

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

- 6 **EDITORIAL**
- 10 **TEMA MONOGRÀFIC: LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DELS MESTRES**
- 11 Cap a una millor professionalització docent del professorat, *per Francesc Imbernon i Muñoz*
- 24 La millora de la formació inicial de mestres: el Programa MIF, *per Miquel Martínez i Martín, Enric Prats i Gil i Ana Marín i Blanco*
- 43 La formació del professorat per a l'ús efectiu de la tecnologia educativa, *per Francesc Pedró i Garcia*
- 62 Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?, *per Jaume Cela i Oller i Joan Domènech i Francesch*
- 73 L'argumentació en la construcció del pensament social crític, *per Roser Canals i Cabau*
- 90 **EXPERIÈNCIES**
- 91 Fem realitat l'escola del segle XXI, *per Enric Caturla i Fita*
- 106 **MISCEL·LÀNIA**
- 107 Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015, *per Joan Rué i Domingo*
- 118 **ACTUALITAT DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA**, *per Carme Amorós i Basté*

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 9 (2015)



© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,
filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Així, doncs, s'autoritza al públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL

Director: Joan Rué i Domingo.

Secretària de Direcció: Laura Domingo i Peñafiel. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Adjunta de Publicacions de la Societat Catalana de Pedagogia: Carme Amorós i Basté.

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Eulàlia Triadú i Galí i Josep Duran i Llargués.

Assessors: Martí Teixidó i Planas i Joan Mallart i Navarra.

COMITÈ CIENTÍFIC

Isabel Alvarez i Canovas. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Amorós i Basté. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Pilar Benejam i Argimbau. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sara Blasi i Gutiérrez. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Carme Borbonés i Bresco. Universitat Rovira i Virgili.

Immaculada Bordas i Alsina. Universitat de Barcelona.

Rosa Maria Buxarrais i Estrada. Universitat de Barcelona.

Maria Roser Canals i Cabau. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Jaume Cela i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Maria Teresa Codina i Mir. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Eulàlia Colleldemont i Pujadas. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Juan Manuel Del Pozo i Álvarez. Universitat de Girona.

Sofia Isus i Barado. Universitat de Lleida.

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona.

Pere Marquès i Graells. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mireia Montané i Tuca. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Margarida Muset i Adel. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Anna Pagès i Santacana. Universitat Ramon Llull.

Maria Antònia Pujol i Maura. Universitat de Barcelona.

Núria Rajadell i Puiggros. Universitat de Barcelona.

Joan Soler i Mata. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Jordi Tàrrega i Sangüesa. Universitat Rovira i Virgili – Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Martí Teixidó i Planas. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Marina Tomàs i Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antoni Tort i Bardolet. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

Miquel Tresserras i Majó. Universitat Ramon Llull.

Jaume Trilla i Bernet. Universitat de Barcelona.

Xavier Ureta i Buxeda. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Elena Venini i Redin. Universitat Rovira i Virgili.

Taula de continguts

Editorial	6
Tema monogràfic. La formació professional dels mestres	10
Cap a una millor professionalització docent del professorat, <i>per Francesc Imbernon i Muñoz</i>	11
La millora de la formació inicial de mestres: el Programa MIF, <i>per Miquel Martínez i Martín, Enric Prats i Gil i Ana Marín i Blanco</i>	24
La formació del professorat per a l'ús efectiu de la tecnologia educativa, <i>per Francesc Pedró i Garcia</i>	43
Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?, <i>per Jaume Cela i Oller i Joan Domènech i Francesch</i>	62
L'argumentació en la construcció del pensament social crític, <i>per Roser Canals i Cabau</i>	73
Experiències	90
Fem realitat l'escola del segle XXI, <i>per Enric Caturla i Fita</i>	91
Miscel·lània	106
Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015, <i>per Joan Rué i Domingo</i>	107
Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia , <i>per Carme Amorós i Basté</i>	118
2a Jornada del Currículum Bimodal a Catalunya.....	119
Assemblea general i Assemblea extraordinària de la Societat Catalana de Pedagogia.....	119
Nova Junta de govern de la SCP per al període 2015-2019.....	120
Aportació de la Societat Catalana de Pedagogia a la Universitat Catalana d'Estiu "El plurilingüisme a l'Europa romànica".....	121
Publicació: Marc d'Ensenyament de Llengües Vives.....	122
Referències documentals al Termòmetre Lingüístic i al Model d'Ensenyament de Llengües Vives TL-MELvives.....	122
El TL-MELvives als mitjans.....	122
Necrològica.....	123

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*

Tema monogràfic. La formació professional dels mestres

Cap a una millor professionalització docent del professorat

Towards an enhancement of the professional skills of teachers

Francesc Imbernon i Muñoz

Departament de Didàctica i d'Organització Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. A/e: fimbernon@ub.edu

Resum

La professionalització del professorat és un element fonamental per millorar la docència i augmentar la qualitat de l'ensenyament. En aquest article s'analitza la situació de la professionalització docent i el seu desenvolupament professional, els elements que la configuren i els problemes que s'han d'entomar per millorar-la, i s'estableixen processos de revisió de la formació inicial i permanent, així com les qüestions laborals docents que permeten millorar la situació professional i la formació d'aquest col·lectiu.

Paraules clau

Professionalització docent, identitat professional, formació del professorat, inducció professional, accés a la docència, carrera docent.

Abstract

The professionalization of teachers is a key element to improve teaching and increase the quality of education. This article analyzes the situation of the professionalization of teaching and its professional development, the elements that form it and the problems to be considered, establishing processes to review initial and ongoing training as well as labor issues of teachers to improve their professional situation and training.

Keywords

Professionalization of teaching staff, professional identity, teacher training, professional induction, access to teaching, teaching career.

Introducció

Crec que, en començar aquest article, cal aclarir la terminologia sobre els diferents termes aplicats a la professió docent. En primer lloc, diferenciem el concepte de *professió*, com una activitat laboral especialitzada dins de la societat, del de *professionalitat* (també a vegades apareix com a *professionalisme*, Ávalos, 2006), com l'exercici de la professió de manera adequada i segons la deontologia professional, i de *professionalització*, com el procés d'adquisició de les característiques i les capacitats específiques professionals que calen per exercir la professió. Considerem que ser un professional implica dominar una sèrie de capacitats i d'habilitats especialitzades que ens fan ser competents en una feina determinada i que, a més, uneixen un grup professional. Obtenir una professionalització és fer un procés socialitzador d'adquisició d'aquestes competències.

Però analitzar la professionalització en la docència implica una referència necessària a l'organització del treball del professorat dins del sistema educatiu i la dinàmica laboral de l'educació, amb tot el que això comporta. La professionalització està condicionada per aquesta dinàmica laboral i la seva millora comportarà un canvi d'aquesta dinàmica laboral.

Si ens referim al docent com a professional que fa una activitat laboral serà sinònim de *professorat treballador* (avui dia en podríem dir també *treballador del coneixement* per la tasca que exercita). Un professional que treballa en una activitat de caràcter públic (no s'ha de confondre l'activitat amb el lloc de treball, que pot ser en diverses tipologies institucionals o empresarials) que, en educar els altres, emet judicis i pren decisions molt importants en circumstàncies educatives, socials, polítiques i econòmiques. Un professional que s'emmarca en un context social, laboral i educatiu que el condiciona i que necessàriament requereix una formació específica en diverses capacitats i una situació laboral que li permeti fer bé la feina.

Tractar el tema de la professionalització del professorat ens ha de portar a analitzar quin és el concepte de professió que predomina en la societat actual: quins principis són derivats de l'entorn socioeconòmic, de les creences i dels valors i de les disciplines científiques, així com del model professional i de formació i de les funcions específiques del professorat, que han canviat molt en els darrers temps i tenen la necessitat de noves competències instrumentals, però, sobretot, de noves competències socials i comunicatives.¹ Vindríem a dir que la professionalització desenvolupa competències professionals i, per tant, ajuda a crear una identitat professional determinada (Prieto-Parra, 2004).

Però també trobem entrebancs en el desenvolupament professional docent. Encara que les condicions laborals no siguin tan dolentes com fa anys,² ser professor o professora és una tasca immensa si es fa amb un mínim de professionalitat i, moltes vegades, no és reconeguda. Hi ha el que podríem anomenar una perspectiva negacionista,³ sobretot en els mitjans de comunicació (García Sanjuán, 2013), que en perjudica la imatge social. Difícilment, els mitjans de comunicació parlaran bé dels docents; quan sorgeix la notícia, gairebé sempre és negativa. Tampoc no beneficia que exercir de professor o professora és sovint una tasca que es construeix d'una manera molt individual i silenciosa a les aules, i això de vegades no beneficia el col·lectiu.⁴ Potser per la seva rellevància social estan en el punt de mira dels altres, però únicament quan a aquests altres els interessa

centrar-se en ells per algun motiu, en molt poques ocasions per l'activitat educativa en si, sinó per algun fenomen que comporta una notícia periodística. Aquesta informació negativa implica un sentiment de desemparament social de la professió, un autoconcepte identitari baix, una percepció de prestigi social baix, una incomprensió de la tasca del professorat i això repercuteix en la seva percepció de la professionalització individual i col·lectiva.

I la millora de la professionalització docent ajuda el professorat a construir i reconstruir el desenvolupament dels infants i joves perquè arribin al màxim de les seves capacitats i puguin viure millor. I molts ho fan amb la il·lusió que les noves generacions que ocupen les aules puguin construir un món millor. Aquesta és la finalitat veritable de l'educació: no tant reproduir el que s'ha fet, encara que sigui necessari conèixer-ho, com sobretot avançar-se al futur. Per a això cal partir del moment present, edificat amb els plànols del passat, partint d'aquest, i canviant tot allò que no ha estat útil per a un desenvolupament millor de la humanitat. I com es construeix aquesta professionalització?

Professionalització i desenvolupament professional

També podríem dir que *professionalització* és sinònim de *desenvolupament professional*. És cert que és més d'ús quotidià i actual el terme *desenvolupament professional* (possiblement, per la influència anglosaxona), ja que inclou la trajectòria laboral del professorat al llarg de la seva vida professional. Els podem considerar, des del meu punt de vista, sinònims.

Un debat contemporani i una reflexió profunda sobre la professionalització docent i el seu desenvolupament professional al llarg de la vida comporten implicacions polítiques i s'han de fer tenint en compte el paper del professorat, i de tota la professió educativa, en el nou context social i cultural actual; en les noves competències científiques i pedagògiques que requereix la professió en aquesta societat anomenada *postindustrial* o *del coneixement* (Esteve, 2003); en l'anàlisi de les etapes formatives i en el millorament de les condicions laborals i de clima a les escoles i als instituts. I per a això cal una nova manera d'analitzar com s'adquireixen aquestes competències professionals necessàries en els temps actuals. I quines haurien de ser i com s'haurien d'adquirir?

Des del meu punt de vista, cal fer una reflexió i una anàlisi sobre aspectes globals de la professió docent que ens permetin tenir una visió de conjunt del tema. Una reflexió global que estigui per sobre dels aspectes més tècnics de la professió i que, alhora, ens doni elements de millora per introduir-los en les polítiques i les pràctiques d'una nova professionalització del professorat.

I sense obviar l'anàlisi de les polítiques, dels currículums i de l'organització de les etapes educatives a fi de deduir les estratègies adequades en les competències necessàries del professorat que permetin revisar les funcions professionals del professorat i les noves tasques que caldrà assumir dins i fora de la institució educativa.

I també s'han de tenir en compte la situació laboral i la carrera docent del professorat des del punt de vista individual i col·lectiu, per veure quines són les millores que caldrà introduir-hi per exercir la professió (accés a la feina, relacions laborals, retribució,

avaluació de l'acompliment, etc.). Una professió sense carrera és una professió abocada a la desmotivació professional.

Tot això ens permetria concretar les funcions, les competències i el procés de professionalització per donar resposta, no de manera tradicional i reproductora sinó de manera alternativa i de prospectiva de futur a la pràctica professional, a les necessitats del professorat, de l'alumnat i de la societat. Encara que aquesta anàlisi total és impossible en el present article, intentaré donar alguns elements que poden millorar la professionalització docent, però abans de fer una anàlisi de la demanda que es fa al professorat.

Què es demana actualment al professorat?

Ja sabem que cada època requereix una educació i un professional de l'educació diferents, ja que la professió docent assumeix noves funcions per al desenvolupament social i científic. I això en fa variar les competències, com hem esmentat abans.

Si analitzem la literatura sobre el tema trobem un excés de funcions que influiran en la seva professionalització, per exemple, la nova idea de mitjancer en el procés d'ensenyament-aprenentatge de grups d'infants diversos (Murillo i Muñoz-Repiso, 2002; Day, 2012). O sigui, ser un educador més enllà d'instructor dels coneixements. I això, dins i fora de la institució educativa.

Avui dia, suplir o contrarestar l'educació que rep l'infant fora de l'escola, intervenir en el que s'anomena *l'ecologia de l'aprenentatge* (Coll, 2009, i 2013; Coll i Falsafi, 2010), o sigui, els aprenentatges que es reben fora de l'escola s'han de fer amb la participació i la intervenció dels diversos agents educatius que interactuen entre ells. Aquí s'afegeixen el tractament de la diversitat com a element fonamental que cal aprendre i el treball amb la comunitat. Ara com ara l'escola necessita que altres instàncies socials i altres mediadors s'hi impliquin i l'ajudin en el procés d'educar i de difondre'n els valors. I això comporta que la professió es torni més i més complexa, que sigui molt més que ensenyar el que és bàsic i elemental a una minoria homogènia, com en èpoques passades, en les quals el coneixement i la seva gestió estaven en poder de poques mans, que monopolitzaven el saber i una visió determinada de les relacions socials. La professió docent s'ha de moure, actualment, en un equilibri delicat entre les tasques acadèmiques i l'estructura de participació social.

Per tant, és imprescindible la coresponsabilització amb altres agents socials de la comunitat i la introducció de nous professionals a l'ensenyament. I això també implica no únicament competències professionals noves sinó més perfils professionals dedicats a l'educació: orientació, suport a necessitats específiques de l'alumnat, educació i integració social, vertebració de l'educació en l'oci, etc.

El professorat no pot defugir d'ensenyar el món del passat, la qual cosa ens ha portat fins avui, mentre mira cap al futur i totes les seves manifestacions. Aquesta labor ha de fer-se a l'escola i fora d'aquesta. Actualment, és molt important ensenyar a ser ciutadans en un futur que es dibuixa divers i complex, i les diverses sensibilitats en què es materialitza: democràtica, social, solidària, igualitària, intercultural i ambiental; i davant una població —alumnat, famílies, veïns, comunitat— imbuïda d'una manera d'entendre la societat i les relacions entre les persones, en una cultura urbana, de vegades de

marginalitat, on l'educació —de tots els que envolten la institució educativa— serà fonamental per sortir de l'exclusió social.

Sense oblidar que ha de ser un coneixedor disciplinari i curricular, a més de planificador d'activitats educatives, tenint en compte la diversitat de components que intervenen en el procés educatiu, la realitat institucional i els obstacles que els condicionaments contextuals comporten.

I també es demana als col·legues una actitud col·laborativa i de tolerància professional per treballar amb un equip de persones i en un context específic. El procés d'aprenentatge, com que és més complex que en el passat, ha de superar la fase en la qual es considerava una simple transmissió de coneixements. La tasca col·laborativa comporta saber treballar dins de l'ecosistema educatiu, considerat com un conjunt complex d'interaccions humanes.

I a més, es demana que sigui un proponent de valors (Day, 2006). La dimensió educativa de la professió docent apareix aquí com a fonamental per desenvolupar una consciència col·lectiva amb la finalitat de transformar-la segons models de vida nous en vista del sistema de valors que es va creant. Aquesta funció comporta una tasca educativa complexa i a vegades contradictòria, ja que l'educació dels individus no s'aconseguirà únicament mitjançant la simple interacció social, que en una societat pluralista presenta aspectes altament problemàtics, sinó també tenint com a referència punts de caràcter i de compromís ètic i moral. Què més pot significar parlar de l'ensenyament com a professió moral si no és posar de manifest el caràcter no instrumental de l'ensenyament mateix, és a dir, el fet que l'ensenyament no tan sols implica habilitat i judici, sinó també deures normatius inherents a la naturalesa humana i en els quals es coincideix amb altres agents socials que incideixen en aquesta proposició de valors?

Tot això ens porta a una necessitat, per part del professorat, d'un coneixement més aprofundit de si mateix (valors, creences, supòsits, etc.), de l'entorn del treball (social, polític, cultural, etc.), del coneixement i de les destreses que ha de transmetre, dels constructes teòrics de l'ensenyament-aprenentatge i del currículum (planificació, metodologia, organització, materials, etc.).

Camí cap a una millor professionalització del professorat. Començar pel principi

Com he esmentat en diversos articles anteriors (Imbernon, 2011) la professionalització docent es desenvolupa de moltes maneres: el salari, la demanda del mercat laboral, el clima de treball en els centres on es treballa, el tracte amb els col·legues, la promoció dins de la professió, la formació al llarg de la vida, les estructures jeràrquiques de l'educació, la carrera docent, l'experiència, etc. Però sobretot per la formació horitzontal (entre els col·legues), per l'aprenentatge que fem de l'alumnat, per l'estructura organitzativa i de gestió de la institució i per l'experiència (Spindler, 2005). És un conjunt d'elements que configuren una professionalització docent determinada. I com la majoria de professionals, una part és individual, en caracteritzar diverses maneres d'entendre la professió, i l'altra és col·lectiva, com a grup professional. I quins elements podrien millorar-ne la professionalització? A continuació, analitzarem els que considero més importants.

a) Fer més atractiva la professió

Si parlem de l'inici a la professionalització, en primer lloc, s'hauria de fer més atractiva la professió (Vezub, 2005), modificar-ne l'entrada als estudis de docència i millorar-ne el desenvolupament professional (aspectes com la càrrega de treball, la seguretat laboral, la carrera, la imatge i el prestigi social, etc.) i deixar d'emetre constantment reglaments i normes (gairebé asseguraria que les normatives de l'educació són les més nombroses comparades amb les d'altres col·lectius professionals), deixar-los treballar en una institució educativa més autònoma, més responsable de la seva gestió pedagògica, organitzativa i del personal; i no una simple autonomia dependent i captiva, més centrada en el control de la gestió que en les decisions pedagògiques. I, per descomptat, això comportaria avaluar el compliment dels principis educatius i el professorat en les seves funcions. Cal avaluar la labor de l'Administració, el funcionament dels centres, el treball del professorat i el rendiment de l'alumnat. Però no podem dubtar de la necessitat d'avaluar la tasca docent i d'establir mecanismes per unir aquesta avaluació a la carrera docent. Si no avaluem el professorat per implantar mecanismes de millora vol dir que beneficiem el que treballa menys o el que no es preocupa de millorar la seva tasca docent i desmotivem el que s'implica en la millora.

b) L'accés a la professió docent

La selecció d'entrada del professorat és la decisió més important per a la qualitat del sistema i per al recorregut professional dels qui hi concorren. Cal triar amb precisió els candidats a la professió docent amb proves rigoroses que incloguin coneixements professionals i una avaluació de la immersió a la pràctica guiada per tutors seleccionats.

Per tant, és important seleccionar amb rigor els candidats als estudis de magisteri, i procurar-hi incorporar aquells que posseeixin aptituds i capacitats per a aquesta professió mitjançant proves específiques a les facultats d'educació, de totes les etapes educatives. Alhora, cal reformar els programes de formació amb coherència entre el caràcter generalista del docent d'infantil i de primària i l'especialista del docent de secundària, i buscar l'equilibri i la integració dels diferents components curriculars: el coneixement de la matèria, el coneixement didàctic específic i els coneixements generals vinculats als processos d'ensenyament-aprenentatge, així com el component actitudinal. I cal revisar els requisits necessaris per ser formador o formadora de docents.

La formació inicial del professorat, a més dels coneixements específics, ha d'incloure una formació pedagògica i pràctica sòlida que possibiliti l'atenció diversificada a un alumnat cada vegada més divers quant a origen familiar, social i cultural i quant a capacitats i interessos. Una preparació que faciliti la innovació educativa als centres, que promou el treball en equip i que fomenti una actitud positiva i creativa cap a les noves exigències culturals i pedagògiques. I una preparació que formi per a la igualtat entre els sexes i per a l'atenció a la diversitat i, en general, per dur a terme tots i cadascun dels principis i les finalitats del sistema educatiu. I cal fer obligatori un màster després del grau per accedir a ensenyar a educació infantil i primària i crear una titulació única per a tots els professionals de l'etapa d'educació infantil.

És una qüestió en la qual les universitats, responsables de la formació inicial del professorat, a través de les facultats d'educació, on treballen els docents, han de trobar l'espai de col·laboració imprescindible. Aquesta concepció ha d'anar lligada a polítiques efectives que millorin el reconeixement de la funció docent en la societat, un aspecte que ha de contribuir a elevar el nivell d'exigència amb el qual els futurs docents accedeixin als estudis de magisteri.

També és fonamental revisar el pràcticum a les escoles, la durada del qual, el procés de formació i els continguts són notòriament insuficients per capacitar per impartir docència en condicions acceptables.

I no podem oblidar els qui formen els mestres. Seria imprescindible desenvolupar programes de formació docent del professorat universitari que ensenyi a les facultats d'educació per promoure un model d'ensenyament més d'acord amb les aportacions de les ciències de l'educació i que, en el cas específic de la formació inicial del professorat, converteixi els formadors de formadors en referents de bones pràctiques docents.

En fi, cal atreure els millors i amb un alt nivell de compromís a la carrera de magisteri, millorar als formadors del professorat i reformar l'accés a la formació del professorat.

c) La inducció professional del professorat novell

No podem parlar de professionalització sense tenir en compte com es fa la immersió en la professió (Alen, 2009; Marcelo, 2009). S'hauria de dur a terme a través d'un període de pràctiques d'iniciació professional en centres seleccionats i acreditats. Cal introduir un o dos anys acadèmics d'inducció guiada durant el primer o els dos primers anys de docència mitjançant una doble tutorització per part d'un professor del centre i d'un professor de la universitat.

Aquesta inducció professional hauria de centrar-se en una formació pràctica amb tutors seleccionats que donin suport i introdueixin els futurs professors en aquesta formació en col·laboració amb el professorat de la universitat. Necessitem valorar l'experiència docent i convertir-la en una oportunitat d'aprendre perquè les primeres incursions en la pràctica són molt importants. Cal que la fase d'immersió del professorat novell en la pràctica estigui avaluada i signifiqui una posada a prova de la sensibilitat i les actituds necessàries per relacionar-se amb l'alumnat i també l'oportunitat d'aprendre d'experiències de qualitat.

Respecte a l'accés per oposició a la funció pública del magisteri s'hauria de revisar, ja que torna a preguntar els coneixements ja avaluats durant la formació docent a les facultats d'educació, i els exercicis i els supòsits pràctics s'obtenen a través de respostes teòriques que no tenen res a veure amb la pràctica real. Si volem un nou professorat hem de canviar-ne la selecció per accedir a l'educació pública.

d) La professionalització docent mitjançant la formació permanent

La formació permanent del professorat és una necessitat creixent i és reconeguda com un dret i un deure que s'estén a totes les funcions que poden exercir els docents. Ha de formar part intrínseca de la professió i aquesta necessitat s'ha d'introduir des dels inicis dels estudis de professorat.

Una part de la formació hauria de ser obligatòria i s'hauria de desenvolupar dins de l'horari lectiu del professorat. I, per tant, caldria assumir l'obligatorietat de rebre periòdicament formació teoricopràctica en el curs de la seva vida professional, el reconeixement del dret a disposar d'autonomia enfront dels canvis imposats des de dalt, sense que hagin estat, si més no, experimentats.

S'haurien de potenciar i de reconèixer les actuacions del professorat innovador (més facilitats per constituir grups de treball, projectes de recerca i d'innovació educativa, potenciació de xarxes professionals i de comunitats d'aprenentatge i d'educació) i dels centres compromesos en el seu projecte docent (formació en centres, plans d'autoavaluació i de millora, etc.).

Hem d'analitzar tots els elements que poden convertir-se en desqualificadors i d'altres per, des dels professionals de l'educació, establir mecanismes de reajustament i perquè les polítiques sobre el professorat no es limitin únicament a les aules i als centres, ja que la professionalització del col·lectiu està vinculada també a causes laborals i socials. Necessitem obrir vies de comunicació entre els docents que treballen en el sistema educatiu. Crear xarxes virtuals i presencials de professorat en les quals se serveixin de l'experiència. Reconsiderar la importància de disposar d'institucions que estabilitzin el desenvolupament professional docent i els programes de perfeccionament. Cal que es produeixi una reconceptualització col·lectiva de la professió, de les seves funcions, a fi de professionalitzar-la.

e) L'avaluació necessària de la docència

Sense oblidar d'establir processos d'avaluació del professorat a càrrec dels membres de la comunitat educativa, de tal manera que, sense menyscar la seva autonomia pedagògica, es garanteixi el dret de la comunitat a intervenir de manera constructiva en el procés educatiu. Així mateix, s'ha de fomentar la cultura de l'autoavaluació individual del professorat i col·lectiva dels equips docents.

Cada vegada hi ha més interès per avaluar l'activitat docent. Molts països han donat un fort impuls a l'avaluació, amb la instrumentació de nous mecanismes institucionals, la creació de diversos organismes, el desenvolupament de plans sistemàtics i l'elaboració d'indicadors. Els avanços en matèria d'avaluació coincideixen amb el desenvolupament de models de gestió nous i amb la idea que, per a una direcció adequada dels sistemes educatius, resulta imprescindible avaluar-ne el professorat (Peirano, 2006; Vaillant, 2007).

Podria millorar-se la professionalització docent si l'avaluació del professorat es fes sobre la formació de base i l'experiència del docent, o sobre els vincles que estableix amb el seu alumnat i amb el saber, o sobre les estratègies que utilitza per promoure la motivació en els seus estudiants, o sobre el tipus de vincle que conrea amb els seus col·legues, per citar tan sols alguns exemples de les possibles aproximacions al tema (Álvarez, 1997; Álvarez i López, 1999).

f) La carrera docent com a eina imprescindible de professionalització

La carrera docent és un element fonamental del desenvolupament professional i la carrera actual del docent és plana, o sigui, amb poca promoció. Si qualsevol professor o professora vol promocionar (és a dir, avançar econòmicament i socialment), ho ha de fer fora de l'escola o de l'institut, accedir a professions educatives diferents de la de fer classes amb els infants (inspecció, professorat d'universitat, assessoria psicopedagògica, orientació, administració educativa, etc.), i esperar tres anys per arribar a un trienni o sis anys per arribar a un sexenni per assolir una petita gratificació, estadis previs per convertir-se en catedràtic de secundària, etc.

La carrera actual no desenvolupa la persona com a professional ni el professorat com a membre d'un centre educatiu, ja que no en millora la situació laboral, ni el motiva a millorar el coneixement professional, ni les habilitats ni les actituds dels treballadors de l'escola.

Des de fa temps hi ha alternatives. No és que ningú no s'hagi de posar a pensar avui sobre el tema. Hi ha dolls de tinta i de paper sobre la promoció docent (Redon, Serra i Angulo, 2015). D'una banda, la possibilitat de promocionar cap amunt, cap a càrrecs de nivells diferents però d'estatus suposadament superiors (almenys, econòmicament): inspecció, assessorament extern, administració, universitat, etc. Són càrrecs que potencien un desenvolupament professional fora de l'escola. La persona ha de deixar la classe per assumir el càrrec nou, normalment més retribuint, sense infants i amb més salari i prestigi social, dins del prestigi social que tenen les professions educatives. De l'altra, la que permet que els ensenyants es desenvolupin dins del sistema educatiu pràctic, o sigui, dins de les escoles i dels instituts. Únicament, trobem aquí el càrrec de pertanyer a l'equip directiu (passatger i que, moltes vegades, més que un desenvolupament, es considera un càstig) o passar de primària a secundària. Si hi hagués un estímul de quedar-se dins de les institucions educatives permetria que moltes persones valuoses es quedessin als centres i el sistema educatiu hi guanyaria, ja que hi hauria persones de més qualitat. També, dins d'aquest sistema promocional, hi podríem trobar ensenyants que, a causa de la seva llarga trajectòria educativa i quan es fan grans, formen els joves o els acompanyen en les seves primeres pràctiques (mentors, Díaz i Bastías, 2013), assumeixen tasques d'assessorament a centres o altres feines no directament relacionades amb la docència amb els infants, però sí dins de l'escola. Ells hi guanyarien més emocionalment i econòmicament i el sistema i l'educació hi guanyarien molt.

Una carrera professional potencia un desenvolupament professional més gran dels ensenyants, sobretot, en aquells que volen quedar-se a les escoles i continuar treballant per la innovació. No pot ser que la promoció dels mestres es faci tan sols verticalment, sortint del seu hàbitat de treball, ja que això converteix la carrera professional en una aspiració individual i no en un desenvolupament col·lectiu i de millora social. I això fa desmotivar molts ensenyants, que veuen que són castigats promocionalment per quedar-se. La carrera professional vista com una part considerable de la professionalització dels ensenyants és prou important, encara que sembli un tema oblidat. Hem de tornar a plantejar-lo en els debats i en les reivindicacions polítiques.

El canvi per millorar l'educació requereix un nou acord amb el professorat, en el marc de l'Estatut bàsic de la funció pública docent, que promogui el reconeixement professional i

social de la labor docent, que garanteixi un sistema d'incentius salarials i professionals, i un model de promoció professional que contribueixi des de la pràctica docent a un compromís eficaç amb la qualitat de l'ensenyament.

Hem d'avançar en tots els components que ajudin a millorar la professionalització docent i establir un nou concepte de carrera professional docent basat en l'estímul i el reconeixement dels mèrits acreditats. Segur que això ajudarà a millorar la qualitat de l'ensenyament.

Notes

- 1- *Competència* és adquirir una capacitat. S'oposa a la *qualificació*, orientada a la perícia material, a saber fer. La competència combina aquesta perícia amb el comportament social. Per exemple, es pot considerar competència l'aptitud per treballar en equip, la capacitat d'iniciativa i la d'assumir riscos. Les competències no només s'aprenen a l'escola; resulten també de l'obstinació i de l'acompliment del treballador que, per les seves qualitats innates o adquirides subjectives, combina els coneixements teòrics i els pràctics que el porten a adquirir la capacitat de comunicar-se, de treballar amb els altres, d'afrontar i de solucionar conflictes, i de millorar l'aptitud per a les relacions interpersonals. Les competències suposen conrear qualitats humanes per adquirir, per exemple, la capacitat d'establir i de mantenir relacions estables i eficaces entre les persones. Competència és una mica més que una habilitat; és el domini de processos i mètodes per aprendre de la pràctica, de l'experiència i de la intersubjectivitat (Bazdresch, 1998).
- 2- Encara que han disminuït els darrers anys per les polítiques governamentals de retallades aplicades a l'educació.
- 3- El negacionisme es pot veure com un moviment que intenta ocultar o negar determinats fets reals i, fins i tot, pot influir en el registre de la història o distorsionar la veritat. Els negacionistes es permeten fer tota classe d'afirmacions gratuïtes, sense cap mena de fonament.
- 4- Crida l'atenció escandalosament que encara no hi hagi un col·legi professional de professorat d'infantil i de primària.

Bibliografia

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesoras en su primer puesto de trabajo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. Consultat 1 març 2015, des de

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9225/1/rev131ART5.pdf>

Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Álvarez, M., i López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Barcelona: Síntesis.

Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. Dins E. Tenti (ed.), *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO: IPE: Fundación OSDE.

Bazdresch, M.(1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educación*, , 8-14.

Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. Dins A. Marchesi, J. C. Tedesco, i C. Coll (comp.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Madrid: OEI: Fundación Santillana.

— (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. Consultat 20 febrer 2015, des de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf

Coll, C., i Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Consultat 4 febrer 2015, des de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Barcelona: Narcea.

Díaz Larenas, C., i Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.

Consultat 17 gener 2015, des de

<http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a09.pdf>

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García Sanjuán, A. (2013). *La conquista islámica de la península ibérica y la tergiversación del pasado: del catastrofismo al negacionismo*. Madrid: Marcial Pons.

Imbernon, F. (2011). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *En-clave pedagógica* [SL], 1, gener. ISSN 2341-0744. Consultat 2 abril 2015, des de

<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/564>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Consultat

25 febrer 2015, des de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

Murillo, F. J., i Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la Escuela: Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Peirano, C. (2006). *Evaluación docente en América Latina*. Santiago de Xile: GTD-PREAL.

Prieto-Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.

Redon, S., Serra, L., i Angulo, F. (2015). *Ley de la carrera docente: un punto de quiebre*.

Consultat 27 febrer 2015, des de

[https://www.academia.edu/13245173/Ley de Carrera Docente. Un punto de quiebre](https://www.academia.edu/13245173/Ley_de_Carrera_Docente._Un_punto_de_quiebre)

Spindler, G. (2005). La transmisión de la cultura. Dins H. Velasco, F. J. García, i Á. Díaz (ed.).

Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en

Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo PUC, Santiago de Chile*, 41(2).

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente: La*

experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Buenos Aires:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Direcciones

Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y

Evaluación de la Calidad Educativa.

