement proposat i quin tipus de resultats o de formació resultant s'hauria de prioritzar? Quin tipus de recursos o estratègies d'aprenentatge, quins materials, quines plataformes virtuals poden facilitar millor els propòsits anteriors?

De manera complementària, les qüestions anteriors porten a considerar-ne tres més: quines agències i quins agents cal que s'involucrin en aquesta formació? De quina manera? Quin paper tenen els mateixos professionals en el propi desenvolupament professional? Com és reconegut i estimulat? I, encara més, cal que parlem de formació professional o de desenvolupament professional?

Els textos seleccionats per a aquest número de la RCP són una bona mostra del que s'ha dit. Francesc Imbernon proposa un marc ampli, a la manera d'un mapa, que vagi des de la formació inicial fins a la carrera docent i que permeti situar en context la formació, entesa com a desenvolupament professional. El grup encapçalat per Miquel Martínez, Enric Prats i Ana Marín és un exemple d'acció institucional, avalada pel Consell

Interuniversitari de Catalunya, en el qual es mostra el camí recorregut en l'aproximació de les diverses institucions formadores de mestres a la formació inicial dels ensenyants i en la seva professionalització, sense obviar-ne les valoracions tant de les accions com dels debats afrontats.

Jaume Cela i Joan Domènech, dos mestres reconeguts, reflexionen des de la seva experiència a peu d'escola per desgranar el missatge que, en temps d'incertesa, l'acció professional necessita renovar els seus referents, tant els ètics com els d'implicació i de compromís, en una triple dimensió, social i corporativa i de rellevància per als nois i les noies. De la seva banda, Francesc Pedró argumenta sobre un aspecte al qual no es dedica prou reflexió, el de l'eficiència de les tecnologies de la informació en relació amb l'aprenentatge, i desvela alguns mites sobre aquest tema per concloure que cal aprofundir en la reflexió de la formació professional i en l'ús d'aquelles.

El text de Roser Canals descriu un procés de recerca i de desenvolupament professional basat en un exemple ben significatiu: com es pot treballar l'argumentació amb els estudiants, en la línia de promoure un pensament crític. En la formació, les idees cal que es concretin en accions concretes, en el disseny i l'ús d'instruments determinats i, com es pot veure, les unes i els altres cal que estiguin acuradament elaborats.

En l'apartat d'«Experiències», hi trobem l'aportació de Jesuïtes Educació i el seu projecte *Horitzó 2020*, un projecte corporatiu amb vocació d'atendre les noves demandes socials, que assumeix l'alumne integralment i les seves maneres d'aprendre com a fils conductors de l'experiència. Una experiència d'abast ampli que toca conviccions, afecta organitzacions i repta els seus professionals a reconsiderar determinats funcionaments per elaborar-ne d'altres.

En relació amb els aspectes de fons tractats a la revista, i en coherència amb la proposta de promoure el debat sobre la formació, s'hi pot trobar una lectura particular de l'Informe UNESCO 2015, amb reflexions que sintonitzen de ple amb les aportacions anteriors. Les notícies sobre l'actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia, finalment, són les que tanquen el número.

Joan Rué i Domingo

Director de la *Revista Catalana de Pedagogia*