Per citar aquest article:

Imbernon Muñoz, F. (2016). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 11-23.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF

Improvement of the initial training of teachers: the MIF Program

Miquel Martínez i Martín^a, Enric Prats i Gil^b i Ana Marín i Blanco^c

^a Coordinador del MIF (Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres). Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Edifici de Llevant. A/e: miquelmartinez@ub.edu

^b Professor de pedagogia internacional. Secretari del Consell de Coordinació del MIF. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Edifici de Llevant. A/e: enricprats@ub.edu

^c Professora de pedagogia internacional. Col·laboradora com a tècnica en el MIF. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Edifici de Llevant. A/e: anamarin@uoc.edu

Resum

Aquest article exposa les accions i els resultats assolits en els dos anys de funcionament del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, impulsat pel Consell Interuniversitari de Catalunya. S'hi expliquen i s'hi valoren algunes de les mesures adoptades per millorar-ne el model, s'hi exposen altres actuacions liderades pel Programa i s'hi anuncien alguns dels reptes de futur per a la formació inicial de mestres.

Paraules clau

Formació inicial de mestres, qualitat docent, qualitat educativa, universitats.

Abstract

This paper presents the action taken and the results achieved in the Improvement and Innovation in Initial Teacher Education Program (MIF Program) since its creation two years ago. It briefly explains and evaluates some of the measures adopted to improve the system, presenting other actions spearheaded by the Program and announcing some challenges for the future in initial teacher education.

Keywords

Initial teacher education, education quality, teaching quality, universities.

Introducció

Amb la convicció que la qualitat del sistema educatiu està directament relacionada amb la dels seus docents, el maig del 2013, el Govern de la Generalitat i les universitats públiques i privades de Catalunya van posar en marxa el Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres (Programa MIF) (CIC, 2013). Anteriorment, el setembre del 2012, el Consell Interuniversitari de Catalunya, l'òrgan encarregat de la política universitària, havia iniciat una sèrie d'actuacions per ajustar millor l'oferta i la demanda dels professionals de l'educació infantil i primària; concretament, s'havien reduït les places per accedir als graus d'aquestes titulacions i es va obrir una titulació doble de mestre en educació infantil i en educació primària.

D'entrada, el Programa MIF assumia el seguiment d'aquesta titulació doble, però va estendre el marc d'actuació a la millora global de la formació inicial de mestres per tal de potenciar i de compartir altres iniciatives de la formació dels mestres i de millorar el conjunt del sistema. Així, els objectius inicials del Programa van ser els següents:

- Acompanyar el procés de posada en marxa de l'oferta pilot de titulació doble d'educació infantil i d'educació primària.
- Fer el seguiment i l'avaluació de l'oferta de titulació doble i d'altres iniciatives orientades a millorar la formació dels mestres.
- Facilitar la mobilitat internacional d'estudiants i de professorat per mitjà d'estades en centres educatius i institucions de formació.
- Constituir un espai de consulta i documentació en clau internacional sobre experiències i models de formació dels mestres.
- Facilitar l'anàlisi i el debat sobre la formació dels mestres, a partir de la valoració del model actual i de les tendències internacionals.

Per fer-ho efectiu, es va crear un Consell de coordinació, format per dues persones de cada universitat nomenades pel seu rectorat, dues persones nomenades per la Conselleria d'Economia i Coneixement i dues més per la Conselleria d'Ensenyament. Aquest Consell té un coordinador a proposta del Consell Interuniversitari de Catalunya, és l'òrgan encarregat d'analitzar i de valorar les directrius generals del Programa i és assistit per una comissió tècnica, formada per tres membres del Consell i tres persones destacades de la comunitat educativa, que executa les actuacions del Programa i presenta propostes perquè el Consell de Coordinació les consideri.

En aquest article s'exposen les accions i els resultats assolits en aquests dos anys de funcionament del Programa MIF. Concretament, s'hi expliquen i s'hi valoren algunes de les mesures adoptades per millorar-ne el model, s'hi exposen altres actuacions liderades pel Programa i s'hi anuncien alguns dels reptes de futur per a la formació inicial de mestres.

La millora del model formatiu

A Catalunya, la formació inicial de mestres d'educació infantil i primària està regulada per normes estatals que estableixen el nombre total de crèdits, actualment, dos-cents quaranta (equivalents a quatre anys de formació després de l'educació secundària postobligatòria), i també el nombre mínim que han de destinar a determinats continguts i al pràcticum. A banda d'això, la normativa deixa força marge quant a l'orientació metodològica i pedagògica de la formació i, especialment, a les condicions del model formatiu, com el pràcticum, el pes de la llengua estrangera, etc.

El Programa MIF ha incidit en els àmbits següents: anàlisi i estudi del model formatiu; promoció de la recerca universitària lligada a l'escola; internacionalització del professorat i dels estudiants, i debat i difusió del model formatiu.

1. Anàlisi i estudi del model formatiu

Per tal d'incidir en la millora del model formatiu dels mestres s'han creat grups de treball, amb la participació de més de cinquanta professionals de l'educació, entre professorat universitari i personal del sistema educatiu, que analitzen en profunditat cinc temàtiques específiques, proposades per la coordinació del MIF: model formatiu, llengua estrangera, pràcticum, avaluació dels graus i titulació doble. Cada grup està format per persones expertes en cada matèria, proposades per la Comissió tècnica. Els resultats obtinguts es presenten en un informe executiu on consten l'objectiu inicial del grup, la dinàmica de funcionament, la metodologia emprada, els instruments utilitzats i els resultats, amb un repàs de l'estat de la qüestió i propostes executives.

El grup de treball del model formatiu² ha analitzat, amb una mirada prospectiva, els escenaris futurs, socials i educatius de les properes dècades, i presenta una primera aproximació a les noves necessitats i demandes educatives en funció d'aquests escenaris i de l'evolució demogràfica de la població docent a Catalunya. També ha elaborat un document per debatre, el segon trimestre del 2016, sobre l'arquitectura dels estudis que condueixin al grau i/o màster en educació infantil i educació primària, en relació amb un marc global de formació dels docents que compregui des de l'educació infantil fins a l'educació postobligatòria. Les conclusions —en fase d'elaboració— aposten per establir un lligam més intens entre la formació inicial, la formació contínua i la innovació a les aules i les escoles; un model de grau i de postgrau en educació que compagini elements comuns amb formació especialitzada per a tots els docents d'infantil, de primària i de secundària obligatòria i per integrar en el procés formatiu un període de dos anys de formació i d'aprenentatge a l'escola.

Pel que fa al grup de treball de llengua estrangera,³ les conclusions del seu informe apunten, entre d'altres, la necessitat de garantir que tots els estudiants que inicien els estudis de magisteri tinguin un nivell, com a mínim, de B1 del Marc Europeu Comú de Referència (MECR), i que les polítiques de contractació de mestres incentivin, de manera determinant i progressiva, les acreditacions lingüístiques oficials. Es conclou que cal exigir una certificació mínima de B2 per a qualsevol professional que vulgui accedir a un lloc de treball de mestre, de C1 per a mestres que imparteixen docència en llengua estrangera (AICLE) i mestres que imparteixen docència de llengua estrangera (mestre especialista en ensenyament de l'anglès). I valorant, en tot cas, les acreditacions

superiors com a mèrits determinants. També planteja la necessitat d'incentivar i de garantir que s'ofereixin matèries impartides totalment o parcialment en anglès dins dels estudis de magisteri i, consegüentment, la necessitat d'oferir al professorat oportunitats de millora lingüística didàctica en docència universitària en llengua estrangera.

El grup de treball de pràcticum,⁴ a partir de la informació aportada per cada universitat, presenta una anàlisi comparada que identifica els models més eficients i els que necessiten més intervencions de millora. També analitza la definició del perfil competencial del tutor de facultat i del tutor de la facultat de pràctiques i proposa una revisió del model de relació i de col·laboració entre les dues institucions formadores. Per acabar, presenta un conjunt d'indicadors per avaluar el pràcticum, així com proposa eines i models nous per millorar-la, que se sotmetran a debat en el seminari previst per al primer trimestre del 2016.

El grup de treball d'avaluació de graus⁵ està analitzant les dificultats que s'ha trobat cada universitat per dur a terme els canvis que hauria de comportar l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i en quina mesura han contribuït a millorar la qualitat de la docència. També ha recollit els projectes d'innovació i de millora que les diferents universitats han desenvolupat en els darrers anys. Finalment, el grup analitza la percepció que tenen els estudiants que s'acaben de graduar, el professorat universitari i les escoles sobre els punts forts i febles de la formació de mestres en les promocions que varen iniciar els seus estudis el 2009.

El grup de treball de la doble titulació,⁶ aprofitant la constitució d'aquests grups diferenciats en les universitats on s'ofereixen, ha esbrinat quines són les característiques dels estudiants, les tipologies docents, els recursos humans necessaris i l'organització temporal i curricular del pla d'estudis que cal considerar per assolir una millor qualitat en la docència dels graus de magisteri. També s'ha proposat fer un seguiment anual per conèixer com varia el perfil dels estudiants i les condicions docents de tots els graus de mestre en els propers anys.

2. Promoció de la recerca

El 2014 el Programa MIF, mitjançant l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, va convocar un concurs competitiu d'ajuts de recerca per a la millora i la innovació en la formació inicial de mestres per a les titulacions impartides a les universitats que participaven en el Programa⁷ (ARMIF, 2014).

El propòsit d'aquella convocatòria era consolidar un model fonamentat en una concepció transversal de la docència, que integri continguts i activitats de matèries diferents, impliqui el treball del professorat en equips docents i fomenti la pràctica reflexiva i el treball col·laboratiu en els estudiants, amb una vinculació estreta amb la pràctica real en centres educatius.

Mitjançant aquesta convocatòria, un total de més de quatre-cents docents de vuit universitats i més de vuitanta mestres de seixanta escoles d'educació infantil i primària han desenvolupat diferents estudis i recerca sobre la millora de la formació dels mestres. Els àmbits temàtics en els quals es desenvolupen les recerques són les competències bàsiques, la competència lingüística, el pràcticum, la identitat docent i les pràctiques actives.

3. Internacionalització

Una de les prioritats del Programa MIF està relacionada amb la internacionalització, tant pel que fa al coneixement d'altres sistemes formatius com a la promoció de la mobilitat internacional de professorat i d'estudiants universitaris.

En aquest sentit, una primera acció, en col·laboració amb l'Institut Iberoamericà de Finlàndia, un organisme promogut pel Govern finès amb seu a Madrid, va ser una estada de treball a Finlàndia, el febrer del 2014, per conèixer-ne a fons el sistema de formació inicial de mestres, acompanyats de Xavier Melgarejo, expert en educació i especialista en el sistema educatiu finès. Els aspectes que convé destacar d'aquest sistema són el mecanisme d'accés als estudiants de magisteri, el model formatiu i la vinculació amb les escoles. Pel que fa als resultats obtinguts a partir de les reunions i les visites, cal destacar el compromís per establir un conveni com a *soci* amb la Universitat d'Hèlsinki dins del Programa Erasmus+, organitzar jornades de treball i estades curtes amb professorat de la Universitat d'Hèlsinki a les universitats catalanes, analitzar i valorar el sistema d'accés als estudis per ser docent i el model de pràcticum.

En l'àmbit de la promoció de la mobilitat internacional del professorat universitari, el Programa MIF va iniciar el 2014 (MOBMIF, 2014) una línia per a estades curtes en centres internacionals de referència, que s'ha tornat a convocar el 2015 (MOBMIF, 2015). La primera convocatòria es va publicar al *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (DOGC), el 28 d'agost de 2014 (MOBMIF, 2014), i anava dirigida al professorat universitari (permanent i lector) vinculat en docència o gestió a les titulacions dels graus de magisteri de les universitats que formen part del Programa. La segona convocatòria, publicada al DOGC, el 6 de juliol de 2015 (MOBMIF, 2015), manté les mateixes condicions que l'anterior, amb l'objectiu de facilitar estades de curta durada (dues o quatre setmanes) en universitats, centres d'innovació i de recerca i/o centres educatius de fora de l'Estat espanyol, per tal d'estudiar iniciatives, experiències o innovacions en la formació inicial de mestres d'educació infantil i primària. L'import de l'ajut inclou manutenció i desplaçament, que pot variar depenent de la destinació i la durada.

En la convocatòria del 2014 es van presentar quaranta candidatures, de les quals setze van ser concedides. Les destinacions europees han estat: el Regne Unit amb cinc, seguit de Suïssa amb dues, i Itàlia i Alemanya amb una cadascuna. Fora d'Europa, el Canadà ha acollit tres estades; els Estats Units, dues; l'Argentina, una; i Xile, una. El mapa (figura 1) exposa gràficament el repartiment d'aquestes estades. Pel que fa als temes dels projectes concedits, analitzen l'aprenentatge de les llengües, la competència comunicativa, el pràcticum, la pràctica reflexiva, la creativitat, les tecnologies educatives, la música i el model formatiu.

FIGURA 1

Distribució dels ajuts a la mobilitat internacional

FONT: MOBMIF,2014

4. Debat i difusió

Un dels objectius del Programa MIF ha estat crear debat i fer difusió dels aspectes educatius actuals i d'interès per a professorat i estudiants de les facultats de magisteri, investigadors, públic en general i premsa. És per això que, en aquests darrers mesos, s'han organitzat un simposi internacional i un seminari de treball.

El Simposi Internacional «La formació inicial de mestres», celebrat els dies 18 i 19 de febrer de 2015 a la Sala Pau Gil del recinte modernista de Sant Pau, a Barcelona, reuní experts de Finlàndia, dels Estats Units, d'Itàlia i de Catalunya. Hi van ser convidats especialment Jari Lavonen (Universitat d'Hèlsinki), Kimmo Koskinen (Escola de pràctiques a Finlàndia), Pekka Tukonen (Escola de primària a Finlàndia), James Fraser (Universitat de Nova York), Rossella Certini (Universitat de Florència) i Xavier Melgarejo, de Barcelona. Les ponències, centrades en el model formatiu i les pràctiques en la formació inicial, anaven dirigides tant a professorat universitari com a professionals de l'ensenyament primari i secundari, estudiants i personal de l'Administració pública. Hi van participar dues-centes persones al recinte de Sant Pau, prop de cent en l'acte previst a terme a la Universitat de Vic, i unes vuitanta persones el van seguir per Internet. La majoria de participants eren docents universitaris (70 %), amb una presència important de professionals de l'educació bàsica (prop d'un 20 %) i de personal de l'Administració educativa (10 %). El Simposi va ser valorat com un espai de reflexió i de debat necessaris, oportuns i de qualitat per als participants.

«Relacions de poder i conductes abusives en educació amb perspectiva de gènere» ha estat el primer seminari, celebrat el 10 de juliol de 2015 a la Universitat Ramon Llull, que va reunir especialistes en el tema per discutir i analitzar a partir d'un document de treball com s'han d'establir alguns principis pedagògics que, des d'un enfocament crític i atent a la transversalitat del gènere, ofereixin elements per pensar els plans d'estudi i les pràctiques en una orientació d'innovació educativa. Els seminaris previstos per a més

endavant tractaran el tema de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès en la formació de magisteri, el pràcticum en la formació inicial i la identitat del docent.

Altres actuacions

Les actuacions del Programa MIF no s'han limitat a millorar les titulacions de magisteri sinó que han incidit, directament o indirectament, en aspectes laterals, com ara en l'accés als estudis i a la funció docent, dos moments clau situats abans i després del procés de formació inicial.

1. *L'accés als estudis de magisteri*

Fins al curs 2013-2014, els aspirants a cursar les titulacions de magisteri procedents del batxillerat havien de superar la prova de selectivitat, com la resta d'estudiants que volen accedir a la universitat, i els aspirants procedents de cicles formatius de grau superior no eren sotmesos a cap prova. Per igualar les oportunitats, i assegurar una qualificació mínima en coneixements bàsics per exercir de mestre, el Consell Interuniversitari de Catalunya va aprovar que a partir del curs 2014-2015 tots els aspirants que volien accedir als estudis de magisteri havien de superar una Prova d'Aptitud Personal (PAP, 2014), que hauria de garantir l'assoliment d'aquests mínims necessaris.

De manera provisional, fins a la posada en marxa d'una prova específica que entrarà en vigor per accedir al curs 2017-2018 (PAP, 2015), la Prova d'Aptitud Personal queda superada si l'estudiant obté una mitjana de cinc en els exàmens de català i de castellà de la fase general de la prova de selectivitat, sempre que tingui un mínim de quatre en totes dues. Els estudiants que no tenen l'obligació de fer la prova de selectivitat, com és el cas dels que procedeixen dels cicles formatius, s'han de matricular específicament per a aquesta prova.

El gràfic següent (gràfic 1) mostra les dades dels tres darrers anys dels estudiants assignats en primera opció el mes de juny del 2014, quan es va posar en marxa la PAP, i els compara amb els que procedeixen del batxillerat. Les dades corresponen a les universitats públiques, a més de la Universitat de Vic.

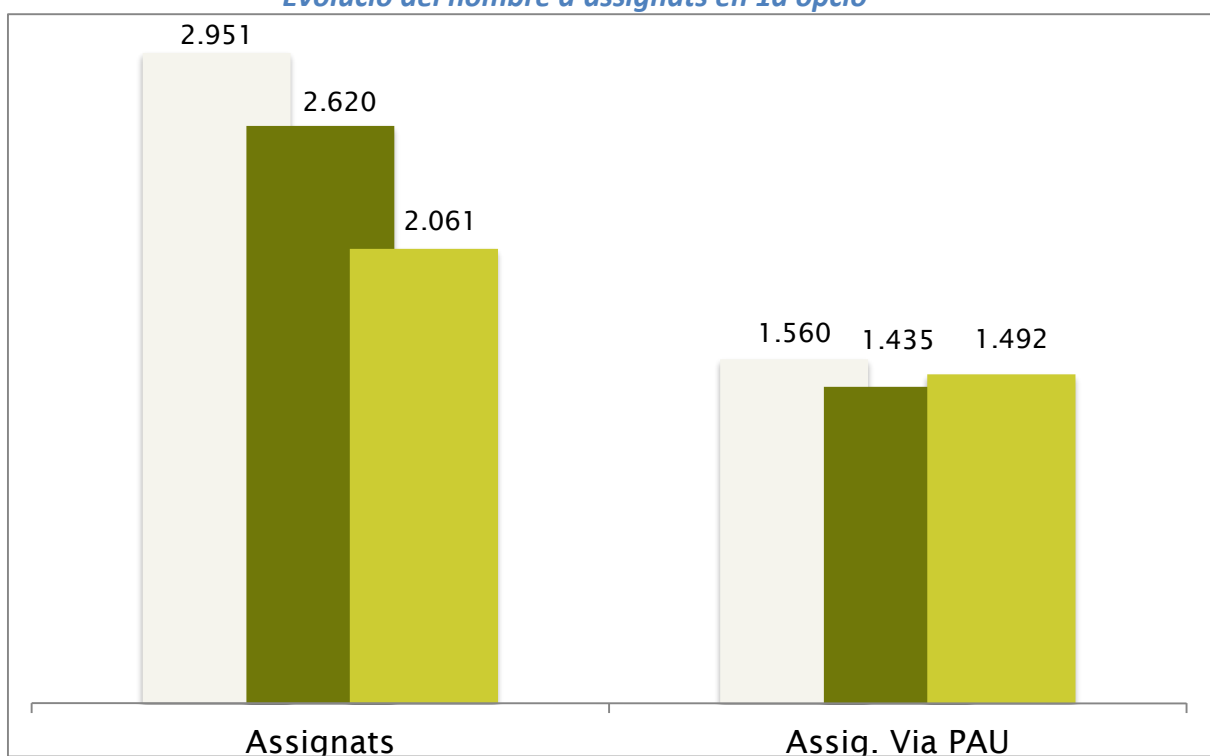
Com es pot observar, entre els cursos 2012-2013 i 2014-2015 es produeix una reducció important del nombre d'assignats el mes de juny, que passa de 2.951 a 2.061, més acusada en el darrer any. En el mateix període, però, la reducció no afecta els estudiants procedents de la selectivitat (PAU), majoritàriament, els que vénen del batxillerat, que es mantenen per sobre dels 1.500.

En la darrera dècada, els estudis de magisteri havien experimentat un increment important en nombre d'estudiants matriculats, a causa de polítiques educatives que havien provocat un fort augment de la demanda de professionals en educació infantil i primària (incorporació de nous efectius procedents de la immigració, establiment de la sisena hora a l'ensenyament públic, regularització de les plantilles d'interins, etc.). L'atracció dels estudis, per la facilitat relativa d'inserció professional, hauria estat aprofitada, sobretot, per part dels estudiants de cicles formatius. Aquesta demanda va començar a minvar amb el canvi de les polítiques educatives i, sobretot, per les mesures

de contenció de la despesa, tot i que l'accés als estudis de magisteri seguia el to ascendent.

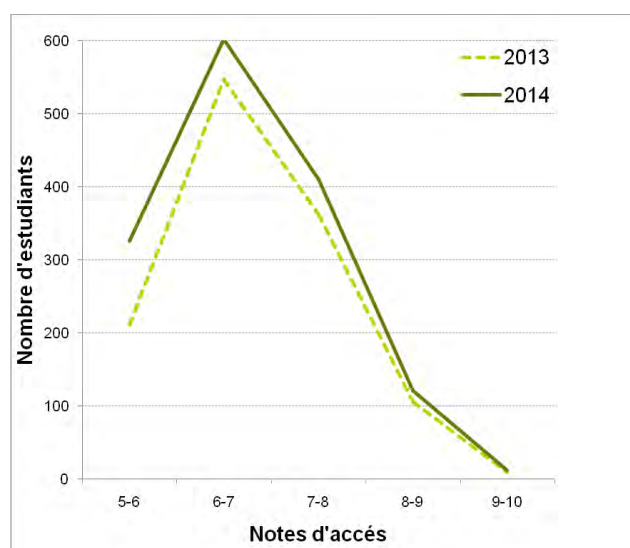
Per tant, la posada en marxa de la prova d'accés personal sembla que ha introduït un element regulador per accedir als estudis de magisteri i pot arribar a alterar el perfil dels estudiants i, com a mínim, millorar el nivell de llengua dels que hi accedeixin. Els gràfics següents (gràfics 2 i 3) expressen aquest canvi de tendència, relatiu a les mitjanes de les notes de selectivitat dels estudiants de batxillerat que accedeixen als estudis de magisteri i dels estudiants de cicles formatius.

GRÀFIC 1

Evolució del nombre d'assignats en 1a opció

FONT: Elaboració pròpia

GRÀFIC 2

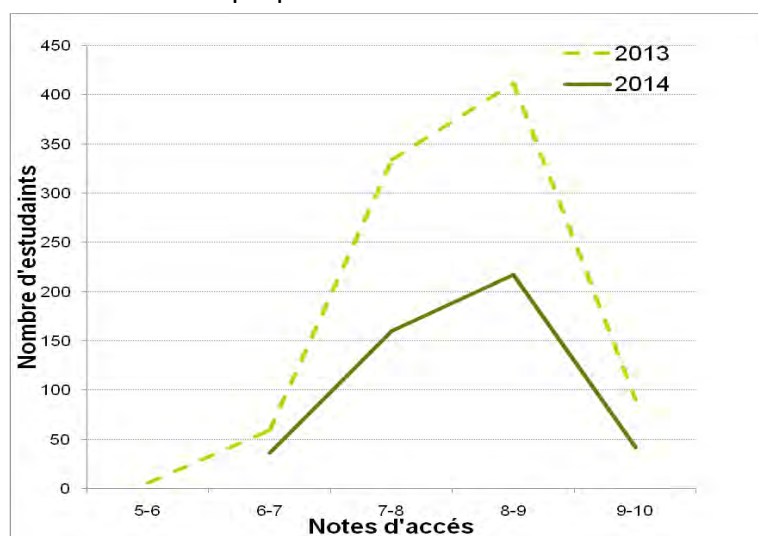
Estudiants de batxillerat

FONT: Elaboració pròpia

GRÀFIC 3

Estudiants de cicles formatius

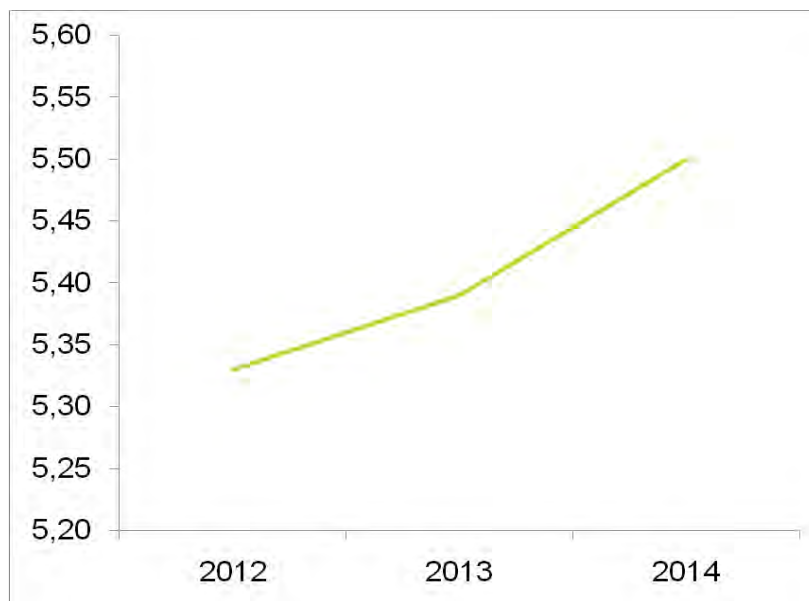
FONT: Elaboració pròpia



En els estudiants de batxillerat, el creixement es produeix, principalment, en les notes mitjanes i, molt lleugerament, en les notes més altes i, en general, això ocasiona un increment global de la nota de tall per accedir als estudis de magisteri. Quant als estudiants de cicles formatius, s'hi produeix una caiguda global, però molt més destacada en els estudiants amb millors expedients.

Així mateix, el canvi de tendència pot venir acompanyat d'altres fenòmens, com ara l'augment de la nota mitjana en llengua estrangera, com mostra el gràfic següent (gràfic 4), referit als estudiants que han fet la selectivitat.

GRÀFIC 4

Evolució de la nota d'anglès a les PAU

FONT: Elaboració pròpia

Amb dades del juliol del 2015, per al curs 2015-2016 s'ha produït un increment notable de demandes per als estudis de magisteri, que han passat de 2.160 a 3.017, amb un augment de més d'un 40 %.

La prova actual continuarà vigent també per al curs 2016-2017. Ara s'estan identificant les capacitats i les competències bàsiques i essencials que han de demostrar en la nova PAP els estudiants que volen accedir als graus d'educació infantil i primària a partir del curs 2017-2018 (PAP 2015). Aquesta PAP avaluarà la competència comunicativa, la competència lògicomatemàtica, la reflexió i el raonament crítics dels aspirants als estudis de magisteri. Durant el curs 2015-2016 s'iniciaran els treballs per dissenyar i validar la prova esmentada i se'n farà difusió entre els estudiants de batxillerat i de cicles formatius.

2. La funció docent

Una de les accions en què també ha incidit el Programa MIF ha estat en l'ajustament de les titulacions i la inserció laboral. Concretament, s'està col·laborant amb el Departament d'Ensenyament per definir amb claredat l'oferta formativa de les universitats i fer-la més efectiva de cara als estudiants, sobretot, per tal de relacionar millor el mapa d'opcions o de mencions que es poden estudiar amb l'oferta laboral. Així, amb la participació del Programa MIF, s'estan revisant els protocols d'accés a la borsa de treball de personal docent d'educació infantil i primària, que han de concloure una proposta més satisfactòria de les titulacions i de l'oferta de treball.

A més, el Programa col·labora amb l'Agència de Qualitat Universitària per analitzar el grau de satisfacció dels ocupadors amb els graduats universitaris, concretament, per mitjà de l'opinió d'equips directius de centres educatius i de responsables acadèmics. El

que es pretén és proporcionar informació de qualitat a les universitats per tal que revisin l'oferta formativa, especialment, els continguts dels plans d'estudi, i orientar-los amb més precisió a les demandes del mercat, sense perjudici de l'autonomia universitària, que ha de vetllar per aprofundir en el saber acadèmic.

Segons l'estudi de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU),⁸ el 83 % dels centres públics estan molt o bastant satisfets de l'adequació del perfil dels docents contractats. A més, més del 80 % dels centres públics i del 90 % dels concertats o privats consideren com a factors molt o bastant rellevants per a la contractació tenir més d'una titulació o formació complementària o poder impartir classes en anglès. Quant a les competències que reclamen els ocupadors, les més importants són la responsabilitat en el treball (9,4 en una escala de 10), la competència disciplinària en llengua catalana (9,3) i la capacitat per promoure valors i respecte a l'aula (9,2). Això es compleix en part, ja que declaren que les millors competències que presenten els nous docents són la responsabilitat en el treball (7,5 sobre 10), les habilitats informàtiques (7,5) i saber promoure valors i respecte (7,5). Ara cal fer una anàlisi crítica dels resultats de l'estudi per identificar-ne els punts febles i formular les propostes de millora que calen, no solament en funció de les opinions recollides, sinó també per alinear la formació dels mestres amb les necessitats de l'escola a la societat d'avui i de les properes dècades.

Convé destacar que aquest estudi de l'AQU és pioner en l'àmbit estatal i el primer d'aquest tipus en l'àmbit català, i que significa, com hem esmentat, un pas important per millorar l'encaix de les demandes formatives dels centres educatius amb l'oferta que s'ofereix a les universitats.

La valoració del Programa

El treball col·laboratiu entre les instàncies de govern i les universitats

Les accions del Programa han estat possibles gràcies a la implicació i la cooperació de les universitats, la col·laboració de la Direcció General d'Universitats, de la Generalitat de Catalunya, i la confiança que des del Departament d'Ensenyament s'ha manifestat des del primer moment de la posada en marxa del Programa, el mes de juny del 2013. Certament, fins en aquell moment les relacions entre les diferents universitats responsables de la formació de mestres a Catalunya i la Conselleria no eren gaire fluides o, millor dit, estaven força deteriorades. Diverses declaracions de la Conselleria mostraven una confiança escassa i poc suport en les possibilitats que fossin les mateixes universitats, les que lideressin el procés de millora que des de les universitats calia endegar al voltant de la formació de mestres. Des de les universitats i, concretament, des de les facultats encarregades de la formació de mestres, l'actitud de la Conselleria i les al·lusions freqüents que caracteritzaven aquests com a graduats de baix nivell es percebien com un parany per explicar en públic els resultats acadèmics, no sempre tan satisfactoris com els responsables polítics volien en termes dels informes d'avaluació de resultats fets per organismes internacionals. I el que es reclamava era que el sistema d'accés a la funció docent valorés realment el que calia per exercir amb qualitat la tasca

de mestre avui i que no estigués sotmès a altres factors aliens a millorar la qualitat de l'educació.

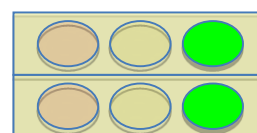
Iniciatives com crear un centre formador de mestres d'elit a Catalunya i fer pivotar quasi exclusivament la clau de l'èxit educatiu a Catalunya sobre la formació dels mestres van ser alguns dels factors que motivaren aquesta situació de manca de confiança entre universitats i ensenyament. Sortosament, amb la posada en marxa del Programa MIF es va iniciar un camí de sinergies entre l'Administració del Govern i les universitats que va fer possible un conjunt d'accions que, inicialment, semblava difícil d'engegar.

GRÀFIC 5

Semàfor d'avaluació de les accions del Programa MIF

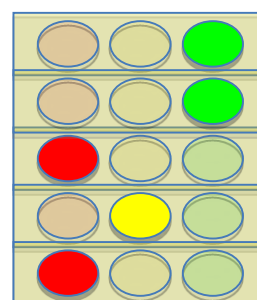
Abans del procés formatiu

Accés als estudis
Atracció oferta formativa



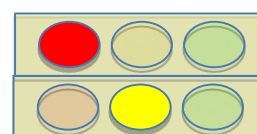
Durant el procés formatiu

Recerca
Mobilitat professorat
Condicions docents
Mobilitat estudiants
Pràcticum



Després del procés formatiu

Inserció laboral
Satisfacció graduats



FONT: Elaboració pròpia

El gràfic 5 expressa, en format de semàfor, el grau d'assoliment de les accions del Programa segons cadascun dels moments del procés formatiu. Els botons de l'esquerra indiquen un senyal vermell, com a tasca pendent o no començada, en la qual cal avançar amb força si no volem perdre el tren; els del mig són un senyal groc de precaució, com a tasca o acció en progrés, que si no impulsem i obtenim millors resultats farem fallida; i els de la dreta corresponen al verd, com a fites assolides.

A partir de les dades presentades en apartats anteriors, es constata que, pel que fa a les accions abans d'iniciar els estudis, milloren les condicions acadèmiques amb les quals els estudiants accedeixen a cursar els graus de magisteri i l'interès per estudiar aquesta carrera. Encara queda per fer, per exemple, atreure més estudiants de modalitats de

batxillerat científic i tecnològic o amb un nivell d'anglès clarament superior amb el qual superen la selectivitat.

Pel que fa a les accions desenvolupades que volen incidir en el procés formatiu, constatem una alta implicació en els projectes de recerca sobre la millora del model formatiu i bona disponibilitat i interès del professorat universitari a fer estades per conèixer experiències reeixides en formació de mestres d'altres països. En canvi, pel que fa a la mobilitat d'estudiants, tot i que encara no hem assolit el nivell adequat que garanteixi el finançament suficient per fer estades d'un quadrimestre a l'estranger, com a mínim, sí que s'ha avançat en la presa de consciència, per part dels estudiants, que una formació de qualitat actual s'ha d'acompanyar necessàriament d'una estada fora de Catalunya i d'Espanya. Tanmateix, la situació no és la mateixa si ens fixem en els resultats sobre la millora de les condicions docents a les facultats i la millora del pràcticum. Aquí el llum del semàfor es torna vermell. Cal fer canvis qualitius i organitzatius importants (probablement, cal un canvi de cultura docent) a les universitats i adoptar decisions pressupostàries que permetin polítiques de qualitat coherents amb les declaracions, que sovint es fan des de l'àmbit polític i dels responsables de les universitats, sobre la importància de la formació dels mestres i la dels mestres en la millora de la qualitat de l'educació, l'èxit educatiu i el progrés del país.

En darrer terme, pel que fa a les accions posteriors al procés de formació inicial, una vegada que els estudiants s'han graduat, es constata una valoració francament bona pel que fa a les enquestes dels ocupadors quan opinen sobre els graduats que han estat contractats recentment. Per bé que no convé ser gaire confiats, ja que els aspectes que valoren més els ocupadors no són precisament els punts forts del model formatiu actual, hi caldrà insistir des del Programa. On continuem tenint realment un semàfor vermell és en el camí d'accés a la funció docent. Aquí, l'Administració educativa continua suspent i no ha fet els canvis que, de bon principi, eren la clau per accelerar el procés de millora que persegueix el Programa.

No fem referència a la continuïtat, sempre necessària i millorable, entre la formació inicial i la permanent en un tot que conformi la carrera professional del docent perquè, malgrat tot, no és objecte d'aquest Programa.

Els reptes d'avui per millorar la formació dels mestres de demà

De les consideracions anteriors es dedueix que dos dels reptes que cal abordar amb més tenacitat impliquen, d'una banda, les universitats i el seu compromís real amb la millora i l'ajustament de la formació de mestres a les necessitats d'avui i, de l'altra, el Departament d'Ensenyament, pel que fa al sistema d'accés a la funció docent i la carrera professional dels docents. També cal fer esment d'un tercer repte, que afecta les universitats i els centres educatius i, consegüentment, l'Administració educativa pel que fa a les escoles de titularitat pública. Té a veure amb la vinculació entre universitats i escoles i la contribució de la formació en pràctiques a millorar la formació dels mestres.

Ens referirem, primer, als deures de les universitats en general —des del Govern i la Conselleria responsable fins als òrgans de govern de cada universitat— i els universitaris implicats en la formació de mestres. El primer repte és incrementar el rigor en la formació universitària dels futurs mestres. És tan important tenir estudiants amb un bon

nivell acadèmic que vulguin ser mestres com que el procés formatiu a la universitat reuneixi les condicions òptimes per aprofitar-ne el talent, estimular-ne l'interès per saber-ne més, ser rigorós i aprendre a ser un bon professional de la docència: una persona culta, madura i compromesa. Això no s'improvisa i les universitats no sempre han estat a l'altura. Millorar el nivell i el rigor en la formació universitària significa, sobretot, millorar els nivells de la docència i de l'aprenentatge que es produeixen a les aules de la universitat i als centres formadors de pràctiques dels estudiants de magisteri.

Tot plegat vol dir que cal una política d'innovació i de millora de la docència a les facultats formadores de mestres que reconegui i valori la feina del bon professorat i que promogui les accions de millora o de reconversió d'aquell professorat que no estigui compromès amb una reforma profunda de la formació dels mestres. A mitjà termini, la formació dels futurs docents —entenem que, també, la dels mestres— si es vol assolir la qualitat necessària, serà una formació inicial de grau, més un màster i, de ben segur, la formació professionalitzadora com a docents es rebrà principalment en els dos anys dels estudis de màster. És així que el professorat universitari actual que forma mestres haurà de treballar a les aules amb estudiants que ja tindran un grau i que, òbviament, esperaran una formació al més alt nivell universitari abans del doctorat. Cal que les universitats analitzin piràmides de població, especialitats i dedicacions en recerca i docència del seu professorat actual per dissenyar polítiques de reconversió i de formació contínua del seu professorat i d'atracció de professorat i de docents nous del sistema educatiu per conformar equips docents potents en treball col·laboratiu, avesats a fer-ho per competències, que emprin habitualment tecnologies digitals i siguin capaços de generar pensament crític en els seus estudiants, i de reflexionar sobre la pràctica que observin i visquin a les escoles formadores de pràctiques, entre altres característiques.

El que volem destacar amb aquestes consideracions és que es tracta de consolidar i de formar autèntics equips docents en els quals el treball no estigui derivat de l'adscripció del professorat a un departament o a un altre, sinó de les necessitats formatives que l'estudiant i el grup classe que té davant reclamen. I perquè això sigui possible les condicions de contractació, salarials i d'estabilitat del professorat que forma mestres no poden ser les que hi ha en aquest moment. Amb la situació actual no es poden formar equips docents com caldria ni generar expectatives de futur en el professorat (una gran part, amb dedicacions molt reduïdes i que no són estables), malgrat el voluntarisme i la generositat de la majoria del professorat amb la millora de la formació dels mestres. Paga la pena que, si es vol millorar la formació dels mestres, l'Administració universitària i els governs de les universitats plantegin un pla especial de xoc per reformar a fons les dedicacions i orientar el professorat universitari actual i futur al voltant de quines són les necessitats que té la societat actual en relació amb la formació dels seus mestres, moltes de les quals són analitzades pel mateix professorat en els seus articles, conferències o llibres, però no sempre dutes a la pràctica en els departaments respectius.

En el moment de constituir el Programa MIF, i en el text del conveni subscrit pel Govern i totes les universitats (MIF, 2013), s'hi feia constar que el finançament que rebien les universitats en funció del nombre d'estudiants i de crèdits matriculats abans del 2013 no es veuria afectat per la reducció d'estudiants amb la qual es va iniciar el Programa. El mateix conveni detallava que aquests recursos que continuarien rebent les universitats públiques, malgrat la reducció de places, s'haurien de destinar a promoure la mobilitat

internacional d'estudiants i a millorar les condicions docents a les facultats responsables de la formació de mestres. Aquest mandat no s'ha complert en tots els casos. Les universitats manifesten que no visualitzen la partida que correspon a aquest compromís en el pressupost que reben i la Direcció General d'Universitats insisteix que aquesta partida s'ha mantingut, malgrat la reducció de crèdits i d'estudiants matriculats, i hauria de permetre a les universitats reduir la grandària dels grups classe sense reduir professorat i incrementar les accions que permetin consolidar els equips docents i la mobilitat dels estudiants. Cal superar aquesta situació i dotar les facultats que formen mestres de recursos adients per tal d'estabilitzar i de donar continuïtat a equips docents, canviar l'estil docent a les aules i els contextos d'aprenentatge dels estudiants, aplicar els coeficients d'experimentalitat o similars que, òbviament, corresponen als estudis de magisteri, i que poden millorar les condicions docents, i incrementar el rigor i la qualitat de la formació universitària que reben.

Les universitats avancen conjuntament per establir estàndards de rendiment compartits entre totes les facultats en llengües, matemàtiques, ciències i anglès; mantenen acords per establir pautes i orientacions comunes en les pràctiques i les relacions entre universitats i escoles formadores de pràctiques; en la reforma qualitativa del model formatiu i per establir proves específiques d'accés que tenen efectes tant a les universitats públiques com privades per justificar el manteniment de la força docent disponible, amb independència del nombre d'estudiants admesos. Tot plegat s'està fent amb compromís i visió de futur, com a sistema, i paga la pena que l'Administració universitària, que ha estat pionera en la posada en marxa d'aquest Programa, no abaixi la guàrdia en aquests aspectes.

L'Administració educativa, sotmesa a pressions i forces que no sempre contribueixen a millorar la qualitat de l'educació, no ha fet possible que les mencions i les especialitats que orienten els graduats que volen accedir a la funció pública docent siguin suficientment clares i ajustades a les demandes de formació que el mateix Departament formula a les universitats. Es continua pensant que posar més condicions en el moment d'accedir als estudis de magisteri ja resol pràcticament el problema de la seva formació. I, en canvi, no s'han modificat realment les condicions per accedir a la borsa de treball ni l'any 2014 ni l'any 2015, ni les proves dels concursos oposició per accedir a la funció docent, que són les condicions que realment valoren com a fonamentals aquells que volen ser mestres. De poc serveix tot el que es fa des de les universitats si el Departament d'Ensenyament no estableix condicions d'accés més adequades i ajustades a les necessitats de l'escola i de la societat actual. Només així, les universitats veuran amb claredat que els canvis que cal fer tenen sentit en funció de la inserció laboral dels futurs graduats. Ajustar l'estructura de la titulació al mercat laboral no depèn solament de l'Acadèmia. Depèn, i molt, de les institucions que ocupen el professorat i, en aquest sentit, el Departament d'Ensenyament és el principal referent, si bé no l'únic.

Esmentàvem que hi havia un tercer repte: intensificar les pràctiques i millorar la vinculació entre universitats i escoles en la formació dels mestres. En diferents moments hem manifestat al Departament d'Ensenyament la necessitat d'una xarxa de centres formadors de pràctiques de referència com a element clau per canviar el model de formació en pràctiques actual i avançar cap a un model més dual, que vinculi estretament la formació teòrica i la formació pràctica en una única proposta docent

compartida per professorat universitari i mestres tutors de pràctiques dels centres. Per això, i aprofitant el desplegament de la Llei d'educació de Catalunya, convé identificar el professorat i els centres que excel·leixen per contribuir a la innovació, la recerca educativa i la millora de la qualitat de l'educació. Identificar aquests centres i professorat pot facilitar que s'assoleixin dos objectius clau en el Programa. El primer està relacionat amb la integració entre la millora del model formatiu de mestres i la innovació i la recerca en els centres educatius. Les convocatòries de recerca universitària ARMIF 2014 i 2015 (ARMIF, 2014) exigeixen que en els equips de recerca participin mestres en actiu a les aules. Conèixer aquells mestres i centres amb un reconeixement especial en la innovació pot facilitar informació de qualitat en el procés d'elaboració del projecte i en el moment de conformar els equips de recerca. Les convocatòries ARMIF i similars haurien de tenir en compte la participació d'aquests mestres i centres com un mèrit més que cal afegir en les seves bases.

El segon aspecte està relacionat amb la identificació de centres de pràctiques de referència que permetin no solament acollir estudiants en pràctiques de les diferents universitats, com ja fan ara una gran part de centres, sinó establir convenis de cooperació més profunds amb la formació universitària dels estudiants de grau de magisteri. Aquests convenis haurien de comportar un nou tipus de relació entre les universitats i els centres, caracteritzat per una implicació i una dedicació majors de les universitats en aquesta dimensió de la formació dels estudiants i un compromís i una disponibilitat de recursos humans per part dels centres al servei de la formació dels futurs docents. Ens referim a escoles que puguin acollir un nombre d'estudiants de magisteri suficient per dissenyar un pla d'acció tutorial de centre amb la participació i la implicació de tot l'equip docent que permeti compartir més amb la universitat i aprofundir en la formació teòrica i pràctica que poden rebre aquests estudiants en la seva estada al centre.

Consideracions finals

La posada en marxa del Programa MIF ha suposat un estímul important per millorar el sistema educatiu de Catalunya. Ha estat un pas significatiu perquè ha posat en sintonia les obligacions de l'Administració educativa, la missió de la universitat i les demandes de la societat en relació amb la formació dels mestres, sovint expressades en els mitjans de comunicació, amb els quals s'han establert ponts de diàleg i de col·laboració.

Com s'ha expressat a bastament, s'ha generat un moviment que implica un bon nombre de docents universitaris i de mestres d'escoles d'educació infantil i primària. S'han creat espais de diàleg i de treball amb responsables acadèmics de les universitats i personal tècnic de l'Administració educativa. I s'han impulsat accions que han volgut comprometre els mitjans de comunicació per difondre un missatge de voluntat de canvi i de millora de la formació de mestres. Tot plegat, amb la voluntat de millorar l'educació a Catalunya i també la percepció social sobre els estudis i la feina dels mestres, la qual cosa facilitarà captar els millors estudiants com a bons futurs mestres.

Notes

- 1- Per a més informació sobre el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), consulteu el web *mif.cat*.
- 2- Grup de treball coordinat pel professor Francesc Codina, de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC).
- 3- Grup de treball coordinat per la professora Cristina Escobar, de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- 4- Grup de treball coordinat per la professora Mari Pau Cornadó, de la Universitat de Lleida (UdL).
- 5- Grup de treball coordinat pel professor Luis Marqués, de la Universitat Rovira i Virgili (URV).
- 6- Grup de treball coordinat pel professor Josep Maria Serra, de la Universitat de Girona (UdG).
- 7- Aquesta convocatòria (publicada al DOGC, el 8 de gener de 2014) consta de dues modalitats: ARMIF1, d'ajuts per a projectes de recerca que tenen com a objecte d'estudi la millora i la innovació del model formatiu de la doble titulació universitària en educació infantil i educació primària, i ARMIF2, enfocada a les titulacions universitàries d'educació infantil i d'educació primària. Es van concedir quaranta-un projectes, quinze corresponents a la modalitat ARMIF1 i vint-i-sis a la modalitat ARMIF2. L'import total de la convocatòria va ser de 480.000 euros, finançats per la Direcció General d'Universitats (DGU) del Departament d'Economia i Coneixement. Per al 2015 s'ha previst convocar novament aquests ajuts, la resolució dels quals està prevista per a la primavera del 2016.
- 8- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (en premsa), *La percepció dels centres educatius sobre les competències dels graduats recents*.

Bibliografia

ARMIF (2014): Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Resolució del 20 de desembre de 2013, per la qual s'aproven les bases reguladores i s'obre la convocatòria d'ajuts de recerca en millora i innovació en la formació inicial de mestres per a les titulacions impartides a les universitats que participen en el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. (DOGC [en línia], núm. 6.535, 8-1-2014). Consultat 15 setembre 2015, des de

http://www10.gencat.cat/agaur_web/AppJava/catala/a_beca.jsp?categoria=recerca&id_beca=20201

CIC (2013): Catalunya. Conveni de col·laboració entre l'Administració de la Generalitat de Catalunya, a través de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement, la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Lleida, la Universitat de Girona, la Universitat Rovira i Virgili, la Universitat Ramon Llull, la Universitat de Vic, la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat Internacional de Catalunya per desenvolupar el Programa de millora i d'innovació en la formació de mestres, amb data 6 de novembre de 2013.

CIC (2014): Catalunya. Acord de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, del 30 de gener de 2014, sobre els requisits d'accés als graus d'educació infantil i primària, annex 1 - punt 2.

CIC (2015): Catalunya. Acord de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, del 5 de juny de 2015, sobre les característiques generals de la prova d'aptitud personal per accedir als graus d'educació infantil i primària, amb totes les seves denominacions, a partir del curs 2017-2018, annex 1 - punt 7.

MOBMIF (2014): Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Resolució del 28 de juliol de 2014, per la qual s'aproven les bases reguladores i s'obre la convocatòria per concedir ajuts de mobilitat internacional per a professorat universitari en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. (DOGC [en línia], núm. 6.695, 28-8-2014). Consultat 15 setembre 2015, des de

http://www10.gencat.cat/agaur_web/AppJava/a_beca.jsp?categoria=altres&id_beca=20923

MOBMIF (2015): Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Resolució del 30 de juny de 2015, per la qual s'aproven les bases reguladores i s'obre la convocatòria per concedir ajuts de mobilitat internacional per a professorat universitari en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. (DOGC [en línia], núm. 6.906, 6-7-2015). Consultat 15 setembre 2015, des de

http://www10.gencat.cat/agaur_web/AppJava/a_beca.jsp?categoria=altres&id_beca=21641

Per citar aquest article:

Martínez Martín, M., Prats Gil, E., Marín Blanco, A. (2016). La millora de la formació inicial de mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

La formació del professorat per a l'ús efectiu de la tecnologia educativa

Teacher training for effective use of educational Technology

Francesc Pedró i Garcia

UNESCO. Cap de secció. Section pour les conseils de politique sectorielle et les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation. A/e: f.pedro@unesco.org

Resum

Un dels factors que permet comprendre per què no s'ha arribat encara a un ús efectiu de la tecnologia educativa a les escoles és la formació del professorat. Ni la formació inicial ni les oportunitats de desenvolupament professional semblen oferir les condicions apropiades per tal que la majoria dels docents vagin més enllà d'un ús privat de la tecnologia o, com a màxim, d'un ús professional perifèric, que no arriba a transformar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. El que falta és convèncer, mitjançant pràctiques en contextos reals, de la utilitat de la tecnologia educativa i generar contextos de treball i de desenvolupament professional docents que esperonin la innovació. Amb aquesta finalitat, l'article explora primer les oportunitats que ofereix avui la tecnologia en educació; després presenta un model explicatiu que permet entendre els frens a la innovació educativa suportada per la tecnologia; i, finalment, es discuteixen diferents possibilitats d'utilitzar estratègicament la formació docent per tal d'afavorir una innovació sistèmica en educació.

Paraules clau

Tecnologia educativa, política educativa, professorat, desenvolupament professional docent, innovació.

Abstract

Teacher training is one of the main explanatory factors of the failure to mainstream an effective use of educational technology. Neither initial preparation nor professional development opportunities seem to ensure the conditions required for the majority of teachers to reach a level of mastery that goes beyond private uses or a merely peripheral professional use, which does not lead to a true transformation of instruction. It is necessary to convince teachers, in the context of actual school practices, of the utility of

educational technology and to generate working and professional development environments that spur innovation. With this goal in mind, this paper explores the opportunities offered by technology in education, presenting an explanatory model that allows an understanding of the main barriers to technology-supported educational innovations, and it concludes by suggesting several opportunities for a strategic use of teacher training to promote systemic innovation in education.

Keywords

Educational technology, education policy, teachers, professional development of teachers, innovation.

La innovació educativa suportada per la tecnologia, una qüestió pedagògica

A tot el món, els esforços que s'han fet en les últimes dècades per transformar l'ensenyament i l'aprenentatge sembla que no acaben de donar fruit perquè continuem tenint una escola molt semblant a la que teníem vint anys enrere, just quan Internet es va començar a popularitzar a Catalunya. En vint anys les tecnologies digitals han fet grans progressos que han alterat, a vegades radicalment, la nostra vida, des de la feina fins a la vida quotidiana. I sembla que l'escola se n'estigui escapant. De fet, hi ha moltes investigacions i dades que suggereixen la resistència relativa al canvi dels sistemes escolars arreu. No obstant això, hi ha símptomes que s'acosta el que podria anomenar-se una tempesta perfecta, és a dir, la combinació d'una sèrie de factors que podrien acabar donant lloc, finalment, a una finestra oberta d'oportunitats per a un canvi pedagògic que aprofitaria, per fi, el potencial de la tecnologia per millorar la qualitat i la productivitat dels processos escolars a tots els nivells, des de l'Administració fins a l'avaluació dels aprenentatges.

Aquests factors són, fonamentalment, tres. El primer, ja assenyalat des de fa anys, és el de les taxes d'adopció de les tecnologies per als usos socials i comunicatius entre els adolescents i, cada vegada més, entre els infants. Aquest primer factor, siguin quins siguin els efectes que tingui sobre el desenvolupament cognitiu, social i emocional dels joves, la veritat és que els predisposa a treballar a les escoles d'una manera diferent, incloent-hi òbviament la tecnologia, que ja forma part del seu paisatge quotidià fora de l'aula o que es troba, fins i tot, a les seves butxaques (Davie, Panting i Charlton, 2004). El segon factor, molt més nou, consisteix en la irrupció de moltes empreses que ofereixen serveis de valor afegit com continguts i, per descomptat, aplicacions educatives. La densitat d'aquesta oferta, gratuïta o comercial, és tan elevada que probablement aviat deixarem d'usar l'expressió *tecnologia educativa* i ens referirem, ras i curt, a les aplicacions i els continguts digitals (Pedró, 2013). El tercer factor és la quasi universalització, precisament, de dispositius d'ús individual, com les tauletes tàctils i els telèfons intel·ligents, que estan igualment a l'abast d'una proporció molt elevada d'alumnes i, pràcticament, de tots els docents als països desenvolupats. Fins i tot es produeix la paradoxa que els mateixos docents són grans usuaris d'aquests dispositius per a aquelles activitats que consideren més apropiades i que no sempre inclouen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, però sí cada vegada més tot allò relacionat amb la preparació de les seves classes, per no dir les seves pròpies activitats en l'esfera personal (Purcell, 2013). Comencem, doncs, a tenir dades que acrediten que els nivells

d'utilització de les tecnologies a les aules ja són significatius en alguns països i que les famílies, primer, i els docents, després, estan canviant les seves actituds respecte a l'ús de la tecnologia educativa per transformar l'ensenyament (Empirica, 2013). Es tracta encara d'indicis incipients, però que ens apropen indefectiblement cap a aquest canvi pedagògic preconitzat tantes vegades i tan poc materialitzat. Bones notícies, per fi, però no sense clarobscur: els sistemes escolars i els seus dirigents sabran evitar aquesta tempesta?

En el cas específic de l'escola, tant a Europa com a bona part de l'Amèrica Llatina, hi ha innovacions educatives que només han estat possibles gràcies als últims desenvolupaments de les indústries tecnològiques però, per regla general, es tracta de casos particulars. No obstant això, la pregunta inevitable sobre on els sistemes escolars han aconseguit maximitzar les oportunitats que ofereix la tecnologia, és a dir, on s'hauria de viatjar per apreciar en tota la seva riquesa i complexitat una innovació educativa sistèmica gràcies a la tecnologia no té una resposta fàcil. Una ullada als resultats de l'últim estudi PISA (2012) mostra que els primers llocs estan ocupats indistintament per països amb un ús comparativament baix de la tecnologia a l'escola (Finlàndia, Corea del Sud o el Japó), juntament amb d'altres on les xifres n'acrediten un ús molt elevat (Singapur, els Països Baixos o Estònia) (OECD, 2015). La conclusió que cal extreure d'aquesta ambivalència és, senzillament, que la qualitat dels resultats en educació no té a veure tant amb la presència o l'absència de tecnologia com amb la pedagogia adoptada i les condicions en què s'aplica a l'aula.

En aquest sentit, les competències professionals dels professors i les facilitats i incentius per al seu desenvolupament continu en són la clau. Així, quan aquestes competències són òptimes, el recurs a la tecnologia permet millorar la qualitat dels processos d'aprenentatge i, al mateix temps, expandir l'horitzó del que es pot aprendre; una cosa molt evident, per exemple, en el cas de les ciències experimentals i socials. Quan aquestes condicions no es produeixen, la irrupció de més tecnologia a les escoles es tradueix, generalment, en nous problemes per als docents en lloc de proposar-los solucions que optimitzin el seu esforç.

Quan s'abaixa el nivell del centre escolar o de l'aula, els clarobscur de la contribució de la tecnologia a la transformació de l'educació es difuminen. Hi ha una transformació veritable de l'escola però s'està produint, per començar, entre bastidors. És silenciosa, gairebé imperceptible, però real. En efecte, les dades acrediten que als països europeus una majoria aclaparadora de professors són usuaris habituals de la tecnologia en la seva vida privada, però el més sorprenent és que també són ara majoria els que fan servir solucions tecnològiques per preparar les seves classes. Els usos administratius escolars es prodiguen igualment, incloent-hi l'ús creixent de plataformes que faciliten la comunicació amb alumnes i famílies fora de l'horari escolar. Els alumnes, per la seva banda, no necessiten que ningú els expliqui com s'ha d'aprofitar la tecnologia per donar sortida a les tasques escolars, encara que no ho facin sempre de la manera desitjable, mancats, com ho acostumen a estar, de suport educatiu en aquest àmbit. En el treball docent a l'aula la tecnologia ha fet fortuna com a eina de presentació, però encara no per personalitzar l'aprenentatge i, encara menys, per a la tan desitjable transformació dels processos. No obstant això, a poc a poc, el cercle es va estrenyent, lentament i calladament.

Cal aprofitar aquesta finestra d'oportunitats. Donar un impuls a aquesta transformació pedagògica significa, una vegada més, començar per apropar-se més als professionals de l'educació i analitzar, amb ells, les seves necessitats i, partir d'aquestes, suggerir solucions pedagògiques que, en molts casos encara que no sempre, han d'incorporar components tecnològics. Això explica per què les iniciatives tecnològiques que triomfen en educació són, fonamentalment, les que ofereixen serveis rellevants i eficients als professors o als alumnes que els resolen problemes o necessitats reals. En definitiva, l'objectiu no és tenir més tecnologia sinó una cosa molt més important: que els alumnes aprenguin més i millor. Ara bé, això depèn fonamentalment de dues variables: la primera, que es produeixin les condicions de treball apropiades a les aules (equipament, connectivitat, horaris, etc.) i la segona, més difícil d'aconseguir, que els docents disposin del capital de competències professionals apropiat per treure'n partit.

Per què no ens n'acabem de sortir: un model explicatiu

Hi ha diversos models que intenten explicar quins són els factors que incideixen en l'acceptació de tecnologies que impliquen una innovació en processos que són molt coneguts pels usuaris i que formen part de les seves pautes rutinàries de comportament o de treball. De tots aquests, el que s'ha utilitzat amb més freqüència per a la investigació empírica en educació ha estat el de Davis (Davis, Bagozzi i Washaw, 1989). Segons aquest model, hi ha dos factors fonamentals que permeten predir si una solució tecnològica serà adoptada amb èxit o no i que influeixen decisivament sobre la cadena de decisions que una persona ha de prendre per posar en pràctica aquesta solució. Aquests dos factors són: la percepció de la facilitat d'ús, extremament relacionada amb la competència professional o personal requerida i, en segon lloc, la percepció de la utilitat de la solució proposada. En poques paraules, cal sentir-se capaç de dominar tècnicament la solució tecnològica proposada, però tan o més important que això és tenir una percepció clara dels beneficis que la solució comportarà. En absència d'aquesta percepció positiva de l'ús, o si no es tenen les competències requerides, mai no s'adoptarà la solució tecnològica proposada.

El model de Davis s'ha aplicat amb èxit per analitzar les expectatives dels docents (Colas i Casanova, 2010), singularment, dels acabats d'incorporar (Teo, 2010), pel que fa a l'adopció de la tecnologia a l'aula. No obstant això, cal recordar que l'èxit d'aquesta adopció involucra igualment els alumnes. Com la posició d'alumnes i de docents a l'aula, que és molt diferent i, per tant, les seves expectatives poden no ser coincidents; com, de fet, tampoc no ho són les seves necessitats. Per això potser és més convenient començar per una anàlisi d'un fenomen que és poques vegades reconegut en les discussions sobre la tecnologia en educació. Es tracta, per sorprendent que sembli, del rebuig que els alumnes tendeixen a mostrar quan les solucions tecnològiques canvien radicalment les pràctiques tradicionals d'ensenyament i d'aprenentatge a l'aula. Aquesta és una perspectiva extremament interessant i útil perquè molts dels processos en joc en el cas dels alumnes es troben igualment en el cas dels docents, encara que la seva responsabilitat i el seu paper a l'aula siguin radicalment diferents.

El rebuig dels alumnes a l'escolarització de la tecnologia

Com es pot explicar el rebuig dels alumnes a innovacions educatives que tenen un component tecnològic elevat? Tot i que la literatura dita evangelista sobre la tecnologia educativa fa anys que suggereix que els alumnes són agents de canvi potencials en tot allò que té a veure amb la tecnologia educativa, les investigacions empíriques demostren, en realitat, que hi ha una certa reluctància per la seva part cap a l'anomenada *escolarització de la tecnologia* (Cérisier i Popuri, 2011a), la qual cosa no deixa de ser sorprenent en persones que difícilment sabrien continuar el seu estil de vida si no estiguessin permanentment connectades gràcies a la tecnologia. Així, per exemple, un dels estudis europeus més recents mostra que només un 40 % dels alumnes d'ensenyament secundari francesos desitjarien veure una major adopció de la tecnologia a les aules, mentre que la resta s'hi mostren indiferents (Cérisier i Popuri, 2011b). Com pot ser, doncs, que els adolescents en particular, que són tan dependents de la tecnologia per a la seva vida quotidiana fora de les aules, siguin reticents al fet que s'introdueixi dins de les aules?

El rebuig dels alumnes d'ensenyament secundari i superior a l'escolarització de la tecnologia s'explica, fonamentalment, per quatre raons. La primera té a veure amb la rellevància dels usos per als quals, pel que sembla majoritàriament, se'ls proposen solucions tecnològiques: els alumnes diuen que aquestes solucions són irrellevants. A més, i aquesta és la segona raó, s'hi afegeix el factor d'esforç addicional generalment requerit per a qualsevol innovació a l'aula. En definitiva, se'ls demana més esforç per un guany que no els sembla prou clar. En tercer lloc, a mesura que els alumnes augmenten les seves expectatives sobre el que és un ensenyament de qualitat, es van tornant, paradoxalment, més conservadors i favorables a allò que ja coneixen, a les metodologies a les quals s'han acostumat durant totes les etapes precedents. Finalment, en aquest rebuig es produeix també un element de defensa important contra el que judiquen que és una ingerència adulta en un espai que estimen privat. Aquesta idea de privacitat, que és tan important en l'adolescència, pot prendre la forma d'un espai exclusiu que la tecnologia els permet construir amb els seus iguals per relacionar-s'hi mantenint-ne allunyats els docents i els pares.

L'adopció docent de solucions pròximes

Curiosament, les tres primeres raons esgrimides pels alumnes són també, encara que amb formulacions diferents, les que expliquen igualment el comportament dels docents respecte a l'adopció de la tecnologia (Colas i Casanova, 2010). Ras i curt, la creença majoritària és que l'adopció de la tecnologia no aporta solucions rellevants per millorar els resultats d'aprenentatge dels alumnes o la qualitat de l'ensenyament i, per tant, el sobreesforç que exigeix no compensa. A més, les pràctiques majoritàries, que depenen tant de la formació rebuda i de la pressió contextual exercida per les pràctiques dels col·legues, no incorporen la tecnologia més que d'una manera marginal; capgirar la situació exigiria anar contracorrent. Tal com han assenyalat Alonso i altres autors (Alonso et al., 2010), els docents que usen la tecnologia són «petits focus d'innovació i de canvi que amb prou feines aconsegueixen transcendir la dinàmica institucional dominant» (p. 71).

Però en el cas dels docents aquesta perspectiva es complica encara més per l'existència del factor de proximitat. Basant-se en la teoria de les zones de desenvolupament pròxim, alguns autors sostenen que la forma peculiar amb què els docents adopten progressivament la tecnologia suggereix que només són capaços d'integrar-la en aquelles perspectives i estratègies metodològiques que dominen (Mominó, Sigalés i Meneses, 2008). Per dir-ho d'una altra manera, no cal esperar de cap docent un esforç per adoptar la tecnologia que transcendeixi els límits del seu coneixement i la pràctica professional en termes d'estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge. Això explicaria per què, per exemple, els docents són molt proclius a acceptar eines com la pissarra interactiva per sobre d'altres solucions tecnològiques perquè les possibilitats immediates d'ús i d'aplicació que els ofereixen són molt més properes a les seves estratègies quotidianes tradicionals i, en definitiva, no les desafien necessàriament; és més, les consoliden i les milloren sense trencar els límits de les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge comunes.

Com s'ha d'explicar el que funciona?

Segons no només el model de Davis (Davis et al., 1989) sinó també molts d'altres, fins i tot més sofisticats (Schwarz i Chin, 2007; Venkatesh, Davis i Morris, 2007), el que mou un subjecte a llançar-se a canviar els processos que normalment ha aplicat no és cap altra que l'expectativa d'aconseguir-ne una eficiència major. És més, qualsevol consideració que tingui a veure amb l'esforç inicial que cal fer, ja sigui en termes de formació, de planificació o fins i tot de generació de recursos, s'ha de veure més tard o més d'hora compensat perquè, altrament, l'equació dona un resultat negatiu per al subjecte: més feina per aconseguir els mateixos resultats. La qüestió, doncs, és molt simple: per què hem d'acceptar una solució tecnològica que exigeix un esforç major si no es tradueix en una eficiència docent major?

Tant les investigacions sobre el rebuig dels alumnes a les innovacions educatives basades en un ús intensiu de la tecnologia com aquelles que tracten els factors que propicien l'ús professional de la tecnologia per part dels docents confirmen aquesta idea. Si es tenen les competències apropiades, el criteri decisiu és la percepció de la utilitat. Aquesta percepció es pot definir com l'anticipació de les eficiències previsibles que l'adopció d'una solució tecnològica permetria aconseguir. I, evidentment, això té molt a veure amb la formació de les competències docents.

Són apropiats els mecanismes de formació docent actuals en aquest camp?

La formació dels docents és vista, per tot el món, com un requisit ineludible per promocionar la innovació suportada per la tecnologia i es pot afirmar que la capacitació tecnicopedagògica s'ha produït, fonamentalment, en dues fases.

Inicialment, la part més substancial d'aquesta formació es va dirigir a l'alfabetització i la capacitació per a aplicacions pedagògiques i professionals bàsiques, i buscava garantir que tants docents com fos possible adquirissin les qualificacions tecnològiques més bàsiques per manejar processadors de text, fulls de càlcul i Internet per investigar, etc. D'una manera o altra, la majoria dels governs han fixat les qualificacions mínimes que tots els professors haurien de tenir en matèria de tecnologia, com el certificat pedagògic

de tecnologia instaurat a Suècia, Dinamarca i els Països Baixos. Bona part d'aquestes iniciatives s'han inspirat en el marc de competències per als docents en aquest àmbit generat per la UNESCO (2011).

Posteriorment, l'èmfasi de la formació es va desplaçar cap a les qualificacions de caràcter intrínsecament pedagògic, és a dir, relacionades amb les aplicacions pedagògiques de les tecnologies. Això inclou la capacitació per a l'ús curricular especialitzat per assignatures (ús de programari especialitzat, simulacions, participació en xarxes de professors de la mateixa assignatura, entre d'altres). En definitiva, l'ús efectiu de la tecnologia a l'aula requereix més oportunitats per tal que els professors aprenguin com es pot fer. I això, actualment, té molt menys a veure amb el fet de saber servir-se de la tecnologia que amb com aplicar-la als processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

La major part dels països desenvolupats ja han superat la primera fase i en alguns d'aquests s'ofereixen alternatives de formació a la manera de menú a la carta, i són els mateixos centres escolars els que decideixen quin tipus d'oferta els convé, com succeeix, per exemple, als Països Baixos. En altres països hi ha un marc centralitzat per a la formació, com passa, per exemple, en la formació contínua a Suècia o a Dinamarca i en alguns, com a Espanya, les responsabilitats relacionades amb la formació del professorat, en aquesta matèria, recauen en les autoritats de les comunitats autònomes.

Però la qüestió és saber si tots aquests esforços de formació possibiliten veritablement l'ús efectiu de la tecnologia. D'una banda, és clar que els nivells actuals d'ús docent a l'aula no acaben de millorar amb el pas del temps. Un dels darrers estudis d'abast europeu permet comparar la situació als països de la Unió Europea i les transformacions esdevingudes en el període 2006-2012 en aquest àmbit a l'ensenyament secundari inferior, equivalent a la nostra ESO (Empirica, 2013). Paradoxalment, mentre que les ràtios d'estudiants per ordinador connectat a Internet es van reduir a la meitat en aquest període per al conjunt de la Unió Europea, el nombre de professors que declaren que utilitzen la tecnologia en el 50 % o més de les seves classes no va augmentar significativament i encara se situa pels volts d'un 14 %. En canvi, el mateix estudi demostra que el percentatge de professorat que empra la tecnologia per preparar les classes ja és superior al 90 %.

El que això indica és que els esforços duts a terme per a un ús efectiu de la tecnologia a l'aula no responen veritablement a les necessitats actuals dels docents ni tenen en compte el context real en què treballen. L'evidència més clara d'aquesta situació la donen els resultats del Programa TALIS, també centrat en el professorat de la secundària inferior. Quan a aquests professors se'ls pregunta en quines àrees troben que el seu desenvolupament professional encara no és suficient, la primera és la del tractament dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'aula, però la segona i la tercera fan referència directament a l'ús pedagògic i professional de les tecnologies (OECD, 2014). És a dir, que malgrat els esforços constants d'oferta formativa, el que s'ofereix o no és suficient o no s'adapta a les necessitats i els contextos reals de treball dels docents.

Una aproximació gradual al desenvolupament de les competències docents

per a l'ús pedagògic de la tecnologia

Com s'arriba a donar sortida a les necessitats de desenvolupament de les competències docents per promoure un ús pedagògic transformador de la tecnologia requereix, probablement, una aproximació gradual. Com s'ha assenyalat reiteradament (Kugel, 1993; Briceño, 2013), el canvi docent no es pot concebre sota una mateixa fórmula per a tothom, sinó que és indispensable que es reconeguin quines són les expectatives que tenen els docents davant d'aquestes eines, i de bracet d'ells mateixos, cal establir una ruta metodològica clara en el marc de la qual puguin practicar les seves pròpies idees, reflexionin sobre els obstacles als quals s'enfronten i consolidin els seus èxits, i donin lloc així a més activitats que impliquin reptes constants per millorar continuadament. No és fàcil per a cap professional, singularment, quan la disponibilitat de temps és limitada, canviar radicalment les seves pràctiques. És molt possible, com ja s'ha explicat altres vegades (Pedró, 2012), que sigui preferible començar per familiaritzar-se amb solucions tecnològiques que resolen problemes immediats, la qual cosa conferirà oportunitats de descobrir què és el que podria venir després. Seria, en definitiva, una aproximació en cercles concèntrics, ampliant a poc a poc els límits de la confortabilitat, exigint una mica més cada vegada. No obstant això, res d'això no serà possible si no s'estableixen entorns de treball proclius al canvi.

Precisament en aquesta línia, la UNESCO promou una visió de la transformació de l'ensenyament en què la tecnologia té un paper crucial com a creadora d'oportunitats. En aquest sentit, la mateixa UNESCO va desenvolupar uns estàndards de competències docents per a l'ús pedagògic de la tecnologia que permeten una aproximació gradual a aquesta transformació (UNESCO, 2011). Concretament, es consideren tres nivells successius:

a) Nivell 1: alfabetització o adquisició de nocions bàsiques

- *Enfocament*. Preparar estudiants, ciutadans i treballadors capaços de comprendre les noves tecnologies, tant per donar suport al desenvolupament social com per millorar la productivitat econòmica. Implica posar recursos educatius de qualitat a l'abast de tothom i millorar l'adquisició de competències bàsiques (en lectura, escriptura i matemàtiques), incloent-hi nocions bàsiques de tecnologia.
- *Nivell de competència dels docents*. Maneig bàsic de la tecnologia fent ús de recursos digitals que guien l'alumnat en el seu aprenentatge, d'eines de productivitat, de multimèdia, de cerca d'informació a Internet i de comunicació amb xarxes socials. Cal utilitzar la tecnologia com a eina de productivitat, de gestió i d'exercitació.
- *Impacte*. Canvis de primer ordre, desenvolupament de competències digitals enfocades al maneig d'informació i a l'ús bàsic de la tecnologia.

b) Nivell 2: aprofundiment del coneixement

- *Enfocament.* Augmentar la capacitat dels estudiants, dels ciutadans i de la força laboral per afegir valor a la societat i a l'economia, i aplicar coneixements de les assignatures escolars per resoldre problemes complexos, en situacions reals i relacionats amb medi ambient, seguretat alimentària, salut i resolució de conflictes.
- *Nivell de competència dels docents.* Ús de metodologies i de tecnologies més sofisticades com simuladors, organitzadors gràfics, cercadors temàtics i o eines de col·laboració, en què els docents actuen com a guies i administradors de projectes d'aprenentatge que integrin problemes reals. Cal resoldre problemes amb l'ús de la tecnologia.
- *Impacte.* Canvis de segon ordre que demanen modificacions en el currículum per posar l'accent en la comprensió dels coneixements escolars i en la seva aplicació, tant a problemes del món real com a la pedagogia.

c) Nivell 3: generació de coneixement

- *Enfocament.* Augmentar la participació cívica, la creativitat cultural i la productivitat econòmica mitjançant la formació d'estudiants, de ciutadans i de treballadors dedicats a la tasca de crear coneixement, d'innovar i de participar en la societat del coneixement.
- *Nivell de competència dels docents.* Ús generalitzat de la tecnologia per donar suport als estudiants que creen productes de coneixement i que estan dedicats a planificar i gestionar els seus propis objectius i les seves activitats. Programació, robòtica. Cal crear amb tecnologia.
- *Impacte.* Les repercussions d'aquest nivell impliquen canvis en els plans d'estudis, que van molt més enllà del simple coneixement de les assignatures escolars i integren explícitament competències indispensables per al segle XXI necessàries per generar nou coneixement i comprometre's amb l'aprenentatge per a tota la vida (capacitat per col·laborar, comunicar, crear, innovar i pensar críticament). En aquest cas, l'escola fomenta el desenvolupament de la societat del coneixement.

Implicacions per a la formació inicial

Evidentment, es podria esperar que els centres de formació inicial del professorat representessin l'avantguarda en aquest sentit, però la realitat demostra que no és així, ni a l'Amèrica Llatina ni tampoc als països desenvolupats (Enochsson i Rizza, 2009). Hi ha dades que mostren, per exemple, que als campus universitaris dels Estats Units les facultats que utilitzen més Internet són les de ciències, de medicina i d'enginyeria; en canvi, les facultats que tenen menys tràfic d'Internet són, sistemàticament, les d'educació. No hauria de ser més aviat a l'inrevés? Les facultats d'educació no haurien de tenir un tràfic més elevat en esdevenir l'avantguarda de l'educació del país?

En realitat, però, les facultats d'educació són vistes arreu com un problema. Molts països van emprendre reformes importants de la formació docent a la dècada dels anys setanta del segle vint que van donar com a resultat l'entrada de les escoles de magisteri a les universitats i, de retruc, la consideració de la titulació docent com de nivell universitari. Ningú no podria negar els beneficis que això va comportar per a la professió i, també, per als formadors. Ara bé, a la llarga també s'han creat disfuncions, la principal de les quals ha estat la pèrdua de professionalització de la docència, que ha esdevingut molt més abocada a la teorització. Això, al costat del fet que, en esdevenir titulacions universitàries, els estats han perdut el control directe dels processos de formació, ha portat a una crisi que es tradueix en una demanda insistent de reforma de la formació inicial. Els eixos d'aquesta reforma consistirien en una professionalització més gran dels continguts, car es tracta, al capdavall, de formar professionals, sobretot, i en una organització clínica de la formació (Urban Teacher Residency United, 2015). Aquesta organització clínica, semblantment a la que s'empra per a la professió mèdica, exigiria un llarg període de formació tutoritzada en el lloc de treball. Si aquesta reforma de la formació tingués lloc, com ja passa als Estats Units, un resultat possible seria un aprenentatge de l'ús efectiu de la tecnologia en el lloc de treball.

Caldria començar, doncs, per contribuir a transformar els centres de formació inicial del professorat en llocs en els quals els processos d'ensenyament i d'aprenentatge dels futurs docents exemplifiquin, precisament, el que es pot arribar a aconseguir en matèria de desenvolupament de les competències professionals aprofitant el potencial de la tecnologia. En efecte, hi ha moltes innovacions en marxa en aquest sentit, de les quals una de les més conegudes, a l'Escola Normal Superior de Lió, França (Flandin i Ria, 2014), es basa en la utilització de YouTube per visionar i fer comentaris experts d'actuacions a l'aula de docents en formació, amb la possibilitat d'interactuar amb la resta de col·legues en un entorn virtual.

Implicacions per a la formació permanent

Per començar, sembla clar que no hi ha un punt de partida millor per a la formació permanent que acompanyar el docent en la seva pròpia aula. En lloc d'extreure el personal docent del seu context i portar-lo cap a una formació teòrica, és molt més productiu portar un docent expert a l'aula en la qual treballa el docent en formació, identificar conjuntament les necessitats de desenvolupament professional, posar en pràctica les solucions, i avaluar-les conjuntament. Això no només funciona en l'àmbit de la formació pedagògica general, sinó que és d'una aplicació particular en el cas del desenvolupament de les competències per a l'ús pedagògic de la tecnologia. De fet, és una aproximació que s'està introduint progressivament a l'Amèrica Llatina. Aquest és el cas, per exemple, del Paraguai Educa, que aplica el programa «Una computadora por niño» (UCPN) des del 2008. El seu equip de capacitadors locals ofereix assessorament a les escoles: suport pedagògic als docents i instrucció directa als estudiants en àrees avançades com programació. També tenen suport tècnic per als equips. L'acompanyament individualitzat dels docents a les aules emergeix al Paraguai com una estratègia central que ha permès una apropiació i un ús majors de la tecnologia a diferència d'altres programes similars 1 a 1 a la regió, que no han tingut aquest component com ara, per exemple, al Perú i l'Uruguai.

Molts estudis demostren que l'habilitat del professorat per ajudar els estudiants depèn, per començar, no només del seu domini dels continguts sinó també de la seva didàctica, és a dir, de les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge que inclouen l'orquestració òptima dels recursos disponibles, sigui quina sigui la seva naturalesa (Teo i Noyes, 2010). La tecnologia és, en aquest sentit, un recurs més, extremament polivalent. Nombrosos estudis vinculen, en aquest sentit, l'èxit de les estratègies docents d'orquestració que incorporen tecnologia a les oportunitats que tenen els professors de desenvolupar les seves competències pedagògiques (Lawless i Pellegrino, 2007). No obstant això, els professors generalment estan obligats a dedicar gairebé tot el seu temps a la preparació i al seu exercici en solitari i els en queda poc de disponible per a la formació i el suport professional a l'aula.

Però cada vegada està més estesa la convicció que, per tal que es pugui fer un bon ús de la tecnologia, la solució no rau en la formació individual, ni tan sols en la formació a la carta, sinó a aconseguir que equips docents complets optin, en conjunt, per desenvolupar les seves pròpies iniciatives en aquest àmbit i que la formació i el desenvolupament siguin conseqüència de les necessitats de l'equip docent i dels seus projectes pedagògics per al futur, i no només d'alguns dels seus membres. En aquest àmbit es pot afirmar que és la formació la que ha d'anar als centres i no els docents a les aules de formació.

Aquest últim punt és crucial. Nombrosos estudis acrediten que l'ús de la tecnologia és més comú en aquelles escoles on els professors tenen temps suficient per intercanviar amb els seus col·legues i tenen més oportunitats de visitar les seves aules en temps lectiu (Wenginsky, 1998). Aquests estudis suggereixen, igualment, que la relació entre l'ús de la tecnologia i la reforma de l'educació és recíproca: encara que l'ús de la tecnologia és una finestra d'oportunitats per al canvi escolar, els esforços de transformació pedagògica de l'escola també ajuden a donar suport a un ús eficaç de la tecnologia.

La tecnologia en si, però, està demostrant que és una eina poderosa per ajudar els professors a tancar la bretxa en la seva capacitat sobre l'ús efectiu dels recursos digitals (Purcell, 2013). Gràcies a la creació i el manteniment de xarxes virtuals, els professors poden superar l'aïllament de la seva aula, intercanviar idees de plans de lliçons i recursos, donar-se suport mútuament en el disseny i l'avaluació de noves iniciatives i participar en projectes de col·laboració amb altres professors amb interessos semblants.

Els professors també poden adquirir una experiència valuosa mitjançant l'ús de la tecnologia per a les seves pròpies necessitats de desenvolupament de competències professionals. Aquest és un àmbit en el qual s'han fet progressos notables en els últims anys: actualment, hi ha diverses plataformes que permeten que els docents avaluin les competències didàctiques, els coneixements de la matèria i les estratègies d'aprenentatge, així com les competències digitals i els suggereixen mòduls de formació en línia adaptats a les seves necessitats. Aquest és el cas de la plataforma DECLARA, àmpliament utilitzada en la formació de docents als Estats Units i a Mèxic, així com Tu classe, tu país, a Xile. A més, també es multipliquen les iniciatives dedicades a la formació docent a través de cursos massius en línia o MOOC (de la seva denominació en anglès *Massive Open Online Courses*), que es caracteritzen per una gran flexibilitat, alhora que per arribar simultàniament a milers d'usuaris. Actualment n'hi ha, per exemple, sobre

l'ensenyament de les competències del segle XXI (Universitat de Melbourne), sobre el pensament de l'estudiant (Universitat Vanderbilt), sobre l'aprenentatge de la llengua a través de la conversa o sobre l'aprenentatge en profunditat (ambdós, de la Universitat de Stanford).

La condició bàsica: un lideratge pedagògic potent

La capacitat de lideratge és crítica perquè la integració de la tecnologia tingui èxit (Schrum et al., 2007). Perquè el canvi pedagògic suportat per la tecnologia sigui sistèmic i sostenible en el temps ha de ser modelat i defensat pels qui ostenten la responsabilitat del lideratge pedagògic en el centre escolar. És prou ben sabut que el lideratge pedagògic és essencial per aconseguir escoles eficaces. En particular, un bon lideratge pedagògic influeix decisivament en el desenvolupament professional dels professors del centre. La qualitat del lideratge té un gran impacte sobre l'ús de la tecnologia a l'escola i la seva capacitat d'arribar a fer possibles canvis pedagògics que condueixin a millors resultats dels estudiants. Molts educadors estan d'acord que és impossible que la seva escola millori més enllà del que permeten les capacitats dels que tenen la responsabilitat d'exercir-hi el lideratge.

Que els líders escolars siguin capaços de guiar el procés de desenvolupament professional dels docents tan bé per millorar-ne les competències en l'ús pedagògic de la tecnologia tindrà implicacions en termes de temps, de costos i de resultats (Aguerrondo i Lugo, 2010). En aquest àmbit, un líder pedagògic hauria de ser capaç de:

- Transmetre una visió i un model pedagògics precisos, exigents i factibles.
- Generar una massa crítica de professors compromesos amb ells.
- Garantir temps per a la col·laboració docent.
- Incentivar el desenvolupament professional en línia.
- Desenvolupar estratègies de gestió del canvi pedagògic entre l'equip docent.
- Activar regularment oportunitats de desenvolupament professional per als professors, en particular, per a la planificació, la col·laboració i l'intercanvi d'informació sobre les pràctiques pedagògiques.

En definitiva, els professors que tenen èxit en l'ús de la tecnologia sovint ho aconsegueixen després de fer canvis substancials en la seva metodologia didàctica. No obstant això, és difícil que aconsegueixin fer-ho sense el suport i el compromís dels líders escolars perquè aquests canvis demanen una inversió important d'esforç individual que ha de ser acompanyat adequadament.

Conclusions: tancant un cercle virtuós

En un intent sumari d'avaluació, es podria dir que algunes de les polítiques que s'han seguit han tingut més èxit que d'altres i que, molt probablement, les que no n'han tingut han estat, en certa manera, resultat d'un mal disseny, d'objectius equívocs o d'expectatives infundades (OECD, 2010). Així, per exemple, els progressos fets en matèria d'accés a la tecnologia en els centres escolars, primer, i després a cada aula, són

innegables. Des d'aquest punt de vista, es pot afirmar que les polítiques posades en pràctica han tingut èxit. Durant una bona quantitat de temps els centres escolars han representat un lloc privilegiat d'accés a la tecnologia, encara que la seva difusió ràpida en l'entorn domèstic en els últims anys tendeix a convertir les llars, o com més va més, els dispositius mòbils en oportunitats en què l'accés és encara més fàcil que en els centres escolars.

No obstant això, les polítiques que han tingut menys èxit fins aquest moment són les relacionades amb l'ús eficient de la tecnologia a l'aula o, almenys, el recorregut fet fins avui segueix sense respondre a les expectatives inicials. Els nivells d'ús de la tecnologia en l'entorn escolar són extremament baixos, fins al punt que no poden equiparar-se als que els mateixos alumnes desenvolupen fora de l'entorn escolar. Les xifres disponibles llancen un balanç pobre pel que fa a l'ús i, per tant, una amortització escassa de les inversions públiques que s'han fet. És possible que tant les ràtios d'alumnes per ordinador com les condicions dels equipaments, com l'obsolescència inevitable d'una part del parc instal·lat siguin raons de pes però, probablement, les més importants tenen a veure, com s'ha indicat, amb les percepcions que els docents tenen sobre l'efectivitat del seu ús, probablement, perquè no han gaudit ni de la formació pedagògica apropiada, sinó només tecnològica, ni dels incentius professionals indicats. I aquest és el terreny en què es juga l'èxit de les polítiques de transformació pedagògica.

Almenys en teoria, en matèria de polítiques públiques d'educació sembla que ja s'ha inventat tot. Si un país veritablement vol aconseguir una millora qualitativa dels usos de la tecnologia en educació, el millor que pot fer és generar un cercle virtuós en el qual ara es troben a faltar alguns elements molt importants com, per exemple:

- Una identificació precisa de les característiques i del funcionament dels models pedagògics que s'aspiren implantar.
- Una base de coneixements que, procedent de la recerca empírica, permeti concloure raonablement i, per tant, convèncer sobre la superioritat d'aquests models per comparació amb els que predominen actualment.

Unes condicions de disseminació dels models i dels seus avantatges que combinin:

- a) Dotació d'equipaments i d'infraestructures tecnològiques apropiades per a aquests models.
- b) Formació docent en situació real, d'acord amb les particularitats del context i del projecte educatiu.
- c) Creació d'un sistema apropiat d'assessorament tecnològic i pedagògic.
- d) Funcionament d'un mecanisme de monitorització dels progressos que s'han fet, així com incentius apropiats per als centres escolars i els docents.

Un cercle virtuós com aquest ha de tenir quatre elements fonamentals: una definició precisa dels objectius, un esforç de disseminació i de visualització de les pràctiques que funcionen, una pressió avaluadora i, finalment, el suport al canvi, incloent-hi els incentius més apropiats. Perquè tot això funcioni cal, a més, que es generi un context polític favorable.

1. *Definir els objectius*

El primer pas consisteix a definir clarament quins són els objectius que cal aconseguir i fer-ho de manera que s'expressin en competències que puguin ser avaluades empíricament. Això vol dir que no n'hi ha prou de tenir algunes idees clares sobre, per exemple, les competències del segle XXI, sinó que cal traduir-les en marcs de referència útils i, això és el més important, formular-les de manera que siguin avaluables externament.

2. *Disseminar les bones pràctiques*

Seguidament, cal partir del principi que, per a molts centres, aquestes exigències representen un nou desafiament i que el més probable és que no tinguin referències, tant en termes d'aproximacions pedagògiques com de solucions tecnològiques, que els transmetin seguretat i confiança i els permetin orientar la seva acció. Per tant, és igualment important que les administracions públiques facin un esforç de disseminació de les pràctiques que funcionen.

Aquest esforç de disseminació s'ha de traduir, fonamentalment, en una visualització que pot tenir lloc de maneres molt diferents. Per començar, convé partir de les experiències que ja hi ha en la realitat, i contribuir a donar-los major visibilitat; en segon lloc, és perfectament factible comptar amb un cert nombre de centres o, si més no, d'experiències pilot que es puguin utilitzar com a referències pràctiques i, per tant, que siguin extremament transparents; en tercer lloc, cal fomentar les xarxes de docents en el si de les quals es puguin compartir experiències en aquest sentit; en quart lloc, cal confiar encara més en la investigació educativa, singularment si es busca un horitzó de transferència de les bones pràctiques, posant de manifest quins són els factors que contribueixen a aconseguir l'èxit; i, en darrer lloc, convé servir-se precisament de les tecnologies per fer un gran esforç de disseminació de tot allò que, d'alguna manera, apunta en la direcció correcta.

3. *Avaluar el que es vol aconseguir*

Els pronunciaments polítics o la disseminació de les bones pràctiques no són suficients per mobilitzar centres i docents. És igualment important exercir pressió sobre el sistema, de manera que els centres escolars siguin conscients que la definició d'aquests objectius i estàndards de competències seran objecte d'una avaluació externa en el marc, per exemple, de les avaluacions nacionals dels aprenentatges dels alumnes que la major part dels països desenvolupen amb regularitat, cosa molt més recomanable que avaluar aquest tipus de competències separatament. Algunes avaluacions internacionals, com el Programa PISA de l'OCDE, ja mostren una certa tendència a incrementar les referències a aquest tipus de competències en els seus marcs d'avaluació.

A més, hi ha una altra manera d'exercir pressió amb els mateixos objectius i aquesta consisteix a preconitzar l'ús de la tecnologia, no només en els mecanismes d'avaluació dels aprenentatges escolars dels alumnes (com passa, per exemple, en les proves de finalització de l'ensenyament secundari a Dinamarca), sinó també en tot allò que té a veure amb les relacions entre els docents o els centres escolars i l'Administració educativa, sigui quin sigui el seu nivell. Un bon exemple d'aquestes pràctiques està

constituït pels expedients d'escolaritat que, com ja passa en altres àrees dels serveis públics, podrien ser perfectament digitals i d'aquesta manera en facilitarien la gestió.

4. *Donar suport al canvi*

Fins i tot els professionals més dedicats necessiten poder disposar d'un suport continuat i l'avaluació ha de ser presa com una oportunitat de diagnòstic per a la millora. Precisament, són les modalitats d'aquest suport i els seus desencadenants, les que haurien de merèixer més atenció per part de les administracions educatives.

Durant massa temps el suport als docents s'ha basat, fonamentalment, en la provisió de cursos de formació permanent. Però, en tot el que està relacionat amb la tecnologia i, eventualment, amb els canvis en les pràctiques docents, molt més eficient que l'assistència a cursos teòrics que normalment es desenvolupen fora del context quotidià en què els docents treballen, sembla que és la prestació d'un servei de suport personalitzat al docent, o als equips docents, que s'ofereix directament al lloc on aquests treballen. D'aquesta manera es pot comprendre millor el context en què exerceixen i, al mateix temps, oferir un suport degudament contextualitzat.

Encara que aparegui en últim lloc, la qüestió dels incentius no s'ha de considerar mai com la menys important. Com ja s'ha indicat, els professionals de l'educació, com els de qualsevol altre sector, tenen dos grups d'incentius poderosos. El primer té a veure amb el convenciment racional que adoptar una solució pedagògica o tecnològica nova es traduirà, necessàriament, en un benefici. Perquè aquest missatge arribi amb claredat cal que s'hagi invertit prou en recerca empírica per demostrar-ho i, en segon lloc, cal que hi hagi canals de disseminació suficients amb el llenguatge i les modalitats apropiats. El segon grup d'incentius té a veure, òbviament, amb el propi creixement professional, és a dir, amb la pròpia carrera. El desenvolupament de la carrera docent hauria de preveure, almenys en un món perfectament racional, incentius que tinguessin en compte no només la dedicació i el compromís professional, sinó també els resultats assolits o, el que és el mateix, les bones pràctiques.

Les mesures destinades a fomentar l'ús dels ordinadors en un àmbit més personal, oferint els equipaments apropiats (com ordinadors portàtils o domèstics) són menys freqüents. Quan hi són, acostumen a dirigir-se exclusivament al professorat i s'acompanyen, per regla general, de programes de formació, mentre que iniciatives similars destinades als alumnes continuen sent molt rares. A Itàlia, per exemple, hi ha una iniciativa destinada a oferir préstecs lliures d'interès als professors perquè adquireixin ordinadors personals. La comunitat flamenca de Bèlgica ha creat consorcis per permetre que, per la via de les grans compres, les escoles puguin obtenir ordinadors a baix preu. A Alemanya, una associació de més de cent vint empreses d'alta tecnologia està ajudant els centres escolars a desenvolupar les seves pròpies infraestructures informàtiques i de telecomunicacions a preus més reduïts i els ofereix, a més, assistència tècnica. A Suècia, cap a setanta mil docents han rebut gratuïtament, per participar en cursos de formació, un ordinador per al seu propi ús que poden conservar si aquest curs és superat amb èxit. També comença a ser freqüent crear figures equivalents a monitors pedagògics, i no tecnològics, que ofereixen el seu suport per desenvolupar projectes concrets, de manera que el suport sigui d'índole més pedagògica que tecnològica.

5. *Generar un context polític favorable*

Per completar el cercle virtuós, aquests cinc elements s'han de produir en un context polític favorable. Això vol dir que és molt important que els responsables de la política educativa transmetin missatges clars i reiterin la importància de modernitzar les pràctiques educatives gràcies a la tecnologia i que ho facin de manera que es basin en evidències reals dels èxits que s'aconsegueixen progressivament. En definitiva, és molt important que aquest suport polític sigui sostingut en el temps perquè no sigui viscut, un cop més, com una moda passatgera. I, sobretot, que l'impuls al canvi no es tradueixi en un entorn de treball inestable sinó, ans al contrari, amb la garantia de tenir la tranquil·litat d'una perspectiva a llarg termini que ofereix oportunitats d'experimentació i de progrés.

Bibliografia

- Aguerrondo, I., i Lugo, M. T. (2010). El contexto para la educación: un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo. Dins G. Bernasconi (ed.). *La dirección y las TIC. Necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI*. Montevideo: Red AGE.
- Alonso, C., Casablanco, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, O., Sánchez Valero, J. A., i Sancho, J. M. (2010). De las propuestas de la administración a las prácticas de aula. *Revista de Educación*, (352), 53-76.
- Briceño, J. J. (2013). *La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo. Aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza*. (Tesi doctoral). Universitat de Granada, Granada.
- Cérisier, J.-F., i Popuri, A. (2011a). Computers and the school: Indian and French students' discourse. *European Journal of Education*, 46 (3), 240-254.
- (2011b). Technologies numériques á l'école: ce qu'en disent les jeunes. *Administration et éducation*, (129), 254-260.

- Colas, P., i Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147.
- Davie, R., Panting, C., i Charlton, T. (2004). Mobile phone ownership and usage among pre-adolescents. *Telematics and Informatics*, 21(4), 359-373. Consultat 18 març 2015, des de <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6V1H-4C6KJMD-1/2/6983648c5c7ccbfb5599a20e02428375>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., i Washaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Empirica (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Usa and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Brussel·les: Comissió Europea.
- Enochsson, A.-B., i Rizza, C. (2009). *CT in Initial Teacher Training: Research Review*. París: OECD.
- Flandin, S., i Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 174-190.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Lawless, K. A., i Pellegrino, J. W. (2007). Professional Development in Integrating Technology Into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.

Mominó, J. M., Sigalés, C., i Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*. París: OECD.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. París: OECD.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: PISA: OECD.

Pedró, F. (2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. París: OECD.

— (2013). Les polítiques sobre recerca i innovació en educació: tendències internacionals. Dins M. Martínez Martín, i B. Albaigés Blasi (ed.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (p. 447-478). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Purcell, K. et al. (2013). *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*. Washington DC: Pew Research Center's Internet: American Life Project.

Schrum, L., Thompson, A., Maddux, C., Sprague, D., Bull, G., i Bell, L. (2007). Editorial: Research on the effectiveness of technology in schools: The roles of pedagogy and content. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(1), 456-460.

Schwarz, A., i Chin, W. (2007). Looking Forward: Toward an Understanding of the Nature and Definition of IT Acceptance. *Journal of the Association for Information*

Systems, 8(4), 13.

Teo, T. (2010). An Empirical Study to Validate the Technology Acceptance Model (TAM) in Explaining the Intention to use technology among Educational users. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(4), 1-12.

Teo, T.; Noyes, J. (2010). Exploring attitudes towards computer use among pre-service teachers from Singapore and the UK: A multi-group invariance test of the technology acceptance model (TAM). *Multicultural Education i Technology Journal*, 4(2), 126-135.

UNESCO (2011). *Transforming Education. The Power of Technology*. París: UNESCO.

Urban Teacher Residency United. (2015). *Clinically Oriented Teacher Preparation*. Chicago: UTRU.

Venkatesh, V., Davis, F., i Morris, M. G. (2007). Dead Or Alive? The Development, Trajectory And Future Of Technology Adoption Research. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(4), 10.

Wenglinsky, H. (1998). *Does it compute? The relationship between educational and student achievement in mathematics*. Princeton: ETS.

Per citar aquest article:

Pedró Garcia, F. (2016). La formació dels professorat per a l'ús efectiu de la tecnologia educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 43-61.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?

What professional competences should a teacher have today?

Jaume Cela i Ollé^a i Joan Domènech i Francesch^b

^a Mestre jubilat. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. A/e: jcela@xtec.cat

^b Mestre. Director de l'Escola Pública Fruituós Gelabert de Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. A/e: joan.domenech.francesch@gmail.com

Resum

Per concretar les competències professionals d'algú que es vulgui dedicar a l'educació, cal tenir present quines finalitats volem que tingui l'acció educativa i quin és l'horitzó de sentit que volem assolir. Fer-ho, a més, en un marc d'incertesa provocat, sobretot, per l'acceleració dels canvis que vivim, ens porta encara més a la necessitat del diàleg per poder-les compartir i definir.

Paraules clau

Competència, reprofessionalització, complexitat, formació, currículum, equip, canvi, compromís.

Abstract

To specify the professional skills of someone who wants to devote him or herself to education, it is necessary to consider the goals of the educational action involved and the horizon of sense which is to be achieved. Moreover, since this has to be done within a framework of uncertainty that is produced, above all, by the increasing speed of change which marks our world, dialogue becomes all the more necessary to share and define these competences.

Keywords

Competences, reprofessionalization, complexity, training, curriculum, team, change, commitment.

Notes preliminars¹

Qualsevol ofici, professió o feina, exigeix desenvolupar un seguit de competències que estan —o haurien d'estar— al servei d'assolir els objectius que ens marquem com a societat. Aquesta descripció competencial pot ser explícita i implícita. El que no pot ser és que una professió es desenvolupi sense competències que ho facin possible. Una persona que llegeixi aquesta afirmació inicial i que es deixi endur pel cinisme pot argumentar que hi ha molts incompetents que exerceixen oficis diversos. Davant d'aquesta crítica, només se'ns acut justificar-nos dient que així funciona el món sense mirar a ningú en concret.

A continuació, intentarem demostrar aquesta primera afirmació amb uns quants exemples extrets dels mons literari i cinematogràfic.

La cançó popular ens diu que «la Mare de Déu, quan era xiqueta, anava a costura a aprendre de lletra». Hi portava molt poques coses, res de motxilles carregades de llibres ni d'uniformes de cap mena. Amb un cistellet, alguna vianda i alguna coseta més i ja en tenia prou i de sobres. Era clar que el seu aprenentatge tenia dos objectius: teixir i resar. Quines competències professionals devia necessitar el mestre encarregat de les classes on assistia la Mare de Déu?

Els joves espartans rebien una educació molt dura. Aquella societat no estava per gaires filigranes i no celebraven reunions per definir què volia dir apostar per un model educatiu inclusiu que partís del fet de donar resposta a les necessitats de cada criatura, d'una manera especial a aquells que ho necessitaven més. La societat espartana s'estimava més practicar la vella doctrina de «morta la cuca, molt el verí» i quan una criatura naixia amb alguna necessitat educativa que interpretaven com un defecte físic o psíquic imperdonables, l'estimbaven des del cim del Taíget.

El currículum espartà consistia a llegir i escriure, però no gaire, res de diferenciar, per exemple, la comprensió literal de la inferencial; cantar, ja que cantar segons quins himnes uneix d'allò més i et prepara per donar la vida per alguna de les pàtries que tenim; i el cultiu del cos amb la resistència ferotge a les intempèries de tota mena i la perfecció corporal sense cap gimnàs DIR per suportar tota mena d'enfrontaments físics i psicològics.

La pel·lícula *300*, del director Zack Snyder, que parteix del còmic de Frank Miller i que mostra la batalla de les Termòpiles que van mantenir espartans i perses, intenta convertir en imatges aquest model educatiu i el resum que en podríem fer seria una cosa semblant a aquesta: com més sang i més fetge —del contrincant és sempre millor— més alta n'és l'avaluació i més sentit dóna a la nostra existència.

També ens podem preguntar quines competències professionals tenien els que s'encarregaven d'educar les generacions espartanes.

Imaginem-nos el personatge que interpreta Meryl Streep —la gran Meryl Streep, perquè és tan competent en el seu ofici interpretatiu que el seu nom sempre s'ha d'introduir amb la paraula *gran* i les seves interpretacions sempre s'han de veure des d'un reclinatori— a la pel·lícula *Ricki*, del director Jonathan Demme.

La gran Streep dóna vida a una dona que lidera un grup de rock. Aquesta professió, feina o ofici, la viu amb tanta passió que ha oblidat la seva família. Arriba un moment que un fill se li casa i ella ha d'assistir a la cerimònia i el passat se li imposa com les boires

matinals. Però com que això de la música no dóna per viure —i si no us ho creieu penseu en l'exministre Wert, que de música només coneix la que acompanyen els correbous i que ha fet mans i mànigues perquè desaparegués del currículum— la gran Meryl Streep ha de guanyar-se les garrofes fent de caixa en una gran superfície comercial.

Quines competències professionals ha de tenir per desenvolupar aquest ofici? Doncs, ben poques. No cal ni que sàpiga sumar perquè l'operació li fa una màquina, la mateixa màquina que li calcula les altres operacions com, per exemple, saber el canvi que ha de tornar.

Ara bé, pot tenir el pitjor dia de la seva vida que ha de mostrar-se amable, somrient, abstenir-se de criticar mai el que ha comprat el client i vigilar els moviments repetits del braç per evitar una malaltia derivada de la seva feina, perquè totes les feines porten alguns problemes físics i psíquics de bracet.

La mestra de la Mare de Déu i el mestre espartà, així com el personatge del supermercat a la pel·lícula de Demme tenien claríssim què havien d'ensenyar o de fer. L'educació marcava uns objectius, en general, ben pocs, i qui se'n feia responsable havia de demostrar un nivell competencial que fes possible assolir-los. La complexitat de les professions que hem citat —ser la Mare de Déu, la caixa d'un supermercat o un guerrer— era molt escassa.

Ara bé, i de qui es dol la criatura actual, les seves funcions estaven encaminades a assolir uns objectius compartits per capes socials àmplies. La mare, el pare, la tieta, el forner, el policia, la mestra, la metgessa de la Seguretat Social i el veí estaven absolutament convençuts que una bona bufetada a temps o uns quants dies a pa i aigua eren un bon mètode per enfortir el cos i el caràcter i per això no els dolia que els infants, a la tendra edat dels set anys —i ara ho concretem a Esparta—, fossin apartats de la llar familiar i que fos la comunitat qui es fes responsable de la seva educació. La mare de la Verge Maria també devia tenir clar que anar a costura era necessari i, tot i que de la lletra, no se'n parla, la seva filla assoliria un futur impressionant perquè acabar sent la Mare de Déu no és cap broma.

El personatge a qui dóna vida la gran Meryl Streep no ha necessitat gaire temps d'escola per fer bé la feina que se li exigeix com a caixa d'uns grans magatzems. Ella tenia unes altres competències, però que no són interessants per a la majoria de gent de la societat on viu, perquè els concerts que fa gairebé se'ls ha de pagar de la seva butxaca, com els passa a molts joves amants de la música que, quan cobren, i en remarquem el *quan*, no arriben ni a cobrir les despeses de la benzina de la camioneta que han de llogar per carregar-hi els instruments.

De tot això, volem treure'n una primera conclusió: les competències professionals estan relacionades amb allò que la societat espera de les institucions, en aquest cas, de la institució escolar. I la segona, les competències professionals de les persones encarregades de formar els ciutadans, les han de tenir presents, amb tota la seva complexitat i conscients de la seva naturalesa canviant i dependent de la societat en la qual exercim la nostra professió.

I per acabar-ho d'aclarir podríem imaginar quines competències professionals hauria de tenir el mestre del poema de Yeats (2005), «En una escola, entre infants». La primera estrofa fa així:

Per l'aula llarga em passejo i pregunto;
 la vella monja amb toga blanca
 amable em respon: de menudes aprenen
 a sumar i a cantar, a llegir i a estudiar història
 a tallar i a cosir i a ser endreçades
 com cal en els nous temps —amb breu esclat
 els ulls d'aquells infants observen
 un somrient senyor de seixanta anys.

Fa temps que s'anuncien els nous temps. Potser la diferència amb el nostre present és la velocitat que pateixen les novetats, la fragilitat dels canvis que es produeixen i la complexitat de relacions que poden donar peu a unes necessitats molt poc imaginades. Tot això ens reclama un seguit de competències insòlites en aquest temps que ens ha tocat viure.

Què espera la societat de l'escola?

Qualsevol centre escolar està pensat per acollir-hi els nouvinguts. L'acollida uneix l'escola amb una altra institució central a les nostres vides: la família.

Aquesta acollida ha de ser sense condicions prèvies, com passa en el sector de la sanitat. Cap escola pot excloure cap alumne per cap motiu. Fins i tot ha d'esforçar-se a acollir aquell que no vol ser acollit, de la mateixa manera que un metge ha de fer mans i mànigues per curar un malalt que no vol ser curat.

Cada alumne s'ha de convertir en un esdeveniment i un esdeveniment s'inscriu en el temps, marca un abans i un després de la seva existència. N'acollim la singularitat que es manifesta en el rostre, en la veu, en la història, en la cultura, en la manera d'aprendre, en la manera de relacionar-se amb els altres i, com que l'educació sempre ha de ser crítica i emancipadora —ens cal tornar una vegada i una altra a Freire— ens cal potenciar un marc —classe i escola— on l'alumnat no tingui cap por de ser sancionat si s'equivoca que tingui clar que l'error forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i on assagi formes útils de convivència que puguin ser exportades en altres àmbits socials. Acollir els alumnes tal com ens arriben no vol dir que suprimim la possibilitat de millora. Ben al contrari, l'escola és un terreny òptim per impulsar-hi la conversa que ens permeti descobrir de manera racional i emocional que hi ha maneres de fer que són millors que d'altres i que d'aquesta manera farem créixer la nostra humanitat comuna.

Però l'escola té dues funcions més que en defineixen el sentit: ha de mostrar el món i ha d'acompanyar l'alumnat en el seu procés del descobriment.

Mostrar el món vol dir fer presents el bé i el mal i debatre la qüestió de com l'ésser humà ha posat les seves capacitats per potenciar models que ens aproximïn a la bondat i d'altres que ens han convertit en l'espècie més depredadora de totes. Paraules i expressions com *autonomia*, *responsabilitat*, *aprenentatges bàsics*, *continguts*,

interdisciplinarietat, cultura comuna i valors convivencials han d'estar al costat d'altres com *tendresa, carícia, somriure, llàgrima, diversitat de mirades, capacitat d'escolta*, etc.

Totes aquestes han de formar part del currículum i entenem la paraula *currículum* en el seu significat més genuí: allò que ens cal aprendre per viure en una societat on puguem exercir amb plenitud els nostres drets i els nostres deures i que no pren la forma d'un document oficial, sinó que representa allò que passa realment a les nostres aules.

En aquest «mostrar el món» no podem deixar-nos cap experiència humana al tinter. La nostra feina serà presentar-les condicionades a les edats dels alumnes que tinguem. Si en l'educació infantil o en els primers cursos de la primària el mal és present en els contes que expliquem, en la secundària el mal és en l'experiència dels camps d'extermini o en la indiferència que manifestem davant l'arribada dels immigrants que fugen de la guerra o de la misèria implantada pels poderosos en els seus països.

A l'escola obligatòria, hi fem uns aprenentatges bàsics que hauran de ser útils per convertir-nos en ciutadans que compleixin els seus deures amb responsabilitat i reclamin els seus drets de manera civilitzada. Martha Nussbaum (2005) diu que cal ensenyar a llegir perquè després hauran d'anar a votar.

Per tant, les mirades provinents de les diferents àrees del coneixement han d'estar cada dia més interrelacionades i cal facilitar l'art de fer preguntes i la voluntat de buscar respostes amb la intenció de millorar la nostra actuació concreta i diària en el món.

Com sempre, els poetes ens poden ajudar a entendre moltes qüestions lligades a l'experiència humana. Salvat-Papasseit (2008) cantava que, quan ens morim, els que queden vius podran veure com de bo és tot i en aquest bo que és tot s'inclouen la vida i la mort.

I un altre element imprescindible de l'acció educativa és la capacitat d'escoltar, una escolta clarivident. Per exercir aquesta escolta, els mestres hem d'aprendre a callar.

Escoltar és important per dues coses. La primera, perquè l'alumnat pugui parlar. La segona, perquè ens puguin arribar de manera clara i directa, sense mediadors de cap mena, les seves necessitats expressades en el seu llenguatge. L'escolta clarivident significa que hem de ser capaços d'entendre més enllà del significat de les paraules. La comprensió, doncs, inclou el gest, la mirada, el to i reclama un temps més íntim, més personal, perquè per escoltar cal proximitat i, justament, una de les dificultats de la feina dels mestres és saber a quina distància ens hem de situar respecte a l'alumnat perquè no visqui la nostra posició com una invasió del seu espai o com una indiferència als seus interessos i les seves necessitats.

La velocitat s'ho empassa tot

«Perdre el temps per guanyar-lo», una frase de la il·lustre Rosa Sensat que ara és més d'actualitat que mai. En un univers líquid, en la definició productiva de Bauman (2003), en una societat on el debat es tecnifica i encara estem a les beceroles en la reflexió de quin paper tenen les noves tecnologies de la informació i del coneixement en la mirada que projectem damunt la realitat, només podem estar segurs d'una cosa: que vivim en un temps amb un grau de complexitat elevadíssim, entre altres coses, per la riquesa que aporten les cultures que conviuen a les nostres escoles però, que si no sabem

incorporar-les i passar-les pel sedàs crític, començant per la pròpia, poden convertir-se en un motiu de discriminació i d'aïllament social. En aquest marc, doncs, és paradoxal que haguem de reconèixer que el que hem de construir individualment i col·lectiva se sustenta damunt la roca de la incertesa, d'una incertesa que mostra el seu rostre en totes les funcions que exercim els éssers humans i la funció educadora no se n'escapa.

Hem de vigilar de no quedar-nos petrificats per la mirada de Medusa que promouen els corrents neoliberals. Si us plau o per força, els educadors ens convertim davant de la mirada meravellada dels nostres alumnes en gestors d'aquesta incertesa i perquè ells no pateixin els efectes del monstre que va matar Perseu, ens cal reforçar un seguit de competències que no són altres que les que estan lligades al fet que els alumnes aprenguin de maneres diferents, que siguin capaços de narrar les seves vides amb sentit, que associïn els aprenentatges a la bondat necessària que necessitem tant i que ha de presidir les relacions humanes si no volem convertir el nostre món en un infern que ni Dant va saber imaginar i que aquest exercici d'intel·ligència, perquè uneix de manera indissoluble allò que és racional amb allò que és emocional, sigui viscut en clau de felicitat.

Què cal aprendre en la societat actual?

Un dels aspectes que la crisi de l'educació ha manifestat en els últims temps ha estat la indefinició relacionada amb el que cal aprendre a l'escola. Aquest aspecte ha posat en dubte tant la formació inicial dels mestres actuals com la dels que ho seran a partir d'ara i ha evidenciat la necessitat, més que mai en la història de l'escola, de considerar la formació permanent com una part indestriable de la professionalitat docent. Aquest fenomen és un reflex aclaridor de la complexitat i de la incertesa que es viuen a la societat i, específicament, en el món de l'ensenyament. Però aquesta situació també provoca una certa indefinició en les competències que han de tenir els mestres en la societat actual.

Si fóssim capaços de definir aquests aprenentatges bàsics amb prou claredat, potser seria més fàcil definir les nostres competències com a mestres. Però és evident que aquests aprenentatges bàsics tornen a estar lligats a les finalitats que la societat marca per a l'educació i no s'escapen tampoc de concrecions diverses depenent del posicionament dels diversos grups ideològics. Penseu, per exemple, la diferència entre els mestres que manifesten que «ells ensenyen i prou», que la seva funció és transmetre un currículum amb la màxima extensió i que l'alumnat, a partir del seu esforç, ha d'assolir aquests aprenentatges, d'aquells que estan amatents a la vida i als contextos familiars i culturals de l'alumnat, són capaços de veure la relació d'aquests contextos amb els aprenentatges que han de fer, són conscients de la societat on viuen i, a més, es pregunten constantment com poden seleccionar millor els aprenentatges que l'alumnat ha d'assolir.

O penseu en les maneres diferents d'avaluar l'alumnat, amb models molt més a prop d'una classificació o d'un rànquing que penalitza l'error i el fracàs o en un procés que ajuda l'alumnat a créixer en els seus aprenentatges, sigui quin sigui el seu punt de partida, o que li valora els coneixements i les habilitats específics i el camí que emprèn i segueix.

Segur que trobem, en l'àmbit social, idees que situen cadascun d'aquests posicionaments en un marc concret. L'escola no és monolítica i la veiem com un reflex de la societat quan hi observem la coexistència d'un conjunt de posicions antagòniques i contradictòries. Són precisament aquestes posicions diferenciades, les que ens obliguen també a posicionar-nos. No hi ha discurs neutral sobre l'escola i aquest article no s'escapa de la necessitat d'aquest posicionament.

Per tant, d'acord amb els arguments que explicàvem més amunt, definir les competències professionals depèn també de com entenem el paper de l'escola en la nostra societat i de com entenem també la societat que hem d'ajudar a construir, humilment, des de les nostres possibilitats.

- És una societat més justa o que accepta la desigualtat i en fa bandera?
- És una societat més pacífica o que accepta la violència com una característica de l'espècie humana?
- És una societat en diàleg constant amb la naturalesa o que intenta sotmetre-la al cost que sigui, encara que sigui la pròpia supervivència com a espècie?
- És una societat que consolidarà valors com la compassió, la cura, la cooperació o la solidaritat, o que potenciarà allò de «que rigui la gent i que jo vagi calent» i «campi qui pugui!»?
- És una societat que acceptarà la diferència que no creï noves desigualtats, hi conviurà i valorarà la riquesa que això suposa o és una societat en què els valors, els discursos i les idees únics es voldran imposar i generalitzar?

I en el context dels aprenentatges, que cal fer?:

- Hem de seguir instruint i ensenyant per acumular informacions i coneixements o hem d'aconseguir uns aprenentatges bàsics que permetin buscar, seleccionar i llegir amb mirada crítica tot allò que arriba als nostres alumnes?
- Hem de tenir un currículum igual per a tothom, o hem de flexibilitzar-lo al màxim perquè realment ajudi cada alumne a superar la seva situació personal i el seu punt de partida?

Seguint aquest raonament, l'avaluació ha de ser una anàlisi de la situació de l'alumnat respecte als coneixements que creiem que ha de saber, o ha de ser una anàlisi i una valoració constants del seu procés de creixement educatiu, de coneixement personal i de construcció d'un itinerari educatiu, formatiu i de vida?

La nostra posició creiem que és clara. No entenem, bàsicament, una escola al marge dels problemes socials, ni tampoc que es consideri neutral respecte a les possibilitats de millora individual i col·lectiva dels seus membres. I, per tant, establint els aprenentatges que cal fer, i en quina direcció hem de treballar a l'escola, anirem definint les nostres competències com a professionals. Però que quedi clar que la definició d'aquestes competències té una relació estreta amb aquest posicionament ideològic.

Recordem que en el primer preàmbul de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) es deia textualment el següent (les cursives són nostres):

La educación es el motor que promueve la *competitividad* de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de *competir* con éxito en la *arena internacional* y de afrontar los *desafíos* que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el *crecimiento económico* y por conseguir ventajas *competitivas* en el *mercado global*.

És evident que, d'aquest preàmbul, que posteriorment va ser maquillat, se'n desprenen unes competències molt diferents de les que nosaltres proposem.

L'escola obligatòria, la que ha d'acollir la totalitat de la població i l'ha de formar amb uns aprenentatges bàsics, ha de poder construir amb cadascun dels seus alumnes una caixa d'eines que li permeti viure i convida —esperem que no sigui sobreviure— en la societat. Aquesta caixa d'eines ha de tenir instruments adequats a cada alumne i un conjunt d'habilitats comunes. Sense arribar a definir-los i a concretar-los completament, en podem assenyalar uns quants que ens semblen bàsics:

- Saber resoldre problemes que no ens hem plantejat o que, avui, encara no coneixem.
- Saber cercar i trobar les informacions i els coneixements que tenen una utilitat per a qualsevol aspecte de les nostres vides.
- Conèixer i comprendre el món que habitem, els problemes en l'àmbit planetari i entendre la posició que individualment i col·lectivament ocupem o podem ocupar.
- Prendre consciència de la necessitat de viure amb els altres, de convida amb la seva diversitat i de mostrar-se i d'actuar cooperativament i solidàriament.
- Tenir iniciativa i desenvolupar l'autonomia personal per fer front a la complexitat del món actual, en les seves dimensions socials, econòmiques, laborals i personals.

Darrerament, hem sentit com aquest aspecte es concreta en el fet de desenvolupar allò que s'entén com a empenedoria. Naturalment, aquesta empenedoria no ha de suposar saber demanar un crèdit o muntar una empresa, sinó desenvolupar tot aquest conjunt de competències personals.

Dit això, quan intentem definir les nostres competències professionals, ara i aquí, no tenim més remei que emmirallar-nos tal com fèiem al començament d'aquest article, en les competències i els aprenentatges bàsics que han d'assolir els nostres alumnes. Som de l'opinió que, igualment que l'alumnat, els mestres, quan ens formem i després quan exercim la nostra professió a l'escola estem en un procés d'aprenentatge continu i aquest aprenentatge no té gaires diferències amb el que ha d'assolir el nostre alumnat.

Si hem de formar en la incertesa i en la complexitat, de poc valdrà una formació que ens expliqui que la planificació a l'aula és quelcom rígid, tancat, organitzat els primers dies de setembre, encara que sigui amb una gran eficiència tècnica (Bauman, 2007). Amb una bona metàfora, podem explicar com la feina d'educar ja no és comparable als projectils convencionals sinó a la darrera generació intel·ligent aplicada a la guerra —si es pot fer aquest símil de comparar intel·ligència i guerra. El nostre mestratge ha de tenir en compte unes finalitats generals, però ha de ser capaç, sobre la marxa, de variar-ne el

punt d'arribada, el camí, la intensitat i la direcció. Per aconseguir, això sí, la finalitat general establerta.

Les nostres competències han de ser un reflex d'aquelles que volem transmetre a l'alumnat per moltes raons, però potser la primera és que els nostres alumnes aprenen més que a partir d'un bon programa d'instrucció, per osmosi, per contacte, a través del testimoni que tenim com a mestres a l'aula.

Si no ens apassionem per aprendre, si no tenim aquesta actitud, no la transmetrem pas. Si no llegim, com els farem agafar el gust per la lectura? Si no sentim interès per les coses que ens envolten, com els estimularem? En definitiva, si nosaltres no entrem cada dia a les nou a l'escola, amb ganes d'aprendre, com aconseguirem que ells ho facin? Tan simple i tan complex, a la vegada.

Si no ens escoltem al claustre, com aprendran a escoltar-se a l'aula? Si no practiquem la cooperació, l'intercanvi, l'ajut, entre nosaltres, com treballarem aquests valors amb ells? Si no acceptem els nostres errors i som capaços de reconèixer-los, arribarem a entendre mai que les equivocacions els ajuden a avançar? Si no volem que ens avaluin com a mestres, amb quina autoritat moral els avaluarem a ells? Si no pensem que la nostra formació és important, com transmetrem que la seva formació sí que ho és?

Les nostres competències professionals han de ser paral·leles i equivalents a les seves i la manera de treballar, d'aprendre, de construir saber, de compartir i de conèixer a l'aula ha d'impregnar la nostra pròpia professionalitat.

Per això pensem que les nostres competències també impliquen:

- Tenir una cultura àmplia i elements que li permetin saber i comprendre el món on viu. Saber relacionar coneixements diversos. Això vol dir llegir, tenir curiositat per tot el que fa referència a la ciència, la història, el món on vivim i els problemes de la humanitat. El mestre ha de ser una persona atenta al món i compromesa a millorar-lo.
- Saber construir aprenentatges. Això vol dir conversar, reflexionar, dialogar, negociar i equilibrar.
- Conèixer-se a si mateix. Tenir un coneixement ampli de les potencialitats, les debilitats i les mancances. Només així podem establir un camí per desaprendre i aprendre de nou allò que necessitem. Podrem també ser capaços de canviar els nostres paradigmes per d'altres que suposin un avenç i una millora socials.
- Saber treballar en equip, pel que suposa canviar, contrastar, consensuar i diferir. I també seleccionar, triar —amb el risc assumit d'equivocar-se— allò que pot ser clau en un itinerari educatiu determinat. Això vol dir cooperar en el marc d'una institució escolar, per crear cultura de centre, per construir contextos de transformació, de millora i de canvi.

Els mestres han de tenir la competència bàsica de ser capaços de viure la seva professió des de la passió, l'emoció i el compromís. De la mateixa manera que volem que l'alumnat visqui el seu procés educatiu des de la passió, l'emoció i el compromís.

I tot això, en un context de reprofissionalització del que significa fer de mestre. Assumir la nostra feina des d'un punt de vista professional, que implica exercir l'autonomia, el treball en equip, el desenvolupament d'un marc on siguem responsables i actors en les

decisions que prenem. Una professió que no tiri pilotes fora ni s'excusi en la manca de recursos o en la situació externa desfavorable, sinó que assumeixi les seves responsabilitats i els seus compromisos. Que sigui capaç de denunciar i d'exigir a qui correspongui i, a la vegada, de no trencar el pacte sagrat amb l'alumnat i l'escola.

Si la formació inicial no ens ha servit per aprendre aquesta manera de veure la professió, són els contextos d'aula i de centre, els que ho han de fer possible. Hem d'estar atents a la formació permanent en el sentit que, si no està contextualitzada, pot tenir la mateixa disfunció que la inicial. Per tant, el camí per reprofesionalitzar-se, per assolir unes competències noves, ha de ser treballar per construir contextos d'aula i de centre que consolidin aquesta nova manera de veure la professió com alguna cosa en evolució i aprenentatge constants. En un context de cooperació amb la resta de l'equip i tenint present la naturalesa orgànica del fet educatiu i de les escoles com institucions en aprenentatge constant.

L'educació ara i aquí, i sempre, amb el nostre compromís

L'educació, en el marc actual, ha de tornar a la seva essència: fer persones lliures i autònomes, capaces de pensar per elles mateixes (Kant 1991). Ha de tenir alguna mena de transcendència personal: que tinguem elements per saber què hem de fer amb les nostres vides (Nussbaum, 2011). Ha de recollir una finalitat moral: donar elements contra la injustícia, la desigualtat i la barbàrie (Adorno, 1966).

Per fer això calen uns mestres, primers ciutadans de la *República*, que enlairin la seva professió, que no n'oblidin l'essència i que la situïn en el context actual. És evident, i això no és l'objecte d'aquest article, que potser ni determinades polítiques de l'Administració, ni alguns interessos corporatius, ni una posició nostàlgica ens hi estan ajudant. Per això és tan important que potenciem elements cooperatius i de reflexió que ens ajudin a construir aquest nou model. Només de l'intercanvi de coneixement i de pràctiques que fem a l'aula i als centres, en sortirà una perspectiva professional nova molt més engrescadora i compromesa.

Notes

- 1- Volem dedicar aquest article a Isabel Muñoz, que el 17 de setembre de 2015 ens va deixar. Mestra, impulsora del Casal del Mestre a Santa Coloma de Gramenet, va ser també presidenta de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Per a molts mestres ha estat un testimoni constant del compromís i de la professionalitat que intentarem descriure en aquest article.

Bibliografia

- Adorno, T. (1966). L'educació després d'Auschwitz. Conferència feta per la Ràdio de Hessen el 18 d'abril. Consultat 15 gener 2015, des de http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Ciutat de Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *El repte de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Kant, E. (1991). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- (2011). *Sense ànim de lucre*. Barcelona: Arcàdia.
- Salvat-Papasseit, J. (2008). *Poesia completa*. Barcelona: Cruïlla.
- Yeats, W. B. (2005). *L'espasa i la torre*. Barcelona: Edicions 62.

Per citar aquest article:

Cela Ollé, J., Domenech Francesch, J. (2016). Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui? *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 62-72.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

L'argumentació en la construcció del pensament social crític

Argumentation in the construction of critical social thinking

Roser Canals i Cabau

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: roser.canals@uab.cat

Resum

La investigació que es presenta en aquest article tracta de comprovar com progressa la construcció del pensament social crític en l'ensenyament secundari mitjançant el desenvolupament de la competència argumentativa, en valora els encerts i les debilitats, hi proposa millores i facilita eines al professorat perquè incorpori l'argumentació en les seves propostes didàctiques. Per a això es dissenyen seqüències didàctiques i activitats per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'argumentació i bases d'orientació i instruments d'autoregulació per guiar les produccions argumentatives de l'alumnat.

Paraules clau

Competència argumentativa, pensament crític, problemes socials rellevants, competència social i ciutadana, debat, text d'opinió, mapa argumentatiu.

Abstract

The research presented in this paper focuses on checking how the construction of critical social thinking progresses in secondary schools through the development of argumentative competence, valuing its strengths and weaknesses, proposing improvements and providing tools for teachers to introduce argumentation into their classes. To do this we designed didactic sequences, activities for the teaching and learning of argumentation, bases of orientation and self-regulation tools to guide the argumentative productions of students.

Keywords

Basic argumentative skills, critical thinking, relevant social problems, basic social and citizen skills, debate, opinion texts, argumentative map.

Introducció

El desenvolupament del pensament crític o la capacitat per qüestionar fets i opinions sobre temes i problemes socials rellevants de l'actualitat esdevé una de les prioritats de l'educació obligatòria en el context actual. Per aquesta raó, la investigació que es presenta parteix del supòsit que la competència argumentativa pot ser una eina eficaç per ensenyar l'alumnat a formular i contrastar els seus propis punts de vista mitjançant les raons del coneixement, per sospesar opcions diverses i per prendre decisions fonamentades.

L'àrea curricular escollida per proporcionar els continguts necessaris per promoure l'argumentació és l'àrea de ciències socials, tot i que els problemes i les situacions controvertides que es tracten en les seqüències didàctiques requereixen un enfocament interdisciplinari amb altres àrees com ara les ciències naturals, l'educació per a la ciutadania i la llengua. Les estratègies didàctiques, les activitats i els instruments utilitzats són fàcilment transferibles a qualsevol altra situació o problema, ja que l'argumentació és una competència transversal relacionada directament amb les competències bàsiques que estableix el currículum de l'educació obligatòria. La proposta de vertebrar el currículum a partir de desenvolupar les competències bàsiques incorpora la perspectiva de la transversalitat, que tracta d'aplicar el coneixement a situacions reals i pràctiques. És en aquest sentit que ens interessa el desenvolupament de l'argumentació ja que, habitualment, en totes les àrees es proposen activitats en què els alumnes han de fer-la servir (demostracions matemàtiques, verificació d'hipòtesis en les ciències experimentals, debats sobre temes d'actualitat en ciències socials, assemblees de classe en tutoria, entre d'altres) i, en canvi, no s'ensenyava com es construeix el discurs argumentatiu.

El punt de partida d'aquesta investigació té tres referents:

- a) La investigació duta a terme per l'equip coordinat per Jaume Jorba (Jorba, Gómez i Prat, 1998), que caracteritza les habilitats lingüístiques que ha de desenvolupar l'alumnat de secundària i proporciona les estratègies didàctiques perquè el professorat les inclogui en l'ensenyament de totes les matèries.
- b) Les aportacions de Pilar Benejam sobre el paper de la justificació i l'argumentació en la construcció del coneixement social (Benejam et al., 2001; Benejam, 2002).
- c) La investigació coordinada per Montserrat Casas (Casas et al. 2005; Casas et al. 2007), que concreta i caracteritza les capacitats cognitivolingüístiques que contribueixen a construir el coneixement: descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar.

Analitzades les propostes de les investigacions citades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les capacitats i les habilitats cognitivolingüístiques, s'identifiquen com a importants la capacitat de processar informació, la capacitat de comprendre la realitat,

la capacitat d'interpretar i de justificar i la capacitat d'argumentar. En totes es constata la importància del llenguatge en la construcció del coneixement, de manera que no es pot dissociar l'ensenyament dels continguts de l'ensenyament de les capacitats cognitivolingüístiques.

Si acceptem que el coneixement es construeix a través del llenguatge, cal puntualitzar que el llenguatge es concreta en diferents discursos, depenent de la intencionalitat de la comunicació. El professor potenciarà el tipus de discurs més adequat a la seva manera de mirar, d'entendre i d'interpretar la societat. D'altra banda, els alumnes també reconstruiran el seu coneixement a través d'un discurs determinat que implicarà desenvolupar certes habilitats cognitivolingüístiques, el qual afavorirà una manera de concebre el coneixement i de veure i d'interpretar el món i la realitat. (Benejam, 2002)

D'entre les capacitats cognitivolingüístiques, l'argumentació adquireix una rellevància especial en el context actual, caracteritzat per la complexitat i la relativitat del pensament i del coneixement. D'aquí, la urgència d'aprofundir sobre quins condicionants, materials i instruments i quines estratègies didàctiques faciliten construir el pensament crític a través de l'argumentació. Atès que la construcció del coneixement és una interpretació personal, cal posar-ne a prova la validesa, compartint i contrastant les pròpies interpretacions amb les dels altres (companyes, professors i experts). Així doncs, l'argumentació adquireix una rellevància especial per ensenyar l'alumnat a pensar per si mateix i a ser crític a partir del raonament i no limitar-se a repetir els continguts del llibre o les explicacions del professorat. Esdevé una necessitat urgent que, en l'educació obligatòria, l'alumnat aprengui a interrogar-se sobre la realitat, contrastar la informació i crear punts de vista propis justificats i contrastats amb els dels altres.

D'altra banda, cal destacar la rellevància de l'argumentació en la formació democràtica de l'alumnat, ja que la participació en la vida social suposa posicionar-se, fer propostes i prendre decisions sobre situacions i problemes en què interessos diversos entren en conflicte i dels quals cal aprendre a descobrir les intencionalitats. El desenvolupament de l'argumentació és clau per desenvolupar la competència social i ciutadana (Casas et al., 2005).

Per tot això, sorgeix una pregunta que cal investigar: com es pot desenvolupar la capacitat argumentativa de l'alumnat en l'educació secundària obligatòria, per educar i formar ciutadans crítics i compromesos amb la millora de la societat? (Canals, 2006).

Objectius i procés de la investigació

Els objectius principals de la investigació són:

- a) Dissenyar activitats i instruments que promoguin la construcció d'un coneixement social qualitatiu a través de l'argumentació i posar-los a prova a l'aula.
- b) Valorar els canvis que es produeixen al llarg de la seqüència didàctica entre les interpretacions inicials i finals de l'alumnat, com a conseqüència del desenvolupament de la capacitat argumentativa a través del debat.

c) Comprovar la qualitat del coneixement social que construeixen els alumnes, a través de l'argumentació, mitjançant criteris de validesa basats en el grau de racionalitat, de relativitat i de compromís social, i valorar-ne els encerts i els límits.

La metodologia de la investigació se sustenta en alguns dels principis de la investigació-acció, en què el personal docent investiga la seva pròpia pràctica per donar resposta als problemes d'ensenyament i d'aprenentatge que hi ha a l'aula. Se sustenta també en la metodologia de l'estudi de cas, ja que l'experimentació consisteix a aplicar els materials i els instruments dissenyats en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials amb un grup d'alumnes de 3r d'ESO al llarg d'un curs escolar (Canals, 2006). Si bé les conclusions es basen en un context únic, s'han replicat posteriorment en altres contextos, amb alumnat de 4t d'ESO i de batxillerat i també en la formació inicial i contínua del professorat de primària i secundària per donar resposta a l'evidència que, per desenvolupar la capacitat argumentativa en l'alumnat, primer ha de desenvolupar-se necessàriament en el professorat (Canals, 2015).

En el tractament de la informació i de les dades obtingudes es fan servir tècniques quantitatives (indicadors de progrés) i tècniques qualitatives per analitzar i valorar les dades obtingudes (criteris de racionalitat, estructura del discurs i expressió del compromís social) en el procés d'elaboració de les produccions argumentatives de l'alumnat.

El procés de la investigació es concreta en les fases següents:

- Estudi del marc teòric per caracteritzar l'argumentació des de la perspectiva educativa, com una habilitat del pensament i del raonament i, alhora, com una competència discursiva.
- Disseny de seqüències didàctiques, de materials i d'activitats de ciències socials a partir de problemes socials rellevants que fomentin les produccions argumentatives de l'alumnat.
- Elaboració d'instruments d'aprenentatge i d'avaluació: bases d'orientació i instruments d'autoregulació perquè l'alumnat elabori les seves produccions argumentatives orals i escrites per aconseguir la màxima autonomia.
- Experimentació a l'aula dels materials i instruments.
- Anàlisi de les produccions argumentatives de l'alumnat (orals i escrites) per valorar les bondats i els límits dels materials i instruments.
- Noves propostes per millorar les produccions argumentatives de l'alumnat.

L'argumentació des de la perspectiva educativa

Si admetem el conflicte com quelcom inherent a la condició humana, com a resultat d'entendre el món de manera diferent i com a conseqüència de la contraposició d'intencions o d'interessos, en l'entorn escolar l'argumentació pot ser una eina per resoldre conflictes entre alumnes o entre joves i adults.

Des del punt de vista educatiu, l'argumentació que interessa no és aquella que es proposa convèncer a qualsevol preu, sinó la que justifica un punt de vista mitjançant

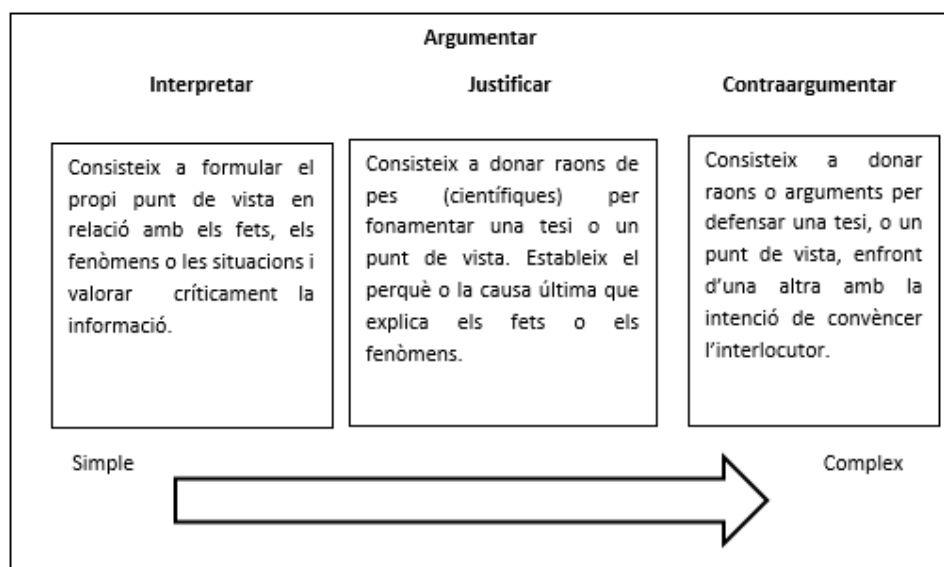
raons suficients, fortes (resistents a la crítica) i pertinents (basades en el coneixement de les ciències referents), amb el propòsit de sotmetre el judici propi a discussió, contrastant arguments a través de la discussió i el diàleg per arribar al consens, sempre que sigui possible.

L'ensenyament de l'argumentació en la construcció del coneixement escolar requereix fer atenció a l'elaboració del discurs des de la perspectiva lingüística: estructura del text argumentatiu, elements morfosintàctics (connectors), elements discursius (tipus d'arguments) i, paral·lelament, al contingut que aporta les raons del coneixement científic, ja que la forma i el contingut del discurs s'han d'ensenyar junts.

D'altra banda, també cal que el professorat i l'alumnat en comparteixin el significat. Sovint, els mateixos docents requereixen als alumnes que argumentin, sense aclarir què s'entén per argumentar. De vegades, vol dir que exposin el seu punt de vista de manera justificada; altres vegades, que fonamentin les seves interpretacions a partir de les raons del coneixement científic; i unes altres, que confrontin raons oposades en un debat. Estrictament parlant, l'argumentació es produeix quan es confronten arguments, acceptant parcialment els arguments contraris o bé refutant-los sense caure en la desqualificació. En conseqüència, calen dos requisits per ensenyar: d'una banda, convé aclarir a què es refereix el professorat quan demana a l'alumnat que argumenti; i de l'altra, cal proposar una seqüència d'ensenyament que prevegi una gradació que vagi de les habilitats més simples a les més complexes, en funció de la maduresa i de l'experiència adquirides pels alumnes.

La naturalesa del discurs argumentatiu es concreta en una seqüència de tres habilitats: en primer lloc, l'elaboració del propi punt de vista (interpretar); en segon lloc, donar-li suport amb raons fortes i pertinents (justificar); i en tercer lloc, contrastar aquestes raons o arguments amb altres (contraargumentar) (figura 1).

FIGURA 1

Seqüència argumentativa

FONT: Elaboració pròpia

Les estratègies didàctiques per desenvolupar l'argumentació a l'aula promouen la discussió i el debat com a escenaris per intercanviar i confrontar idees i propostes dels alumnes. No es tracta únicament de convèncer, sinó també d'admetre la possibilitat de ser convençut i, en aquest sentit, d'apropiar-se dels arguments dels altres per completar, enriquir o dubtar de les pròpies raons i reconstruir el coneixement de manera compartida. Des d'aquesta perspectiva, es desenvolupen actituds de respecte als altres en situacions de desacord i també de reconeixement de les raons de l'altre. També s'utilitza l'argumentació com a mètode per resoldre una situació o un problema controvertit que planteja el docent en relació amb els continguts curriculars, en què els alumnes han de proposar alternatives o solucions possibles i escollir aquelles que donin una resposta millor, més plural o més convincent segons la qüestió que es proposi, partint de la negociació per poder arribar a acords. La resolució de conflictes és un altre escenari educatiu interessant per introduir-hi l'argumentació.

El disseny dels materials i de les activitats

Per dur a terme la investigació es dissenyen escenaris didàctics o contextos d'aprenentatge a partir de problemes socials rellevants de l'actualitat relacionats, en aquest cas, amb els continguts de la programació de ciències socials corresponent a 3r d'ESO (Canals, 2006).

La seqüència didàctica s'inicia amb una activitat d'exploració d'idees prèvies en què els alumnes formulen i contrasten el seu punt de vista a partir d'un estímul (titular d'una notícia, imatge o pregunta) i ho justifiquen amb la finalitat de promoure'n la reflexió. Generalment, en aquesta fase els arguments que plantegen són intuïtius, fruit de vivències i d'experiències, més que basats en raons del coneixement. En les fases d'introducció i d'estructuració de coneixements es pretén que l'alumnat adquireixi els coneixements necessaris que serviran de base per a la justificació. Es constata que un element clau per a una argumentació de qualitat és utilitzar raons del coneixement científic. D'aquí, la importància que s'atribueix al procés de construcció del coneixement mitjançant les capacitats de cercar, de seleccionar, d'interpretar i de contrastar la informació. Finalment, en la fase d'aplicació es proposen activitats que plantegen la discussió i el debat per confrontar punts de vista mitjançant raons pròximes al coneixement de les ciències referents. Són activitats orals que es graven en àudio o vídeo per poder analitzar i valorar la qualitat de les argumentacions. A continuació, els alumnes reformulen individualment la seva interpretació mitjançant activitats com redactar un article d'opinió, una carta al director d'un diari, a una personalitat amb responsabilitats polítiques o a un expert en el tema.

Es dissenyen cinc seqüències didàctiques en relació amb els continguts prescriptius del currículum de 3r curs d'ESO de l'àrea de ciències socials. Cada seqüència incorpora un problema social rellevant del món actual que planteja problemàtiques que es puguin enfocar des de punts de vista diferents, que admetin interpretacions diverses i que no tenen una resposta única (taula 1). Els alumnes construeixen i exposen la seva pròpia interpretació a partir de punts de vista justificats mitjançant les raons del coneixement social. A través d'un debat o d'un joc de simulació, contrasten les seves interpretacions amb les dels altres i construeixen arguments per convèncer tothom i per arribar a acords. Finalment, elaboren un text argumentatiu final.

TAULA 1

Proposta d'activitats argumentatives en cadascuna de les seqüències didàctiques de la programació de ciències socials de 3r d'ESO

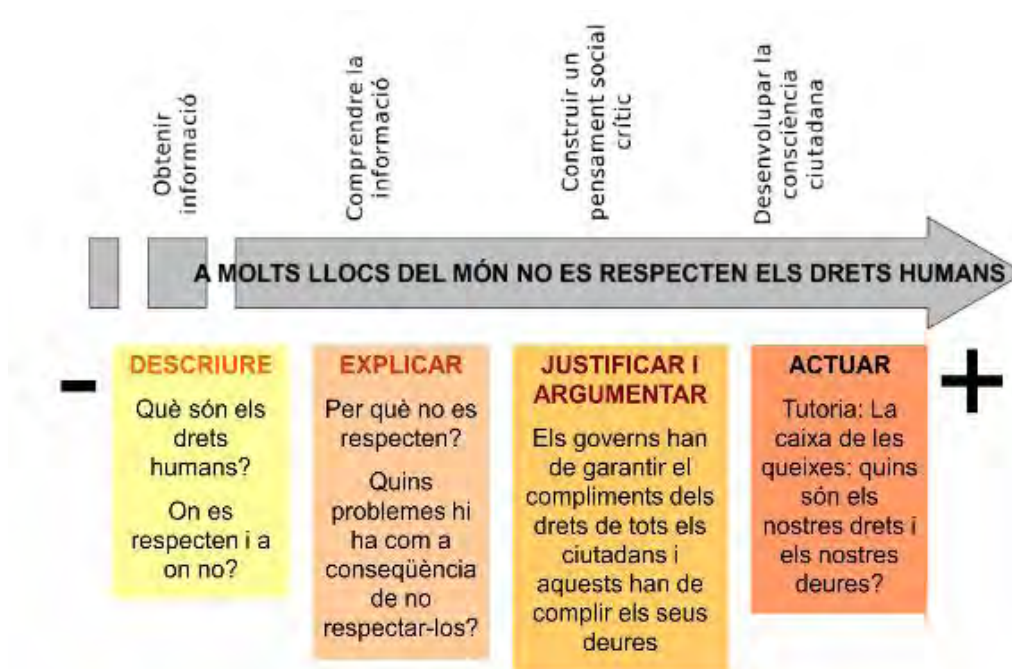
<i>Tema</i>	<i>Problema social rellevant</i>	<i>Activitats argumentatives</i>
1. El paisatge	L'impacte de les activitats econòmiques sobre el paisatge	<ul style="list-style-type: none"> – Discussió inicial – Interpretació individual del paisatge del litoral – Joc de simulació i debat – Text argumentatiu individual final
2. La població	El creixement de la població mundial i la disponibilitat de recursos	<ul style="list-style-type: none"> – Discussió inicial – Interpretació individual sobre la projecció del creixement demogràfic – Conferència internacional de població: cal frenar el creixement de la població mundial? – Text individual d'opinió sobre els límits del creixement demogràfic
3. La ciutat	La planificació urbana i la qualitat de vida dels ciutadans	<ul style="list-style-type: none"> – Text individual d'opinió sobre l'urbanisme – Joc de simulació – Text d'opinió per als mitjans de comunicació locals
4. L'agricultura	Els productes transgènics poden eradicar la fam?	<ul style="list-style-type: none"> – Text argumentatiu inicial sobre els productes transgènics – Text argumentatiu considerant avantatges i inconvenients de diverses fonts d'informació – Discussió en petit grup – Text argumentatiu final: els transgènics poden ser una solució al problema de la fam al món?
5. La indústria	Les conseqüències de la deslocalització industrial: l'atur i l'explotació laboral	<ul style="list-style-type: none"> – Joc de simulació sobre la deslocalització industrial. – Text argumentatiu individual – Dramatització de la situació dels afectats – Text argumentatiu individual final

FONT: Elaboració pròpia

L'actualitat és tan rica que el professorat, atent al que succeeix en el nostre entorn, pot crear fàcilment seqüències didàctiques per incorporar l'argumentació com a eina per desenvolupar el pensament crític (figura 2).

FIGURA 2

L'argumentació en una seqüència didàctica de l'àrea d'educació per a la ciutadania a 3r d'ESO



FONT: Elaboració pròpia

Les estratègies didàctiques que es proposen per desenvolupar la capacitat argumentativa a l'aula són el text d'opinió i el debat.

En l'anàlisi de les produccions argumentatives escrites de l'alumnat, s'evidencia la dificultat que suposa argumentar, ja que requereix representar-se la intencionalitat de l'emissor i del destinatari del missatge. Per això convé fer un treball previ que prevegi els recursos lingüístics propis de l'argumentació, una bona feina de planificació del text i una pràctica reiterada. Per escriure un text d'opinió cal plantejar als alumnes situacions comunicatives reals que tinguin una finalitat clara:

- Escriure un article d'opinió o una carta al director d'una revista o d'un diari.
- Formular una queixa.
- Fer una petició o una proposta a un personatge rellevant: polític, científic, artista, etc.

Les bases d'orientació són eines útils perquè els alumnes s'apropriïn de l'estructura del text argumentatiu, que poden utilitzar-se també com a instruments de regulació per autoavaluar-se i així identificar els encerts, els errors i fer propostes de millora.

El debat és l'activitat més completa per posar en escena la capacitat argumentativa dels alumnes, tot i que es tracta d'una tasca complexa que no pot fer-se de manera espontània. Per tenir un debat de qualitat a l'aula, en primer lloc, els alumnes hauran d'apropriar-se d'un model o d'una estructura que estableixi les normes que cal tenir en

compte i unes actituds de respecte i de participació activa. En segon lloc, s'ha de fer una tasca prèvia de preparació que clarifiqui quin és el tema del debat, quines són les postures que s'han de confrontar, preparar els punts de vista i els arguments a partir dels coneixements treballats sobre el tema i representar-ne els arguments contraris.

El format de debat que interessa, des d'un punt de vista educatiu, va més enllà de defensar un punt de vista enfront d'altres sobre un problema o un tema controvertit. Si el debat consisteix a presentar-hi arguments a favor i en contra, el paper dels interlocutors tracta de no cedir i d'imposar les seves tesis, en comptes de sospesar els arguments contraris i reconèixer si es complementen per adoptar-los totalment o parcialment. Si els interlocutors exploren el discurs de l'altre, s'adopta una actitud menys dogmàtica i més reflexiva i relativa. En aquest sentit, el debat adopta el format de «sí, però...». El tema o la qüestió que cal debatre es presenta als alumnes com una qüestió oberta on la ciutadania o la comunitat científica donen més d'una resposta. D'aquesta manera s'aconsegueix que, al llarg del debat, les posicions de partida es vagin matisant i enriquint i els alumnes visualitzin que la raó absoluta no existeix. La interacció entre els interlocutors aconsegueix elaborar un discurs compartit i l'argumentació afavoreix un espai d'intercanvi de posicionaments, de raons i de coneixements (Canals, 2012).

A continuació, a tall d'exemple, es transcriu el fragment d'un debat en què els alumnes de 3r d'ESO confronten diverses propostes per remodelar el nucli antic d'un barri degradat:

- Què proposeu per millorar aquest barri amb tanta densitat de població?
- Fan falta més edificis nous.
- Doncs no, al contrari, al barri falten més parcs.
- Perquè les ciutats han d'estar pensades per a les persones i no pensar tant en els diners.
- El nostre objectiu és fer diners i també fer atractiu el barri.
- Jo crec que l'objectiu principal hauria de ser, abans de res, pensar en les persones.
- Però per fer tot això es necessiten diners. D'on sortiran?
- Segurament les dues coses poden ser alhora perquè si no es guanya diners no es poden fer pisos nous ni donar subvencions per a rehabilitar els habitatges.

El disseny dels instruments d'aprenentatge i d'avaluació

Per guiar les produccions de l'alumnat s'elabora un instrument o una base d'orientació anomenat *mapa argumentatiu* que, d'una manera gràfica, estableix l'estructura del discurs argumentatiu per elaborar tant una argumentació oral com escrita. És interessant remarcar que el disseny d'aquest instrument ha seguit també un procés. S'inicia amb una proposta del professorat (taula 2) i, a mesura que avança l'aplicació en les diferents seqüències didàctiques a l'aula, es va modificant a partir de les aportacions de l'alumnat i dels resultats obtinguts (figura 3).

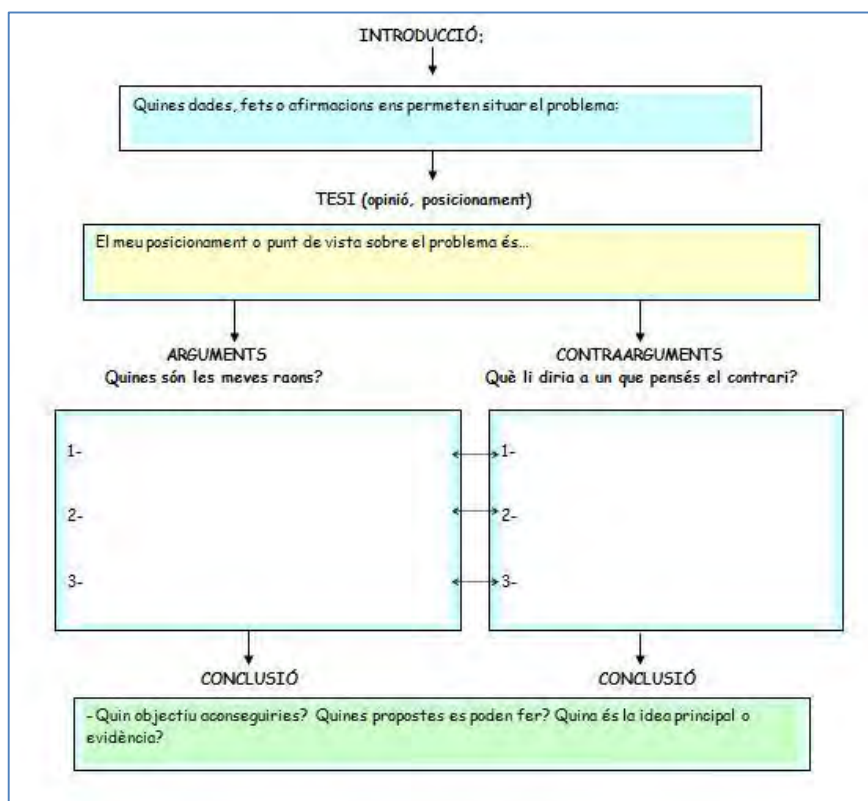
TAULA 2

Base d'orientació inicial

1. Introducció	a) Presentació del tema: anuncia el tema per aconseguir una disposició favorable del receptor cap a la tesi. El discurs sol ser descriptiu i explicatiu. b)
2. Nucli de l'argumentació	c) S'exposen l'opinió, el posicionament o el punt de vista i les raons que els sostenen amb: <ul style="list-style-type: none"> — contraargumentacions a les tesis contràries; — exemples per reforçar-la; — propostes de viabilitat.
3. Conclusió	d) Breu comentari final que reforça la idea o la tesi principal. Es recapitula i s'emfatitza l'argument principal. Es pot fer ús d'una dada o d'un exemple final impactant.

FONT: Elaboració pròpia

FIGURA 3

Base d'orientació final o mapa argumentatiu

FONT: Elaboració pròpia

També s'elaboren instruments d'autoregulació amb la finalitat que els alumnes s'apropriïn de l'estructura del discurs argumentatiu, oral i escrit, i puguin identificar-ne els punts forts i febles i hi facin propostes de millora. Després de l'autoavaluació, els alumnes revisen els seus textos i en presenten la versió final revisada (taula 3).

TAULA 3

Instrument d'autoavaluació d'un text escrit

<i>Fitxa d'autocorrecció del text argumentatiu</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Completar</i>
1. El títol indica amb claredat de què tracta el text?			
2. Has fet una breu introducció per situar el tema sobre el qual tracta el text?			
3. Exposes la teva opinió o el teu punt de vista sobre el problema?			
4. Les raons que justifiquen el teu punt de vista o posicionament — són suficients? — es fonamenten en els coneixements apresos? — poses dades o exemples per reforçar les teves raons?			
5. Contraargumentes les raons dels que pensen una altra cosa?			
6. Fas propostes a favor de la tesi que defenses?			
7. Resumeixes a tall de conclusió la idea o la raó principal (evidència)?			

FONT: Elaboració pròpia

Un altre exemple és un instrument de coavaluació per analitzar i valorar les produccions argumentatives orals dels companys en un debat. Mentre dos grups estan fent el debat, la resta dels alumnes coavaluen els companys (taula 4).

TAULA 4

Pauta de coavaluació en un debat

<i>Introducció</i>	<i>Grup A</i>	<i>Grup B</i>
Quina tesi o quin punt de vista defensa cada grup?		
Fan una introducció adequada del tema?		
Parlen amb claredat?		
<i>Desenvolupament</i>	<i>Grup A</i>	<i>Grup B</i>
Els arguments que utilitzen són adequats a la tesi que defensen?		
Els arguments estan justificats amb exemples, citacions o dades del tema treballat a classe?		

Saben respondre adequadament a les objeccions que els plantegen?		
<i>Conclusió</i>	<i>Grup A</i>	<i>Grup B</i>
Sintetitzen la tesi que defensen i els arguments més importants?		
<i>Recursos utilitzats</i>	<i>Grup A</i>	<i>Grup B</i>
Empren el vocabulari, la mirada, el to de veu i els gestos de manera convincent i respectuosa?		

FONT: Elaboració pròpia

Anàlisi i valoració de les produccions dels alumnes

Finalment, s'analitzen les produccions dels alumnes per valorar els canvis que s'han produït entre les produccions argumentatives inicials i finals en cadascuna de les cinc unitats didàctiques. La qualitat del discurs argumentatiu es valora a través dels principis de racionalitat, de l'estructura del discurs argumentatiu i de l'expressió del compromís social. Per això s'elaboren els criteris i els indicadors d'anàlisi per a cadascun. Vegeu, a tall d'exemple, els criteris i els indicadors per valorar el principi de racionalitat (taula 5).

TAULA 5

Criteris i indicadors per valorar els progressos en l'elaboració d'un pensament més racional

Racionalitat	El pensament que es construeix mitjançant la capacitat d'argumentar aporta raons fortes i suficients i que resisteixen la crítica.
Completesa	El punt de vista propi es basa en un <i>nombre suficient d'exemples, de raons, de proves i d'arguments</i> .
Pertinença	El posicionament <i>és adequat i coherent</i> amb l'objecte de l'argumentació.
	La fonamentació es basa <i>en dades, exemples i raons acceptables pel coneixement científic</i> .
	Discrimina entre arguments més vàlids que d'altres.
Complexitat	<i>El coneixement és més ric</i> . L'alumnat hi afegeix raons noves, dades, exemples, variables, solucions o aplicacions.
	<i>El coneixement està més ben connectat</i> : les raons, les idees i els conceptes, en relació amb el problema, estan més ben relacionats i connectats entre si.
	<i>El coneixement està més ben resolt</i> : estableix itineraris mentals nous en la construcció del seu discurs.

Aplicabilitat	<i>El coneixement és més eficaç</i> : proposa alternatives i solucions per resoldre un problema.
Relativitat	<i>Admet raons dels altres</i> : incorpora a la pròpia justificació algunes raons que aporten els altres i ara les fa seves.
	<i>Matisa</i> : tot i que manté el punt de vista inicial, en sospesa pros i contres i elabora un posicionament condicionat.
	<i>Dubta</i> : posa en qüestió el posicionament que tenia al principi.
	<i>Canvia</i> : abandona el posicionament inicial i fa seu el punt de vista amb més potencialitat explicativa.

FONT: Elaboració pròpia

Els resultats globals indiquen que la majoria dels alumnes que participen en la investigació progressen en la construcció del pensament social a través de l'argumentació al llarg d'un curs. No obstant això, cal destacar que construir un pensament més racional, més ben estructurat i que expressi compromís social és un procés a més llarg termini que requereix una pràctica reiterada en situacions i contextos educatius diversos.

Els progressos obtinguts, després d'aplicar les seqüències didàctiques a l'aula i de promoure l'argumentació oral i escrita amb les bases d'orientació, es resumeixen en:

a) *Racionalitat*. El nombre de raons, de proves i d'arguments emprats en els textos argumentatius finals és major. Els alumnes es posicionen adequadament en relació amb els problemes socials. Si bé els textos inicials són més intuïtius i empen arguments de la seva pròpia experiència, els arguments dels textos finals s'apropien de les raons del coneixement social. Les raons de l'argumentació estan més ben connectades i aporten propostes més concretes i realistes. Cal destacar que els alumnes, majoritàriament, mantenen els punts de vista inicials però tenen en compte els arguments dels companys, de manera que el pensament admet matisos. Poques vegades admeten el dubte i gairebé mai abandonen el posicionament inicial per incorporar-hi un altre punt de vista.

b) *Estructura del discurs argumentatiu*. Els alumnes interioritzen l'estructura del text argumentatiu gràcies a les bases d'orientació i als instruments d'autoregulació. El vocabulari propi de les ciències socials s'empra de manera més precisa. Els alumnes que tenen un domini major de les estructures lingüístiques, com l'ús de connectors, relacionen les idees i precisen millor la intencionalitat del discurs.

c) *Compromís social*. El desenvolupament de la capacitat argumentativa afavoreix l'expressió del compromís social dels alumnes davant els problemes socials plantejats, encara que en un grau diferent, segons si el problema que se'ls planteja els resulta més proper. També incorporen judicis de valor a partir de valors democràtics com ara el respecte, la solidaritat, la responsabilitat o la justícia i incorporen més propostes alternatives per resoldre aquests problemes.

A continuació es transcriuen, a manera d'exemple, un text argumentatiu inicial i un text argumentatiu final sobre el problema de la deslocalització industrial en els quals es pot apreciar el progrés en la producció argumentativa d'un alumne de 3r d'ESO després del debat a l'aula.

Text inicial:

Jo penso que les empreses es veuen obligades a anar-se'n per poder seguir funcionant perquè si els falta algun factor important han de comprar més car i llavors ja no els sortien els números i haurien de tancar.

Al canviar de lloc poden perjudicar els treballadors que es queden sense feina però contractaran altres allà on s'instal·lin o bé es poden portar els treballadors que tenien a la nova fàbrica per no deixar-los a l'atur.

Text final:

El meu punt de vista és que quan l'empresa se'n va a un altre país està perjudicant els treballadors però en canvi està beneficiant el país on s'ha instal·lat però en definitiva és dolent per al conjunt dels treballadors.

En canvi per a les multinacionals és bo perquè guanyen més beneficis segons el sistema capitalista. De tota manera els capitalistes haurien de tenir un límit.

Jo proposaria que els treballadors formin sindicats per defensar els seus drets, els treballadors d'aquí i els treballadors explotats d'altres països perquè arribarà un moment que aquest fenomen perjudicarà a tothom.

Altres propostes per millorar les produccions argumentatives dels alumnes

Per implementar l'argumentació a l'aula és recomanable utilitzar bases d'orientació que guiiïn l'alumnat i és molt recomanable que es construeixin a partir de les aportacions dels mateixos alumnes per aconseguir que se les apropiïn. L'ús reiterat de les bases d'orientació en situacions i contextos d'aprenentatge diversos té com a objectiu que adquireixin autonomia i, progressivament, deixin d'utilitzar-les. Un exercici recomanable és proposar exemples d'argumentacions en formats i suports diferents (un fullet de propaganda electoral o un anunci publicitari) i que els alumnes, en parelles o petits grups, intentin establir les característiques del discurs argumentatiu i consensuar l'estructura que caracteritza aquest tipus de discurs entre tota la classe.

En relació amb el debat, és interessant constatar que les produccions argumentatives orals són més riques quan es proposa als alumnes que defensin el punt de vista triat per ells mateixos, que no pas quan és assignat pel professorat. En el segon cas, es constata que les argumentacions són més forçades i artificioses, mentre que en el primer cas són més espontànies i el professorat no ha d'intervenir tant per dinamitzar la discussió. En els primers debats el paper del professorat és fonamental per orientar i guiar el discurs, reconduir-lo quan s'allunyen del tema del debat i fer notar quins arguments són pertinents i quins no ho són.

D'altra banda, les normes per regular el debat han d'estar pactades des del principi i, tot i així, cal una pràctica reiterada per aconseguir que es respectin. Per exemple:

- Sol·licitar la paraula aixecant la mà.
- Intervenir quan el moderador doni la paraula i respectar els torns i els temps establerts.

- No interrompre i intervenir en el torn de rèplica.
- Prendre notes sobre les intervencions que es volen rebatre.

Un altre factor important és modalitzar el llenguatge perquè la discussió estigui presidida pel respecte, encara que no es comparteixin altres punts de vista. Si les crítiques s'acompanyen de propostes o d'alternatives són més ben acceptades. En aquest sentit és exemplificador projectar algun fragment de debat d'algun programa de televisió en què es puguin apreciar les normes d'organització d'un debat i les actituds dels oradors per discriminar aquelles que són acceptables de les que no ho són (Canals, 2012).

Conclusions

L'argumentació forma part de les competències bàsiques que ha d'adquirir l'alumnat en l'educació obligatòria per poder exercir els seus drets com a ciutadans. Per això es recomana al professorat incorporar-la, no només a les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge per adquirir els continguts de les diferents àrees curriculars, sinó també en contextos on aparegui en situacions de la vida quotidiana: escriure una carta al director d'un diari, analitzar la intencionalitat dels missatges publicitaris, defensar el propi punt de vista en una reunió de veïns o presentar una queixa, entre d'altres.

Desenvolupar la capacitat argumentativa és una tasca complexa i ensenyar-la revesteix certa dificultat. Tanmateix, l'exercici reiterat en situacions i contextos educatius diversos demostra que els alumnes n'adquireixen progressivament un domini major, alhora que milloren el raonament, comprenen més bé els problemes de l'actualitat i esdevenen ciutadans més compromesos amb els valors democràtics.

Bibliografia

Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela.

Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana, 30, 61-74.

Benejam, P., Casas, M., Llobet, C., i Oller, M. (2001). La justificación y la argumentación

en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber*, 28, 57-68.

Canals, R. (2006). *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social* (Tesi

doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de

Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Cerdanyola del Vallès.

— (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana.

Dins N. Alba, F. García, A. Santisteban (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Diada.

Canals, R. (2015). El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del

profesorado para dar respuesta a problemas invisibles desde el currículo. Dins A.

M. Hernández, C. R. García, J. De la Montaña (ed.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales.

Casas, M., Barceló, V., Bosch, D., Canals, R., Domènech, A., Freixenet, D., González, N., i

Oriol, M. (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Casas, M., Bosch, D., Márquez, C., Noguerol, A., Ramírez, R. M., Serra, M. T., i Valls, C.

(2007). *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Jorba, J., Gómez, I., i Prat, A. (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en*

situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Per citar aquest article:

Canals Cabau, R. (2016). L'argumentació en la construcció del pensament social crític. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 73-89.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Experiències

Fem realitat l'escola del segle XXI

Making the school of the 21st century a reality

Enric Caturla i Fita

Fundació Jesuïtes Educació. A/e: enric.caturla@fje.edu

Resum

Si educar és fer homes i dones per a demà, avui caldrà transformar profundament l'escola. A Jesuïtes Educació, mitjançant el projecte *Horitzó 2020*, actualitzem l'escola i la posem en sintonia amb el món global i canviant del segle XXI. Per a nosaltres, la clau del nou paradigma és centrar-se en l'aprenentatge de l'alumnat i acompanyar-lo en el desenvolupament del seu propi projecte vital.

Paraules clau

Educació integral, innovació, transformació, vocació, projecte vital, competències.

Abstract

If educating means shaping the men and women of tomorrow, it is necessary to achieve a far-reaching transformation of schools today. Through the *Horizon 2020* project, at *Jesuits for Education* we are updating schools and attuning them to the changing global world of the 21st century. For us, the key to the new paradigm lies in focusing ourselves on our students' learning process and in accompanying them in the development of their own life projects.

Keywords

Integral education, innovation, transformation, professional calling, life project, skills.

Introducció

Des que es va constituir l'any 2000, a Jesuïtes Educació (JE)¹ hem avançat com a xarxa atenent les demandes de la societat i la missió de la Companyia de Jesús. Després d'un procés de cohesió i de reflexió, les vuit escoles de JE tenim un somni en comú: dur a terme una transformació profunda de l'educació i avançar de manera decidida cap a una nova escola adequada al segle que estem vivint.

Pensem que aquesta transformació profunda és necessària, ja que l'escola està sobresaturada i el model actual està exhaurit. Eduquem com al segle passat per a un futur que avui en dia només podem intuir. Cal corregir aquest decalatge de manera urgent. A JE, sense el canvi disruptiu ens sembla molt difícil conjugar el binomi excel·lència-equitat i ser fidels a la nostra missió.

El nostre objectiu és fer front al fracàs vital. Perquè no n'hi ha prou d'atendre les mancances formatives de l'alumnat (l'anomenat *fracàs escolar*), sinó que volem preparar els infants i els joves per viure plenament al segle XXI. Promovem, així, persones conscients, competents, compromeses, compassives i creatives. Són les cinc C's que donen una direcció a la nostra tasca.

La Companyia sempre ha insistit en aquesta formació integral, educar les persones per contribuir a fer una societat més justa, solidària, sostenible i inclusiva. Així doncs, a la nostra xarxa formem, sí, però, sobretot, eduquem i acompanyem els alumnes perquè descobreixin i desenvolupin el seu projecte vital, atenguin la crida de la seva vocació i la cultivin tant com siguin capaços en favor dels altres.

La crònica del canvi educatiu

El relat del nostre recorregut, és a dir, com estem fent realitat el somni de l'escola que volem, conté quatre fases que podríem anomenar: «Enfoquem l'objectiu», «Preparem el terreny», «Formulem el somni» i «Passem a l'acció» (Horitzó 2020).² Vegem-ne la seqüència:

Després de la creació de Jesuïtes Educació, i de diversos anys de coneixement mutu entre les escoles que n'integren la xarxa, el 2009 el Patronat va decidir iniciar l'aventura que suposa la transformació profunda de l'educació. L'encàrrec va ser molt clar: passar de les idees, de les paraules, als fets: fer realitat l'escola del segle XXI.

Era evident que no podíem seguir com fins ara, només calia veure la cara dels nostres alumnes i educadors. Alguna cosa està passant al món educatiu i cal posar-hi remei amb decisió i valentia. I amb petits canvis no aconseguirem el nostre objectiu perquè aquests, finalment, topen amb un sostre de vidre.

Segons el nostre punt de vista, el canvi en l'educació serà sistèmic i disruptiu o no serà. Com diuen alguns autors, la nostra època no ens demana canvis a l'escola sinó un canvi d'escola. Cal revisar la cultura i la inèrcia del món educatiu amb profunditat, cal sotmetre

les velles creences a la crítica per avançar amb el millor de la nostra tradició i innovar en aspectes fonamentals de la vida a les aules i de l'escola en el seu conjunt.

Per fer aquest salt ambiciós ens cal constituir una coalició pel canvi. És per això que som una xarxa: sumar esforços, idees, recursos. «Només junts serà possible.» Aquest és un dels nostres lemes. Aquesta fase comença amb la constitució de Jesuïtes Educació fins al curs 2012-2013.

És un període llarg però necessari (tot i que potser no cal que sigui tan extens en el temps) per a qualsevol transformació profunda. I és que canviar la dinàmica d'una organització no es fa d'un dia per l'altre. Pensant en el canvi, cal passar del voluntarisme individual a la professionalitat, la participació i el compromís de tots els protagonistes de l'escola.

Quan una massa crítica de la xarxa creu que el canvi és possible i tenim redefinits elements de context i de lideratge, ha arribat el moment de proposar-nos una fita, de mirar el futur amb il·lusió i definir entre tots quina escola volem.

Així, durant el curs 2012-2013 fem un procés de dimensions considerables: ens interessen les propostes de tothom. D'aquesta manera, recollim més de 45.000 idees dels alumnes i més d'11.500 idees d'educadors, de famílies i de personalitats externes a la xarxa i compromeses amb l'educació.

Tots protagonitzem el canvi. No ho aconseguirem si només vénen experts de fora i ens donen les seves receptes. Definim el que hem anomenat *Horitzó 2020*. Tots hi som cridats i tots ens en sentim partícips.

L'ecosistema de seminaris, per la seva banda, treballa com a catalitzador i laboratori de debat de les diverses propostes. És en aquest espai on elaborem el model educatiu de Jesuïtes Educació i els tres submodels que se'n deriven: el model d'ensenyament i d'aprenentatge, el model de gestió i el model dels espais físics. Aquests són els tres pilars fonamentals per construir l'escola del segle XXI.

Definit l'horitzó, el nostre somni compartit, com el fem realitat? També aquí ens cal preparar el terreny, fer una tasca prèvia per fer viable el canvi amb garanties d'èxit. La peça fonamental són els educadors. A ells destinem la nostra atenció durant el curs 2012-2013.

Així, en el Programa d'Incorporació a l'Experiència Pilot (PIEP), els professors aprofundeixen en la nova manera de treballar a l'aula. Ells són, per dir-ho així, els qui experimenten per primer cop i en primera persona la nova modalitat d'aprendre i de treballar en equip.

Traiem els trenta-tres educadors de les aules durant més de nou setmanes i amb un programa que supera les quatre-centes cinquanta hores generen els materials per al proper curs des de la nova filosofia de fer escola. Connecten, doncs, amb la seva vocació i revitalitzen el seu projecte vital: només així podran acompanyar els alumnes en el seu

camí de descoberta. Perquè el projecte *Horitzó 2020* és una crida a viure amb intensitat i passió. Amb el PIEP, els mestres i els professors es constitueixen com a equip d'alt rendiment que està, ara sí, en condicions d'iniciar l'experiència pilot.

El setembre del 2014 vàrem començar la nova etapa intermèdia (NEI) a tres centres i el model pedagògic a l'etapa d'infantil (MOPI) a quatre centres.

Es tracta de passar a l'acció i d'aplicar el *learning by doing*. Durant el camí dels dos cursos previstos per a les experiències pilot, aprendrem dels encerts i dels aspectes que s'han de millorar per, més endavant, fer extensiva la nova escola a altres centres de la xarxa.

Finalitzarem aquesta fase el juny del 2016. En aquest moment, l'avaluarem amb el suport del Centre de Tecnologies Ituarte (CETEI) i de la col·laboració establerta amb la Facultat d'Educació de la Universitat Ramon Llull – Blanquerna.

Cal afegir que, malgrat la focalització d'aquestes experiències pilot, el MOPI a P3 i la NEI a 5è de primària fins a 2n d'ESO, tota la xarxa hi està implicada. Les vuit escoles funcionem com a suport humà i econòmic en el projecte, i tots ens estem enriquint dels progressos de la innovació educativa.

Els fonaments del canvi educatiu: el model d'ensenyament i d'aprenentatge (MENA)

Innovar en educació és renovar, és a dir, substituir les pràctiques antigues per les noves maneres de procedir. En el món educatiu hem comès, massa sovint, una errada generalitzada: introduir innovacions sense suprimir les maneres anteriors de fer, pensant que podíem anar sumant noves pràctiques a les antigues de manera indefinida.

Ens cal ser valents i dur a terme un canvi sistèmic i disruptiu. En aquest sentit i dins de la feina feta per l'ecosistema de seminaris (el nostre *think tank*), hem dissenyat un nou model d'ensenyament i d'aprenentatge, el MENA. Aquest es nodreix de tres fonts principals:

1. Idees procedents de la psicologia de l'aprenentatge.
2. Idees pedagògiques.
3. Idees procedents de la tradició educativa dels jesuïtes.

Vegem, a continuació, els detalls d'aquests tres punts, per després sintetitzar el més destacat en un resum.

1. Idees procedents de la psicologia de l'aprenentatge

Presentem aquí un conjunt d'idees procedents de la psicologia de l'aprenentatge que poden il·luminar la nostra pràctica pedagògica. Totes aquestes idees estan en sintonia amb la nostra manera de procedir en el terreny pedagògic i ens poden ajudar en els

moments en què cal prendre decisions per programar o planificar, treballar a l'aula i avaluar. N'indiquem algunes de manera molt resumida i simplificada.

- Piaget i l'evolució de les capacitats d'aprenentatge dels alumnes. D'aquest autor ens interessa el concepte de conflicte sociocognitiu i la seva resolució amb el procés de construcció del coneixement: acomodació, assimilació i adaptació. Són bàsiques les seves idees sobre el desenvolupament intel·lectual com un procés continu d'organització i de reorganització d'esquemes i d'estructures mitjançant processos d'equilibri, de desequilibri i de reequilibri. Un estadi és un estat determinat de desenvolupament de l'estructura que es concreta per un nivell determinat de maduració operacional.
- Vigotski i l'aprenentatge individual i cooperatiu. Una de les idees més suggeridores de Vigotski és la de la zona de desenvolupament proper o potencial. Segons Vigotski, quan avaluem les capacitats d'un individu mesurarem aquelles tasques que la persona és capaç de fer sola, sense cap ajut d'altres. Hi ha moltes tasques que l'individu no és capaç de fer per ell mateix, però que amb l'ajut d'un adult o d'un altre company, amb la seva mediació, podria fer-les. La diferència entre les dues zones de competència, autònoma i amb l'ajut de l'adult, és el que Vigotski anomena *zona de desenvolupament potencial o proper*. Observem, de nou, la importància de la cooperació en l'aprenentatge.
- Bruner i l'aprenentatge per descobriment. Per Bruner, és més important com s'aprèn que què s'aprèn. Diu que perquè un aprenentatge sigui significatiu ha de ser per descobriment. Podríem dir que el procés d'aprenentatge en si mateix és un contingut. Com a característiques del descobriment podem citar l'aspecte heurístic, segons el qual el descobriment és el producte de processos més o menys heurístics, és a dir, de situar les coses en noves perspectives. Descobrir consisteix a reestructurar i transformar dades, de manera que un sigui capaç d'anar més enllà del que es coneix fins aquell moment; els mètodes actius, com a condició per al descobriment. S'aprèn fent i, sobretot, pensant en el que fem; la inducció i la deducció: es pot aprendre descobrint tant per inducció com per deducció; i el descobriment dirigit. L'exploració, perquè sigui eficaç, ha de ser dirigida.
- Ausubel i l'aprenentatge significatiu. Segons Ausubel, el factor més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'alumnat ja sap. Cal esbrinar aquest punt de partida i ensenyar en conseqüència. El context, doncs, és crucial per a la comprensió significativa. Ausubel troba dues condicions perquè un aprenentatge sigui significatiu: la significativitat lògica del material, és a dir, que les dades i els conceptes que componen el material d'aprenentatge mostrin una estructura lògica en les seves relacions (material potencialment significatiu); i la significativitat psicològica, és a dir, que en l'estructura cognitiva del subjecte hi hagi la base conceptual necessària per incorporar-hi el material nou i per establir un vincle substantiu i no arbitrari entre el material nou i els esquemes cognitius que l'alumnat ja té.

- Les intel·ligències múltiples de Gardner. Per Gardner, parlar d'intel·ligència és referir-se al potencial biopsicològic que ens permet, dins d'una determinada cultura, processar informació per solucionar problemes o elaborar productes. Un conjunt de capacitats es poden considerar com una intel·ligència quan hi ha correlats neuropsicològics, hi ha una evolució/maduració, un desenvolupament cognitiu i quan hi ha productes culturals generats per aquesta. Considera vuit intel·ligències: verbolingüística, logicomatemàtica, visuoespacial, corporal cinestèsica, interpersonal, intrapersonal, musical i naturalista. I d'aquí es deriva un ventall prou ampli d'experiències diverses d'aprenentatge per treballar aquestes vuit competències.
- La neurociència. Cada dia veiem més descobriments de les neurociències que incideixen en els processos d'aprenentatge. A mesura que es desenvolupen aquestes aportacions, cal anar integrant-les a la manera de treballar a l'aula. El cervell és un òrgan que es modifica amb l'experiència i que evoluciona amb l'edat i com a resultat de la seva activitat. L'estimulació primerenca consisteix a augmentar l'activitat del sistema nerviós mitjançant estímuls de qualsevol índole abans del temps ordinari, durant les primeres edats del desenvolupament infantil. L'estimulació primerenca desenvolupa el sistema nerviós i dona al cervell l'estructura necessària, afavoreix les connexions neuronals i la creació de la seva xarxa, augmenta el nombre de sinapsis i estimula la mielinització dels axons.

2. Idees pedagògiques

a) Els continguts

En aquesta transformació profunda de l'educació que suposa el projecte *Horitzó 2020*, els continguts mereixen una atenció especial.

Assenyalem, en primer lloc, que ens plantegem com a objectiu convertir els centres d'ensenyament, és a dir, les organitzacions concebudes per fer possibles l'acte didàctic i la transmissió de coneixements, en centres d'aprenentatge d'un repertori de continguts ampli que va des dels fets, els conceptes, les teories i els procediments fins als valors, les habilitats i les competències, per formar persones integrals. Abans d'atendre les metodologies, és convenient resoldre els continguts. Ja hem parlat del *com*, de les metodologies, comentades més endavant. Ens centrarem ara en el debat, més poc freqüent en la literatura pedagògica, sobre els continguts, és a dir, sobre què hem d'ensenyar i sobre què han d'aprendre els nostres alumnes en els temps actuals.

Entenem per contingut tot allò que ha de ser objecte d'ensenyament i d'aprenentatge. Si recordem la història educativa del nostre país, veurem com el concepte de contingut ha anat agafant un gruix considerable i la tendència ha estat la d'augmentar-ne el volum any rere any.

Al projecte *Horitzó 2020* volem aplicar un nou model d'ensenyament i d'aprenentatge a les nostres escoles. I per poder-lo implantar és absolutament necessari abordar una

poda de continguts, o el que és el mateix, subratllar alguns continguts per treballar-los més a fons i abandonar o disminuir molt la intensitat en l'ensenyament d'altres per alliberar temps i recursos per poder practicar una educació veritablement integral.

Dit d'una altra manera, si volem introduir innovacions a les escoles és imprescindible fer prèviament una prioritització de continguts. Pensem que és una condició *sine qua non* per innovar. Així doncs, seguint David Perkins (2009), prioritzem aquells continguts amb els quals es pugui fer tot el cicle significatiu: retenir, comprendre i utilitzar el coneixement.

Quan parlem de retenció estem parlant de memorització, és a dir, de tenir disponibles aquests continguts a la memòria a llarg termini per poder relacionar-los amb els nous continguts. La comprensió significa haver fet processos d'anàlisi, de síntesi i d'avaluació dels continguts treballats. L'ús del coneixement fa referència als aspectes més competencials, és a dir, a utilitzar els coneixements per abordar situacions noves i aprenentatges nous, per resoldre problemes, especialment, aquells de la vida quotidiana.

Si amb un contingut, en un determinat nivell, no podem fer aquest cicle, el deixarem per a un curs posterior.

Altres criteris que hem utilitzat en la prioritització de continguts són:

- Pensar en la importància que un contingut pot tenir en el futur.
- Evitar, sempre que no siguin necessaris, els dissenys en espiral que fan aparèixer i reaparèixer continguts determinats. És evident que hi ha àrees com la llengua i la matemàtica que demanen repeticions de continguts treballats anteriorment i fan difícil aplicar aquest criteri.
- Dedicar menys temps a continguts determinats als quals dediquem actualment més temps del que caldria.
- Donar un caràcter més competencial i instrumental a determinades àrees.
- Prioritzar aquells continguts més transferibles i interdisciplinaris.

b) Les competències

Entenem per *competència* la capacitat, en una situació determinada, de mobilitzar coneixements, habilitats i actituds per prendre decisions que permetin resoldre problemes o situacions de la vida real de manera eficaç.

Les vuit competències bàsiques que ens proposava la Llei orgànica d'educació (LOE) per a l'ensenyament obligatori són comunicativa, matemàtica, competència en el coneixement i interacció amb el món físic, cultural i artística, aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, competència en el tractament de la informació i

competència digital, i competència social i ciutadana. La LOMCE ens presenta les competències clau, que són sensiblement equivalents a les competències bàsiques.

Val a dir que hi ha una correspondència entre les vuit competències bàsiques i les vuit intel·ligències de Gardner. Aquesta correspondència, encara que no és biunívoca, ens garanteix que treballant les competències exercitarem totes les intel·ligències, i a l'inrevés. En el marc del projecte *Horitzó 2020*, hem decidit subratllar l'àmbit de les competències i concentrar-nos en el que hem anomenat els *set focus competencials*, que ens semblen clau i especialment importants i que volem incorporar de manera generalitzada en el nostre treball educatiu. Aquests set focus són:

- comprensió lectora;
- expressió oral i escrita;
- resolució de problemes;
- habilitats digitals;
- interioritat;
- aprendre a aprendre, i
- valors socials.

c) Metodologia i avaluació

Revisem aquí les qüestions relacionades amb el camí per assolir els continguts i les competències i desenvolupar el projecte vital dels alumnes. Partim del fet que la metodologia ha de ser variada i que en el nostre espectre metodològic hi ha d'haver diferents components. Preferim aquelles metodologies que:

- Fan protagonista l'alumnat.
- Permeten atendre millor la diversitat.
- Comuniquen hàbits, actituds i valors determinats.
- Ajuden a entrenar el pensament i l'aprenentatge.
- Ens permeten treballar millor les expressions oral i escrita.
- Ens faciliten treballar les competències.
- Tenen en compte les intel·ligències múltiples.

- Ens permeten treballar destreses de pensament.

Sens dubte, el treball per projectes és una d'aquestes metodologies. És el marc on poden conèixer el treball individual i el cooperatiu, l'aprenentatge per recepció i per descobriment. Citem deu característiques del que entenem per projecte:

- Un projecte fa un tractament interdisciplinari dels continguts.
- Està basat en problemes reals.
- Promou el treball de competències i d'habilitats relacionades amb totes les intel·ligències.
- Es basa en l'aprenentatge per descobriment.
- Inclou elements del mètode científic: observació, experimentació, formulació i validació d'hipòtesis, etc.
- Implica construir i presentar un producte final.
- Les activitats digitals permeten crear activitats d'aprenentatge noves.
- L'avaluació ha d'impregnar tot el procés d'aprenentatge en un projecte.
- Avaluarem processos, productes, competències i continguts.
- El portafolis pot contenir diversos tipus d'instruments d'avaluació.

Pel que fa a l'avaluació, volem una avaluació integrada en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. És a dir, volem passar d'una avaluació de l'aprenentatge a una avaluació per a l'aprenentatge. Ens interessa avaluar tant els resultats com els processos d'aprenentatge i potenciem tant l'autoavaluació com la coavaluació.

3. *Idees procedents de la tradició educativa dels jesuïtes*

Hi ha moltes publicacions sobre pedagogia ignasiana. Ara no és el moment de resumir-les. Només recordarem alguns aspectes procedents d'aquella, que volem fer presents i potenciar en el nou model que hem dissenyat. De manera sintètica són les que segueixen a continuació:

- L'alumnat ha de ser el centre del nostre model.
- La *cura personalis* ha de guiar la nostra relació educativa.
- Cal tenir cura de la interioritat en el *què* i en el *com* ho fem.

- Hem de destacar els punts forts de cada alumne, per potenciar-los i millorar-los constantment (*magis*).
- El rigor i l'aprofundiment han de ser presents en allò que fem.
- El discerniment dels educadors sobre els continguts fonamentals és molt important per concentrar-nos-hi i focalitzar-hi la nostra feina. *Non multa, sed multum*.
- Utilitzar la prellició i la repetició com a tècniques didàctiques que garanteixen un aprenentatge més significatiu i funcional.
- La formació en valors i l'obertura a la realitat de fora de l'escola han de quedar integrades en la part acadèmica.
- L'entrenament del pensament i de l'aprenentatge dels alumnes i la capacitat per abordar noves situacions i resoldre problemes.
- La cura especial de les expressions oral i escrita.

La prellició i la repetició a les quals ens hem referit són dos elements didàctics importants, ja presents a la *Ratio Studiorum* del 1599. En llenguatge actual podem dir que la prellició és una tasca prèvia al desenvolupament d'un tema o d'unitat didàctica que té com a objectiu:

Clarificar els objectius del tema objecte d'estudi.

- Motivar adequadament els alumnes.
- Assentar les bases per als nous aprenentatges, és a dir, posar en primer pla els conceptes inclosors necessaris per donar significat a les noves informacions.
- Indicar quines són les estratègies d'aprenentatge més adequades per abordar l'estudi del tema.

La repetició no és exclusivament un repàs, però també ho és. Repassar, és a dir, tornar a recórrer el camí a una velocitat diferent, apreciament aspectes que en una primera passada no hem pogut copsar, pot tenir uns resultats magnífics per a l'aprenentatge. Quantes coses que han quedat fosques en una primera visió del tema podem aclarir si hi tornem a passar! Aquesta tècnica pot ser útil per:

- Fixar el coneixement adquirit i memoritzar-lo.
- Organitzar-lo o reorganitzar-lo atenent a diversos criteris lògics o epistemològics.
- Desenvolupar hàbits de la intel·ligència i de la voluntat.

- Destacar idees importants que poden ser útils per a futurs aprenentatges.
- Mostrar noves relacions entre les idees estudiades.
- Sintetitzar les idees presentades atenent a criteris diferents dels que s'han utilitzat en el treball anterior sobre el tema.
- Reflexionar sobre els processos que s'han seguit per fer els aprenentatges i, en definitiva, treballar la metacognició i el metaaprenentatge.
- Treballar l'expressió oral i escrita dels alumnes.

Després d'analitzar les diverses fonts de les quals es nodreix el nostre model d'ensenyament i d'aprenentatge, creiem interessant sintetitzar aquí l'essencial del MENA. Així, a la nova escola del segle XXI volem:

- Donar resposta a les necessitats del context actual tot potenciant l'estil ignasià.
- Centrar-nos en l'aprenentatge de l'alumnat. Donar-li un paper actiu i protagonista.
- Barrejar l'aprenentatge per recepció i l'aprenentatge per descobriment.
- Potenciar el treball individual i el cooperatiu amb grups homogenis i heterogenis.
- Introduir modificacions en els espais i els temps.
- Donar protagonisme a l'equip de professors que es fa càrrec dels alumnes.

A més a més, hi afegim que qualsevol innovació pedagògica es genera en un món governat per tres dimensions o coordenades que l'han de fer possible:

- Dimensió organitzativa. Els directius d'una etapa han de centrar la seva feina en el lideratge pedagògic dels professors.
- Coordenades espacials. És important disposar d'espais amplis i polivalents, ben il·luminats, on el soroll es minimitzi.
- Coordenades temporals. L'equip de professors del curs és qui decideix cada setmana la distribució de temps adequada per dur a terme les activitats programades.

La clau del canvi educatiu: el Programa d'Incorporació a l'Experiència Pilot (PIEP)

Ja hem assenyalat que un dels punts crucials del projecte *Horitzó 2020* són els educadors. Fem-ne aquí una ampliació.

Recordem que, per posar en marxa l'experiència pilot, es va fer una convocatòria als professors de la xarxa. Se n'hi van presentar cent trenta-quatre. D'aquests, se'n va fer una selecció de trenta-quatre que varen participar en el primer any de l'experiència pilot (cursos de 5è de primària i de 1r d'ESO de les tres escoles on es duu a terme aquesta experiència pilot). L'any següent es van seleccionar trenta-tres professors més per fer-se càrrec del segon any de l'experiència (cursos de 6è de primària i de 2n d'ESO).

Abans de començar l'experiència pilot hem elaborat un Programa d'Incorporació a l'Experiència Pilot (PIEP) per als educadors. Els objectius específics del PIEP són:

- Aprofundir la reflexió i el treball sobre els elements clau del projecte *Horitzó 2020* i els seus objectius.
- Protagonitzar el canvi personal i col·lectiu dels mestres i els professors participants, basats en la seva vocació i el seu projecte vital.
- Assumir, debatre i fer-se seus els elements fonamentals del model educatiu de Jesuïtes Educació.
- Cohesionar els seleccionats com un equip vertader d'alt rendiment.
- Elaborar els recursos pedagògics i didàctics (projectes) necessaris per dur a terme l'experiència pilot.

El PIEP incorpora diversos factors o temàtiques per enfortir el projecte vital i professional dels educadors:

a) Metodologia de l'experiència pilot. La posada en pràctica de l'experiència pilot fa necessari construir els instruments que permetin observar i avaluar el grau d'aplicació i d'ús del model MENA en les activitats d'aprenentatge. Hom pretén acordar i concretar aquests instruments des de la perspectiva de la recerca educativa aplicada més adequada a la proposta de canvi metodològic que ens plantegem.

b) Conceptes i teories bàsiques que cal transmetre. Aproximació i aprofundiment als continguts conceptuals fonamentals de la pedagogia, en els quals es fonamenten les arrels del nou model d'ensenyament i d'aprenentatge (MENA) que els mestres i els professors han d'aplicar a la seva feina. A través de conferències, de lectures i d'altres dinàmiques, els participants han de tenir un mapa global de la pedagogia que volem impulsar, i han d'integrar-ne els fonaments en la seva praxi.

c) Producció dels materials didàctics: programació i avaluació. Plantejament conceptual i pràctic del treball de creació de les unitats didàctiques i dels projectes, que els mestres

i els professors han de desenvolupar al llarg del PIEP com a material i recurs dels cursos de la NEI. L'objectiu era acabar el PIEP amb una gran part del material que utilitzaran el proper curs ja dissenyat.

d) Dinàmica de l'equip. Treball de coneixement entre els participants i de desenvolupament del grup de mestres i professors per esdevenir un equip cohesionat i alineat amb el procés de transformació personal i de canvi cultural professional que suposa l'experiència pilot.

e) Plantejament de la NEI: participació de les famílies en el PEA i la Nova Acció Tutorial (NAT). Aproximació al plantejament global de la NEI, de la seva proposta educativa, d'estructuració, de funcionament i d'avaluació. Visió global de la nova etapa i del seu encaix en el projecte educatiu de l'escola.

f) Marc del projecte *Horitzó 2020* i del model educatiu de Jesuïtes Educació (MEJE). Aprofundiment en les raons profundes del canvi que planteja *Horitzó 2020*. Dinàmica d'anàlisi i diagnòstic compartit de l'educació, els eixos estratègics del canvi i els reptes fonamentals de l'educació al segle XXI en relació amb la missió de la Companyia de Jesús. En especial, la reflexió sobre el tipus de persona que volem educar i la nova línia evangelitzadora.

g) Metaaprenentatge: dinàmiques de reflexió i treball de l'equip. És una metodologia transversal aplicable al llarg de les sessions i, especialment, al principi i al final de les setmanes i de les jornades. Es tracta de prendre consciència de com aprenem i del perquè a través dels aprenentatges de circuits i de la comprensió de les regles i les solucions, que ens poden portar a modificar els nostres pensaments i les conductes.

h) Reflexions entorn dels mites i de les creences del personal docent. Dinàmica de qüestionament de les creences prèvies que tots els mestres i els professors tenim integrades en la nostra tasca i que condicionen la nostra actuació. Són els prevalors o la motxilla de mites que la nostra professió ha cultivat durant molt de temps i que configuren els nostres plantejaments i les decisions educatives i pedagògiques.

i) Models que donen suport al model educatiu de Jesuïtes Educació. Coneixement del plantejament de l'àmbit de la gestió i del nou plantejament d'espais i de temps, com a eines estratègiques que han d'afavorir el canvi de model educatiu.

j) Creixement personal / Facilitar un espai de reflexió i aprofundiment interior i espiritual per disposar-se a la tasca de transformació personal i professional que planteja *Horitzó 2020*. Treball i reflexió entorn de la conducció de la pròpia vida i la seva connexió interior i vital. Afavoreix la vinculació entre els reptes tècnics que plantegen el canvi i la missió educativa d'un educador de Jesuïtes Educació.

k) El paper que tenen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i Internet serà clau i tindrà una integració durant tot el programa. Coneixement del punt de partida de les competències TIC dels participants per situar-se en relació amb la proposta de canvi metodològic i de nou funcionament en equip en la NEI.

l) El joc i els aspectes lúdics de l'aprenentatge són un element transversal important. Aprendre ha de ser una aventura, un repte. La curiositat, les ganes d'endinsar-se en terrenys i àmbits de la vida nous, ha de ser el motor de tota l'activitat escolar. Així, cal aconseguir que el joc sigui present en totes les activitats i els projectes que els alumnes facin per tal que els seus aprenentatges siguin significatius. Caldrà, doncs, reflexionar i treballar en el marc del programa perquè el joc esdevingui una eina fonamental dins l'educació i l'aprenentatge.

Conclusions

En els darrers anys, a Jesuïtes Educació hem treballat en cos i ànima per acomplir l'encàrrec que ens va fer el nostre Patronat: passar de les paraules als fets, de les idees abstractes a les concrecions tangibles.

I podem dir que ho estem aconseguint: amb l'esforç de tota la comunitat educativa, d'educadors, d'alumnes i de famílies, estem fent realitat l'escola del segle XXI. Sabem que no hi ha un únic model d'escola, que cadascú haurà de trobar el seu camí partint de les seves conviccions. Però el que sí que tenim clar és que avui no ens podem permetre el luxe de quedar-nos aturats.

La societat i, molt especialment, els alumnes ens demanen un canvi profund. Actualment, a les experiències pilot ningú no fa veure que es troba malament per no venir a l'escola. Avui hi ha nens i nenes que fins i tot volen venir si tenen unes quantes dècimes de febre! I aquesta anècdota és ben real.

Com dèiem anteriorment, l'avaluació de les experiències pilot, la farem el juny del 2016. Ara, però, podem dir que els primers resultats són esperançadors. Remem a favor dels alumnes, els fem costat en el seu desenvolupament, i l'escola torna a ser un espai d'aprenentatge vital i d'il·lusió. Som-hi! Perquè només junts serà possible.

Notes

- 1- Jesuïtes Educació és la fundació titular dels vuit col·legis de Catalunya de la Companyia de Jesús. D'aquests, sis són a la ciutat de Barcelona, un a l'Hospitalet i l'altre a Raimat, Lleida. Aquestes vuit escoles tenen uns 1.250 educadors i més de 13.000 alumnes.
- 2- Citem els títols dels quatre primers quaderns de la col·lecció «Transformant l'educació» del projecte *Horitzó 2020*. Disponible al web: <http://h2020.fje.edu/quaderns.html>. El març del 2016 està prevista la publicació de quatre volums més sobre els models pedagògic, de gestió i de l'espai físic, i sobre l'experiència d'*Horitzó 2020* durant el curs 2014-2015.

Bibliografia

Horitzó 2020. *Transformant l'educació*. Consultat 22 març 2015, des de <http://h2020.fje.edu/quaderns.html>

Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Per citar aquest article:

Cartula Fita, E. (2016). Fem realitat l'escola del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 91-105.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Miscel·lània

Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015

Understanding the Educational Relationship and the Learning Processes. Reflections on the UNESCO 2015 Report

Joan Rué i Domingo

Pedagog. Professor jubilat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Membre de la Societat Catalana de Pedagogia de l'Institut d'Estudis Catalans. A/e: joan.rue@uab.cat

Resum

Una crítica que sovintaja als informes d'aquest tipus és el de considerar-los ben formulats i benintencionats però, al cap i la fi, retòrics, o teòrics, és a dir, mancats de context i d'agència política per desenvolupar-los i, per tant, poc rellevants des del punt de vista pràctic. Aquesta visió oblida que la veu de la UNESCO no deixa de tenir, arreu, un alt valor com a referent ètic i molt fonamentat acadèmicament. Precisament, per ser una veu que se situa per sobre de les polítiques petites i dels interessos locals, del món de l'educació a escala local o de cada país. De fet, el mateix informe reconeix que és una «crida al diàleg i al debat». Per tant, aquest ha de ser el gran referent per avaluar-lo, és a dir, si aporta els elements necessaris i més rellevants per tal que aquell diàleg pugui ser fructífer, en el sentit d'orientar actuacions alineades amb els seus principis. Però, justament, en la seva manca d'agència política rau la seva fortalesa. Perquè situa els nombrosos agents i agències —estats, territorials i locals— davant la responsabilitat i el repte d'interpretar, d'interpel·lar-se i d'ajustar-se en les seves pràctiques als referents d'aquell marc.

Paraules clau

Educació, sostenibilitat, consens, bé públic, qualitat, canvi.

Abstract

A frequent criticism of reports of this kind is to consider them well-prepared and well-intentioned but in some way rhetorical or “theoretical” due to a lack of context and political agency for their development, making them rather irrelevant from the practical standpoint. This view overlooks the fact that UNESCO's voice is of great importance as an international reference due its ethical and academic foundation, precisely because it stands above the small-scale policies and local interests in each country's sphere of

education. In fact, the report itself recognizes that it is a “call for dialogue and discussion”, so this should be an important benchmark to assess whether it provides the necessary relevant arguments for the dialogue to be fruitful in the sense of guiding actions aligned with their principles. Its strength lies precisely in its lack of political agency because it calls on many bodies and actors – national, regional and local – to take up their responsibility and the challenge of interpreting and adjusting their practices in keeping with the pertinent references.

Keywords

Education, sustainability, consensus, public good, quality, change.

La fonamentació del debat proposat

L'educació, un bé públic

La primera de les forteses que s'observen en l'informe és la de fixar, com a centre del debat i de la deliberació educativa, allò que cal considerar com a cabdal en el fet educatiu: «protegir el principi fonamental de l'educació com a bé públic en el nou context global en què té lloc l'aprenentatge» (p. 81).

Per tant, d'entrada hi trobem servit el gran binomi en el qual la UNESCO emmarca el debat sobre l'educació avui i en els temps propers: «ser un bé públic» i trobar-se situat en un «context global nou». Un binomi que ha de permetre donar sentit a les polítiques i les pràctiques educatives concretes, així com permetre avaluar el grau de justícia de la gestió de les oportunitats formatives, en el conjunt de l'activitat que anomenem *educació*. Un binomi, d'altra banda, explicitat en el mateix subtítol de l'informe: «vers un bé comú mundial?», amb interrogant, tot considerant, probablement, el llarg camí que caldrà recórrer i les dificultats que s'hauran de resoldre, aquí i allà, per fer-ho realitat.

Un bé públic es pot definir com tot aquell que és disponible per a tothom i que un ús personal no en dificulta o n'impedeix l'ús per part d'una altra persona. Aquesta consideració que sustenta l'obra d'Elinor Olstrom (1990) i és compartida per l'economia política, porta implícit que un bé d'aquesta naturalesa no pot generar ni rivalitats ni competitivitat en l'accés i l'ús. En aquest sentit, un bé públic es diferencia dels béns exclusius, bé perquè aquests són de caràcter privat o bé perquè elits determinades n'han fet un ús exclusiu reservat a grups socials determinats, respecte d'altres, mitjançant fórmules jurídiques o polítiques protectores, tal com posen de manifest Acemoglu i Robinson (2012) en l'anàlisi històrica del funcionament institucional de diferents països.

La definició de l'educació com un bé públic posa l'accent en la política en un doble sentit. D'una banda, en el grau de cohesió o de consens, atès que la noció de bé comú exigeix a una comunitat que sigui una associació solidària de persones, amb el sentit de participar d'una empresa col·lectiva. Una noció forta, que en la pràctica explica, i en cada

cas a la seva manera, els rendiments educatius globals, per exemple, de finesos i de sud-coreans, o, en sentit contrari, dels països amb més desigualtats com el Brasil, però també els Estats Units, entre molts altres. El dia que un col·lega finès em va dir: «és que aquí, amb la història que tenim i amb els que som, no ens podem permetre de deixar ningú enrere», va explicar la seva realitat molt més clarament que qualsevol anàlisi voluminosa dels informes PISA. Per tant, la noció de comunitat no implica només participació, sinó també confiança basada en la complicitat i la transparència, a més d'implicació, de compromís i de compartir responsabilitats entre els diversos agents i agències involucrats en l'educació.

El segon sentit d'aquell accent polític es troba en els enfocaments, les influències, i el caràcter atorgat a les institucions i a les seves normes jurídiques en els diversos contextos o països. En la consideració de si, al capdavall, els seus funcionaments pràctics són justos o no, en termes de garantir aquell caràcter de bé públic per a l'educació. Un aspecte clau que ja posava de manifest el Premi Nobel d'economia Amartya Sen (1999, 2009), un estudiós del desenvolupament, quan afirmava que no n'hi ha prou de declarar «drets», sinó que cal analitzar els «funcionaments» pràctics institucionals que els fan possibles i efectius, en relació amb allò que suposa accedir al bé comú.

Quin coneixement s'adquireix i per què, on, quan i com s'utilitza són preguntes fonamentals per al desenvolupament tant dels individus com de les societats, en la diversitat de contextos i de nivells de desenvolupament en els quals es troben. Per tant, l'educació remet a un aprenentatge deliberat, intencional, orientat i organitzat. Això sempre pressuposa un marc ètic determinat. En una societat democràtica, significa que l'adopció d'aquest marc genera conflicte, per la naturalesa diversa i desigual de la societat, i per tant, cal que sigui plural, flexible, participat i just en els seus canvis.

Des d'aquest enfocament doble, podríem dir que tota la política que resti confiança tendeix a restar sentit de comunitat. I, a l'extrem, si no hi ha comunitat només hi ha persones, tal com el neoliberalisme ho va formular per boca de Margaret Thatcher. I llavors, el mercat esdevé el terreny de compravenda dels béns públics, és a dir, un espai que propicia la desigualtat en el terreny més crític, el de les oportunitats per al creixement i la realització personal i col·lectiva dels ciutadans, en tota la seva diversitat. En sentit oposat, definir i assumir l'educació com un bé públic consensuat és assentar les bases per a un contracte social en aquest aspecte.

Finalment, cal distingir entre *bé comú* o *públic* i la noció d'uniformitat en els funcionaments per assolir-lo o per facilitar-lo. L'informe, precisament, posa l'èmfasi en un procés participatiu per definir que és un bé comú, i considera una diversitat de contextos, de conceptes de benestar i d'ecosistemes del coneixement.

L'educació no tracta només de l'adquisició d'habilitats i coneixements, sinó que també tracta de valors de respecte per a la vida i la dignitat humana requerida per a l'harmonia social en un món divers. (UNESCO, 2015, p. 39)

La uniformitat reclamada des d'una perspectiva falsament igualitària pot esdevenir molt bé un obstacle perfecte als «funcionaments» que permeten treballar en i des de la

diversitat. En aquest sentit, esdevé un argument paradoxalment diferenciador entre oportunitats, contràriament al que seria un enfocament basat en la noció d'equitat.

Avançar cap a una bona governança en el sector de l'educació exigeix múltiples associacions entre societat civil i govern, i la política d'educació nacional hauria de ser el resultat d'una àmplia consulta social i d'un consens nacional (p. 82).

Un bé públic en el nou paradigma sociohistòric i cultural

La segona part de l'equació remet a la necessitat de considerar l'educació en un «marc global nou». Els referents emergents com ara els canvis sociopolítics a escala global, els econòmics, els productius i els tecnològics generats en el decurs dels últims anys —el final de les dues Europes, de la guerra freda i la globalització econòmica; 1996 amb Internet; l'explosió del coneixement, els canvis en molts referents de la vida i dels valors, la facilitat dels transports i de les persones, l'increment de les desigualtats, el canvi climàtic, els avenços en neurociència, la influència dels nous espais de treball i d'estudi i les relacions i dinàmiques propiciades pels mitjans digitals— transformen profundament els escenaris i els marcs mentals des dels quals s'entenia d'una manera àmplia, i s'entén encara, l'educació.

Simplificant una mica per raons d'espai, podríem dir que el model educatiu que hem interioritzat com a vàlid les generacions de docents que hem treballat en el decurs del segle xx, i que encara ens esforcem a perpetuar en bona part, ja no serveix com a marc referencial. I com més aviat fóssim capaços d'assumir-ho, més fàcils serien el debat i la possibilitat de reorientar el fet d'entendre, avui, el concepte d'educació, els seus propòsits prioritaris, les pràctiques, la formació dels ensenyants, l'avaluació dels sistemes o de l'orientació i les modalitats de governar-los.

Aquest nou marc global remet a un altre paradigma per a l'escola i tots els seus funcionaments, els aprenentatges, els temps formatius, i per a les institucions socials i polítiques que els han de facilitar. Un paradigma nou o una «narració» nova que caldrà dotar de pràctiques i de continguts nous. I això no es farà sense contradiccions, debats, participació, ni recerca. A tall d'exemple, es podria mencionar que si bé les TIC han adquirit caràcter de permanència, el debat sobre l'ús dels recursos digitals a les aules i en l'aprenentatge, en el sentit de si ajuden a aprendre o distreuen en els aprenentatges, tot just s'ha iniciat (L'Écuyer, 2015).

Aspectes crítics assenyalats

Entrant una mica més en el detall de l'informe, s'hi observen altres forteses importants. Les sintetitzaria en els aspectes següents.

El model de «progrés» en qüestió

L'informe assumeix una dimensió clarament humanista de l'educació, d'un radicalisme polític d'inspiració kantiana, basat en el paper de palanca per a la transformació social que poden fer l'educació i les noves maneres de desenvolupar els aprenentatges:

No hi ha cap força de transformació més potent que l'educació: per promocionar els drets humans i la dignitat, per eradicar la pobresa i augmentar la sostenibilitat, per construir un futur millor per a tothom, fonamentat en la igualtat de drets i la justícia social, el respecte per la diversitat cultural i la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida, tots els quals són aspectes fonamentals de la nostra humanitat comuna. (pròleg, p. 5)

En aquest sentit, es reformula la finalitat principal atribuïda a l'aprenentatge, una finalitat que preveu la persona des d'un enfocament holístic:

Assolir un estat d'equilibri entre benestar físic i intel·lectual, així com la interconnexió entre cervell emocional i cognitiu, cervell analític i creatiu (p. 29)

Aquest enfocament de l'aprenentatge contradiu els models dominants, que es basen en el fet d'assolir els «productes» predefinits, i és coherent amb l'enfocament que considera la persona educada com el fi mateix de la formació i no com un element instrumental d'aquesta. En aquest aspecte i en d'altres el document assumeix una crítica a la teoria del progrés i de la racionalitat que ha inspirat la institució educativa occidental en el decurs del segle xx. Aquesta crítica, la trobem també argumentada recentment per filòsofs com John Gray (2006, 2013) o per activistes com Naomi Klein (2015), quan posen l'accent en la inviabilitat d'un progrés basat en l'extracció de recursos naturals, n'alarmen dels efectes ecològics greus, i apunten a nous models de civilització.

Però l'informe també alerta contra la representació estandarditzada dels coneixements. Una representació que, dit de pas, sintonitza amb algunes de les grans formulacions de la psicologia de l'aprenentatge del segle xx. Mitjançant un préstec tret de la Fundació Europea de la Ciència, defineix aquells com la manera en què els individus i les societats apliquen el significat a l'experiència. En conseqüència, es pot entendre àmpliament:

Com la informació, la comprensió, les habilitats, els valors i les actituds adquirits mitjançant l'aprenentatge. Com a tal, el coneixement està vinculat inextricablement als contextos cultural, social, mediambiental i institucional en què es crea i es reproduïx (p. 18).

Un gir en la concepció de desenvolupament: «el bon viure»

En sintonia amb la crítica anterior, el document porta a considerar el concepte de desenvolupament cap a l'últim recurs pròpiament sostenible, l'humà, el de les persones, en una mirada també d'orientació netament kantiana. El mateix Amartya Sen afirmava, dins la mateixa línia argumental, que les persones no poden ser mai instrumentals al desenvolupament, sinó que són la finalitat d'aquest. Vinculada a aquesta idea, s'hi relaciona la noció de *sostenibilitat*, substituïda de la noció de *progrés* dominant des del segle XVIII i, en conseqüència, també la d'*apoderament*, o la del *creixement personal* i del *reforçament de l'autonomia del qui aprèn*, tant en l'exercici del mateix aprenentatge

com en el seu vessant d'agència (com a treballador, emprenedor, ciutadà, membre de xarxes, consumidor, etc.), en el sentit de la «sostenibilitat i d'una vida digna» (p. 13). La formació de la persona, per tant, esdevé una part essencial i no instrumental del propòsit educatiu.

L'aspiració al desenvolupament sostenible exigeix que resolguem tensions i problemes comuns i reconeguem els nous horitzons. La sostenibilitat s'entén com l'acció responsable dels individus i de les societats vers un millor futur per a tothom, localment i global, en què la justícia social i la gestió mediambiental guïïn el desenvolupament socioeconòmic (p. 22).

Una educació apoderadora és la que construeix els recursos humans que necessitem per ser productius, per continuar aprenent, per resoldre problemes, per ser creatius i per viure amb la natura en pau i harmonia. L'educació és essencial per desenvolupar les capacitats requerides per expandir les oportunitats que necessiten les persones per portar vides amb sentit i dignitat. Una visió renovada de l'educació hauria d'incloure desenvolupar pensament crític, criteri i debat independent (p. 33 i 34).

Les citacions anteriors porten a resintonitzar de nou els conceptes de qualitat i de l'educació de qualitat. Des de la perspectiva de l'informe, cal buscar aquesta nova sintonia en les propietats dels aprenentatges i en el procés mateix, facilitador del desenvolupament dels anteriors. És a dir, la qualitat es defineix pel sentit, per la rellevància que té l'aprenentatge, també des del punt de vista de qui aprèn. En coherència amb aquesta posició, per tant, el procés o les metodologies ja no són un aspecte instrumental, mitjançer, de l'aprenentatge, sinó que esdevenen continguts en si mateixos.

Repensar el concepte de qualitat

El dret a la qualitat de l'educació, de la manera que es formula, va més enllà del que proclamava l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans del 1948 i del que es formulava el 1976 en el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (ICESCR), emmarcats encara en els trets de l'era Industrial. L'informe parla del «dret a una educació rellevant i amb sentit» (p. 34) (per a tothom). D'aquí, la crida a ampliar l'angle per trobar un enfocament nou de la qualitat de l'educació i de la rellevància d'aprendre, per als infants, els joves i els adults, a partir de l'anàlisi crítica de les pràctiques vigents i de les necessitats generades pel nou marc.

L'aprenentatge s'entén, alhora, com una pràctica individual i també relacional, com una empresa col·lectiva, en xarxa. Aprendre és una realitat amb múltiples facetes definida pel context.

Aprendre no hauria de ser simplement un procés individual. Com a experiència social, exigeix aprendre amb els altres i a través dels altres: amb converses i debats, tant amb iguals com amb mestres (p. 50-51).

Al seu torn, la idea de procés remet a la metodologia per aprendre.

El coneixement no es transmet i prou, sinó que s'explora, s'investiga, s'experimenta i es crea segons la necessitat humana. És utilitzat per desenvolupar un llenguatge bàsic i habilitats comunicatives; per resoldre problemes, i per desenvolupar competències més sofisticades, com el pensament lògic, l'anàlisi, la síntesi, la inferència, la deducció, la inducció i el pensament hipotètic. S'hi arriba per vies que nodreixen el que potser és la competència més important de totes: la capacitat per accedir i processar críticament la informació. Aprendre a aprendre no ha estat mai tan important com avui (p. 43).

Els temps formatius

Un element nou, que trastoca el model d'escolaritat imperant fins ara mateix, és el del temps de la formació. Aquella ha estat considerada com apropiada per a una etapa de la vida i anava adreçada a preparar les persones per a la *sortida* a la vida laboral, cívica o personal. La paraula *sortida* emfatitza un altre tret rellevant del model imperant. La formació, cal fer-la separada de la vida, dels contextos de vida i de feina, recollint l'ideal aristocràtic i aristotèlic de la separació entre intel·lecte i manualitat. D'aquí, que els programes havien d'incorporar cada vegada més recursos, continguts i matèries, atesa la complexitat creixent de les demandes externes, de la realitat laboral, cívica i també personal en els contextos socials i productius nous. Cada vegada, però, aquesta dinàmica és vista com a insostenible.

L'escola, incloent-hi la universitat, no ho pot fer tot, ni de bon tros, d'una sola vegada. La resolució d'aquest problema és articular el dret a l'educació de qualitat a tot el decurs de la vida activa, amb solucions de flexibilitat i de reconeixement de la formació, en un marc diguem-ne de conveni ideal entre la formació i la vida, tal com proposa l'informe. Això suposa endegar el compromís per donar significats concrets i generar estructures per «promoure l'aprenentatge al llarg de la vida», ja que «el ritme accelerat del desenvolupament tecnològic i científic fa cada vegada més difícil preveure el sorgiment de noves professions i les necessitats de competències associades» (p. 64).

El que necessitem és un enfocament més fluid de l'aprenentatge com un continu, en què l'escolarització i les institucions d'educació formal interactuïn més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades des de la primera infància i al llarg de tota la vida. Els canvis en els espais, els temps i les relacions en què es produeix l'aprenentatge afavoreixen una xarxa d'espais d'aprenentatge on els espais no formals i informals d'aprenentatge interactuaran i complementaran les institucions educatives formals (p. 51).

En aquest sentit de flexibilitat, l'informe parla de: «crear sinergies entre les institucions d'educació formal, les institucions de formació i altres experiències educatives» (p. 52). També d'una «visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida (i) que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible una vida amb dignitat» (p. 12).

L'argument anterior ha desplaçat l'interès dels continguts acadèmics específics, orientats genèricament des de la concepció de realitats estàtiques a ser reproduïdes cap a conceptes nous, com ara el d'aprendre a aprendre, o el d'assolir competències en aprendre i promocionar la creativitat, que caldrà dotar de sentit i de rellevància en un futur proper. Així, a l'informe es proposa «fer realitat el desenvolupament de competències educatives i professionals més receptives, que incloguin una diversificació

i una flexibilitat més grans i permetin l'adaptació de competències a necessitats ràpidament canviants» (p. 64).

Dins d'aquesta major flexibilitat l'informe assumeix també la transformació dels espais i dels temps per als aprenentatges, atès l'impacte que tant les xarxes com les noves tecnologies tenen un potencial per interactuar, generar o explorar materials, i que ben utilitzades poden completar i enriquir el treball desenvolupat pels estudiants a les aules.

Tres pilars per al futur de les accions de canvi

Per acabar, són molt interessants els que podríem denominar els tres pilars sobre els quals l'informe proposa desenvolupar el discurs anterior i sense els quals tot el que s'ha destacat esdevindria buit. Són els mestres i la millora de la seva professionalitat; els sistemes de governança que afavoreixen l'autonomia dels centres i el seu arrelament en les xarxes i les institucionals locals; i els sistemes d'avaluació, vinculats, a la vegada, amb la millora de la professionalitat docent i de la governança.

Els ensenyants i la seva professionalitat

La importància dels mestres es considera en cinc grans línies d'acció. Quatre giren entorn de la seva professionalització i la cinquena els vincula, en l'exercici professional, amb els agents del seu entorn.

La primera proposta remet a la seva formació, que s'entén interdisciplinària:

La formació dels mestres en tots els àmbits —del més general al més especialitzat— ha d'integrar l'esperit transdisciplinari: un enfocament interdisciplinari que pot ajudar a guiar-nos pel camí de la creativitat i la racionalitat (p. 58).

Les tres línies següents apuntarien a reforçar el paper dels mestres i dels educadors com a agents del canvi per a tothom; a enfortir-ne l'autonomia professional i a protegir-los de les avaluacions estandarditzadores i de les tècniques de gestió desprofessionalitzadores.

Si l'educació consisteix a contribuir a la realització plena de l'individu i a un nou model de desenvolupament, els mestres i altres educadors en continuen sent els actors clau. Això comporta alterar aquelles tendències que apunten a un procés de desprofessionalització (p. 57).

L'autonomia de centres

Pel que fa l'autonomia de centres, proposa un plantejament contrari als models més generalitzats actualment, el de potenciar l'educació anant de «baix» a «dalt». Proposa avançar en l'autonomia dels centres i en l'arrelament a la xarxa d'institucions, de serveis

i de recursos locals o territorials, per aconseguir donar una resposta més adequada als nous reptes de la formació de les persones:

El coneixement requerit no està prescrit per una autoritat central, sinó que s'identifica a través de les escoles, els mestres i les comunitats (p. 43).

Els sistemes d'avaluació

Finalment, el tercer gran pilar d'aquesta proposta crítica és l'avaluació. Per això es proposa sotmetre el sistema d'avaluació a debat per orientar en la millora del model de formació i la manera de governar-lo. Perquè l'atenció política tendeix a centrar-se en un abast estret de resultats educatius.

Es corre el risc que, si animen a ensenyar per a l'examen, minin la qualitat, la rellevància i la diversitat de les experiències educatives i es produeixi una convergència en el desenvolupament dels currículums (p. 68).

Quan (l'avaluació) se centra en els resultats, s'està referint essencialment a assoliments d'aprenentatge, és a dir, al coneixement i les competències que es poden mesurar més fàcilment. En conseqüència, tendeix a ignorar un espectre molt més ampli de resultats d'aprenentatge, que inclouen coneixement, competències, valors i actituds que es poden considerar importants per al desenvolupament individual i social, sobre la base que no es poden mesurar fàcilment. A més, el fet d'aprendre es veu com un procés individual d'adquisició de competències, i es dedica poca atenció a qüestions com ara el propòsit de l'educació i l'organització d'oportunitats d'aprenentatge com a empresa social col·lectiva. Aquest discurs, doncs, pot minar el principi de l'educació com a bé comú (p. 85).

Consideracions finals

La revisió feta a l'informe de la UNESCO mostra que, lluny de ser un document innocu, aporta elements de reflexió crítica suficients per garantir-ne un dels objectius centrals, promoure un debat, tan ampli com sigui possible, respecte d'una concepció de l'educació que, si bé es podria denominar alternativa als models actuals, no és ni ingènua ni poc fonamentada, ni tampoc utòpica, en el sentit d'irrealitzable. Una raó per no menystenir-lo és que, si bé a curt termini i aquí els seus efectes són limitats, a mitjà o llarg termini esdevé una veu molt influent, precisament, per tenir caràcter d'embrí de nous marcs i de referents rellevants.

Amb tot, moltes de les seves idees ja es troben disseminades a l'interior del nostre sistema educatiu. Per tant, per avaluar si és un document rellevant o no, ens cal tornar la mirada envers nosaltres mateixos, perquè depèn de nosaltres que ho sigui en certa manera. I cal constatar que hem de vèncer obstacles importants.

El document proposa un canvi cultural, d'una execució més difícil i que implica més temps, que hauria de portar a reconsiderar els costums i les creences desenvolupades, com ara que l'escola té el monopoli de la formació, o els interessos que tota l'acció política passada o present comporten. El sistema educatiu té problemes o defectes

reconeguts, però culturalment s'ha convingut que, per sobre de tot, és una institució més acreditadora que pròpiament formativa, encara que no siguin dimensions confrontades. El canvi també és difícil perquè diàleg i consens, és a dir, entendre altres raons i cedir poders o apoderar d'altres en aquestes qüestions, són valors, ara com ara, escassos. I aquest pot ser un obstacle formidable si no s'aborda de manera convenient.

Amb tot, hi ha marge per avançar, entre altres raons, perquè els elements motrius del canvi són les realitats socials. Però, per fer-ho més fàcil des de la institució educativa, diria que cal alguna condició important. Deixar ben fixats aquells tres pilars que hem mencionat recentment i treballar-hi com a punt de partida, per tal que el debat pugui arrelar de manera que les transformacions potencials comencin a ser percebudes com a possibles i, després, com a reals.

Bibliografia

Acemoglu, D., i Robinson, J. A. (2012). *Por que fracasan los países*. Bilbao: Deusto S.A.

Gray, J. (2006). *Contra el progreso y otras ilusiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

— (2013). *El silencio de los animales. Sobre el progreso y otros mitos modernos*. Ciutat de Mèxic: Sexto Piso.

Hess Ch., i Ostrom, E. (2005). A Framework for Analyzing the Knowledge Commons : a Chapter from Understanding Knowledge as a Commons: from Theory to Practice.

(2005). *Libraries' and Librarians' Publications*. Paper 21. Consultat 9 gener 2015,

des de <http://surface.syr.edu/sul/21>

Klein, N. (2015). *Això ho canvia tot*. Barcelona: Empúries.

L'Écuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*, Barcelona: Plataforma.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press. Consultat 11 gener 2015, des de

http://wtf.tw/ref/ostrom_1990.pdf

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

— (2009). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre UNESCO de Catalunya, amb el suport de la Fundació Bofill. Consultat 4 gener 2015, des de

<http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf>

Per citar aquest article:

Rué Domingo, J. (2016). Un nou marc per a la relació educativa i el procés d'aprenentatge. Reflexions sobre l'Informe UNESCO 2015. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 107-117.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia

A cura de Carme Amorós i Basté

Juny-octubre del 2015

2a Jornada del Currículum Bimodal a Catalunya

El dilluns 8 de juny va tenir lloc al Col·legi de Llicenciats de Catalunya un curs/seminari breu de formació bàsica sobre què és i com s'ha d'aplicar el currículum bimodal adreçat al professorat dels centres de nova incorporació i, també, als dels centres que hi participen des de fa temps, en què s'exposaren les novetats més rellevants introduïdes en aquest projecte/reerca.

Es va facilitar i es va debatre el document: «Millorar els aprenentatges i reduir el fracàs escolar», elaborat pel doctor Pere Marquès (2015). Vegeu: [http://peremarques.net/UAB – grup DIM](http://peremarques.net/UAB-grupDIM).

S'hi van presentar també els resultats de la recerca sobre els resultats de l'aplicació del currículum bimodal a Catalunya (recerca de la SCP) i també de la recerca en l'àmbit internacional que s'està fent des de fa quatre anys (al voltant de cinquanta centres i cinc-cents professors).

El seminari va oferir també ponències de diversos centres en què s'exposaren exemples concrets d'aplicació i de valoració del projecte-reerca del currículum bimodal.

Va intervenir també en el seminari el doctor Xavier Ureta, coordinador del Grup de recerca de la SCP: Narracions i Pedagogia, i donà a conèixer els objectius i les activitats més rellevants del grup.

Assemblea general i Assemblea extraordinària de la Societat Catalana de Pedagogia

El 17 de juny va tenir lloc l'Assemblea general de la Societat Catalana de Pedagogia, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, en sessió ordinària, en què es van abordar els punts següents: lectura i aprovació de l'acta de l'assemblea anterior; memòria d'activitats del curs 2014-2015; proposta de socis emèrits; incorporació de nous socis; informe econòmic de tresoreria.

A continuació, es va iniciar l'Assemblea extraordinària per elegir la nova Junta de govern. Acabava un període de quatre anys de la junta sortint, que convidava a una reflexió sobre el paper de la junta i dels socis en la SCP. Es pot llegir el document amb les paraules del president al web:

<http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2015/06/SCPassemblea2015president2.pdf>

Nova Junta de govern de la SCP per al període 2015-2019

Martí Teixidó i Planas, president.

Joan Mallart i Navarra, vicepresident d'activitats i de projecció.

Carme Rider i Serra, secretària.

Maria Dolors Maura i Pascuet, tresorera.

Joan Rué i Domingo, director de publicacions.

Carme Amorós i Basté, vocal adjunta de publicacions.

Òscar Garcia i Nicolau, vocal de comunicació i del portal web.

Josep Maria Turuguet i Salgado, vocal de manteniment de la xarxa social.

Núria Rajadell i Puiggròs, vocal de cooperació amb universitats.

Elena Venini i Redín, vocal de les comarques de Tarragona.

Josep Serentill i Rubio, vocal de les comarques de Lleida.

Antoni Perulles i Rull, vocal de les comarques de l'Ebre.

Antoni Portell i Llorca, vocal de les comarques interiors (Vic-Manresa).

Diego Gómez i Garcia, vocal corresponent al País Valencià.

Ramon Bassa i Martín, vocal corresponent a les illes Balears.

Mar Camacho i Martí, enllaç amb les institucions europees.

NOTA: Queda pendent la cobertura de diverses vacants amb la incorporació progressiva de professionals que aconsegueixin el perfil requerit i, al mateix temps, tinguin la disponibilitat necessària.

Aportació de la Societat Catalana de Pedagogia a la Universitat Catalana d'Estiu: «El plurilingüisme a l'Europa romànica»

A continuació es presenta el text que sintetitza el marc i la recerca en el camp de l'ensenyament plurilingüe, que es va presentar a la UCE i que s'ha difós a través de la pàgina web de la SCP.

Prada de Conflent, 22 d'agost de 2015

L'ensenyament bàsic de tots els països d'Europa inclou una llengua estrangera. Si als inicis del segle xx era la francesa la més habitual i l'anglesa quedava restringida als usos comercials, al darrer terç de segle es va anar generalitzant l'anglès com a llengua estrangera apresada en primer lloc. Als països amb llengua pròpia del territori on la llengua oficial de l'Estat és una altra, els ciutadans han d'aprendre tres llengües pel cap baix i els més ben dotats en poden aprendre una quarta.

Les orientacions més pragmàtiques han dut a voler garantir la llengua oficial de l'Estat i una llengua de caràcter transnacional com l'anglès. Les dues llengües s'aprenen per separat, amb molt d'esforç i amb una competència més aviat limitada si no es fa una estada a l'estranger. L'aprenentatge queda tancat a cada llengua per separat i és un aprenentatge passiu que no activa la capacitat humana d'aprendre llengües escoltant i parlant, encara que amb errors, que parlant és com es van polint. L'estudi simultani de llengües observant-hi coincidències i diferències activa mecanismes mentals de caràcter proactiu.

El Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (Consell d'Europa, 2002) va marcar una línia d'orientació clarament multicultural que avala l'aspiració dels països de llengua catalana.

Presentem el Marc d'Ensenyament de Llengües Vives (2015) per tal que cada institució escolar elabori el seu projecte plurilingüe a partir de la llengua del territori, aprofitant el ric patrimoni de llengües romàniques de territoris pròxims i garantint l'anglès com a llengua transnacional a tots els ciutadans. Es fonamenta en dos pilars que caracteritzen un nou model català d'ensenyament de llengües. 1. El Termòmetre Lingüístic, instrument de diagnòstic pedagògic de la competència lingüística a cinc anys d'edat (2013), que permet pronòstic pedagògic i itineraris personalitzats. 2. L'aprenentatge simultani de llengües enfront del sistema seqüencial dominant. El Termòmetre Lingüístic ha estat aplicat a cent cinquanta escoles catalanes i a trenta escoles occitanes i es disposarà de l'adaptació a les variants lingüístiques balears el proper curs. Les escoles occitanes Calandretas estan aplicant l'aprenentatge simultani i han introduït un temps de famílies de llengües en què caben també les minoritàries d'alumnes nouvinguts.

La Universitat Catalana d'Estiu, punt de trobada de docents de totes les terres de llengua catalana, és el marc idoni on presentar aquests instruments, escoltar els participants i anar-lo estenent a les institucions escolars que faran el seu projecte plurilingüe arrelat al seu entorn. L'Institut d'Estudis Catalans ha subscrit un conveni de col·laboració per editar els materials amb Santillana per tal que arribin arreu. Tot respon a la necessitat social actual, ha estat elaborat amb fonamentació científica i consistència pedagògica, i d'aquí a uns quants anys es parlarà del model català d'ensenyament de llengües.

Publicació: Marc d'Ensenyament de Llengües Vives

Aquesta publicació és el marc de referència fonamental per elaborar el projecte d'ensenyament plurilingüe a les escoles de llengua catalana, oberta a llengües romàniques amb l'anglès com a llengua transnacional. Estarà disponible el curs 2015-2016 per a les escoles i col·legis que han aplicat el Termòmetre Lingüístic (diagnòstic de la competència lingüística a cinc anys d'edat).

Referències documentals al Termòmetre Lingüístic i al Model d'Ensenyament de Llengües Vives TL-MELvives

Tot i que l'any d'inici de la recerca i de les propostes metodològiques en aquest camp va ser el 2014 i que en el número anterior de la *Revista Catalana de Pedagogia* ja se'n va fer esment, tant des de la Junta com des de l'equip de redacció ens ha semblat oportú esmentar totes les referències publicades fins al moment de tancar l'edició d'aquest número, per tal de facilitar-ne la lectura i l'anàlisi als lectors que vulguin endinsar-se en el coneixement del projecte.

Enllaços web

<http://blogs.iec.cat/scp/2014/05/02/prova-de-competencia-linguistica>

<http://blogs.iec.cat/scp/2014/12/11/termometre-linguistic-pilotatge-2015>

<http://blogs.iec.cat/scp/2015/03/15/trobada-pedagogica-i-intercanvi-dexperiencies-propostes-per-a-millorar-la-practica-docent>

El TL-MELvives als mitjans

Dos-cents mestres i directors d'escola es reuniran dissabte a Vic per valorar millores en la pràctica docent (*Butlletí IEC*, 10-04-2015 / *El 9 nou*). Vegeu:

http://www.iec.cat/activitats/noticiasencera.asp?id_noticias=1392

http://www.el9nou.cat/noticies_o_0_/41410/l%E2%80%99institut-d%E2%80%99estudis-catalans-reuneix-200-mestres-directors-vic

http://www.iec.cat/activitats/butlleti/detall_opinio.asp?id_noticias=1106&numero=185

Un termòmetre per ensenyar millor l'anglès (*El Punt Avui*, 16-04-2015). Vegeu:

<http://www.elpuntavui.cat/article/2-societat/5-societat/843040-un-ltermometre-per-ensenyar-millor-langles.html>

Rider, C. L'adquisició de la competència plurilingüe. Contribució a l'Ensenyament de Llengües a Catalunya (*Butlletí IEC*, març del 2014). Vegeu:

http://www.iec.cat/activitats/butlleti/detall_opinio.asp?id_noticias=1106&numero=185

Rider, C. El Termòmetre Lingüístic en un Marc d'Ensenyament de Llengües vives (*Butlletí IEC*, març del 2015). Vegeu:

http://www.iec.cat/activitats/butlleti/detall_opinio.asp?id_noticies=1411&numero=197.

Necrològica

Ramon Canals i Casas, psicopedagog (†). 26 de juny de 2015.

Text publicat a la pàgina web el 29 de juny de 2015 per Martí Teixidó i Planas.

Ramon Canals ha arribat al final del camí de vida amb vuitanta-set anys. Ens ha deixat feina feta que reconeixem i agraïm.

Ramon Canals, psicopedagog, ja va encapçalar i va dirigir el GuPuSuPu, el Gabinet psicopedagògic de l'Escola Costa i Llobera el 1964, en què estudiava en equip les necessitats d'educació especial dels alumnes. Va ser professor de psicologia de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat de Girona.

Ramon Canals va impulsar la represa de la mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí, les proves de contrast regular dels aprenentatges assolits entre inici i final de curs que feien les escoles Costa i Llobera, Talitha, Heura, Tot i Guida i les analitzaven conjuntament.

Membre de la Societat Catalana de Pedagogia de la seva creació ençà (núm. 19), ara amb la condició d'emèrit. Li fem un reconeixement per haver impulsat la psicologia escolar que no es limitava a l'explicació. Les contribucions a l'aprenentatge de la lectura amb estudis longitudinals; les reunions regulars per «parlar d'infants» (orientació escolar) en equip i les adaptacions de les proves Galí. Una psicologia de l'aprenentatge que enllaça amb la pedagogia.

VOLUM

9

2015

REVISTA CATALANA DE

PEDAGOGIA

