

EL FUTUR DEL PROFESSORAT: TÈCNICS, CRÍTIQS O CREATIUS?

Antoni Gavaldà Torrents i Antoni Santisteban Fernández. Àrea de Didàctica de les Ciències Socials

Hi ha diversos nivells d'anàlisi en referència a les concepcions que s'estan posant en joc sobre quin ha de ser el perfil del professorat en el futur. Volem reflexionar sobre aquests aspectes a partir de la nostra experiència en la formació inicial i permanent del professorat, en Didàctica de les Ciències Socials, sobretot des de la introducció de les expectatives de reforma i canvi educatiu al nostre país. Volem fer una anàlisi des de la perspectiva del professorat, és a dir, des de les inquietuds que s'han generat, i volem fer també algunes propostes de futur per a la formació del professorat.

En primer lloc, la Reforma del sistema educatiu posa en mans dels mestres el Marc Curricular, un text difícil que genera un debat sobre el tipus de currículum que havia d'imposar-se. En principi el professorat té un paper fonamental, però progressivament sembla que aquest protagonisme va quedant cobert per la mateixa administració o per editorials. Nivells de concreció, PE, PCC, PAC, UD... Quan apareixen els dissenys curriculars la seva repercussió ha estat diversa. Uns veuen reflectida la seva feina de renovació realitzada i defensada durant anys, hi ha qui es troba desencantat per l'escassetat dels recursos i per la manca de formació, d'altres troben elements per iniciar el canvi, uns troben una teoria vàlida, d'altres es plantegen canviar la seva pràctica. En aquest sentit ja comencen a haver-hi aportacions molt interessants (PAGÈS, 1993). El professorat davant les teories tecnicistes es pregunta: es pot interpretar el currículum sense transformar-lo?

En segon terme hi ha hagut una forta revalorització de les teories psicopedagògiques. En el marc del constructivisme una gran quantitat de conceptes, sobretot del camp de la psicologia, formen part del que es considera essencial del que ha de ser la justificació teòrica dels nous currículums. Aquest fet ha estat observat amb escepticisme per part del professorat, com a conseqüència, fonamentalment, de l'estil de formació que s'està portant a terme, ja que no s'està tenint suficientment en compte la tradició pràctica en l'experiència del professorat de primària, ni la manca de formació didàctica del professorat de secundària. S'ha de valorar el canvi educatiu profund quant als continguts i la metodologia, un canvi educatiu

lent, consistent. Considerem que la teoria s'ha de construir a partir d'una pràctica reflexiva, però també creiem que sense una base teòrica el professorat no pot avançar més enllà de solucions massa particulars. La qüestió és: quina relació hi ha entre la professionalització docent i una bona formació teòrica?

També hem de fer referència a la renovació pedagògica, a aquelles experiències sorgides de la pràctica que han estat capdavanteres a l'hora de generar alternatives. La part més creativa de l'ensenyament, de la presa de decisions constant en l'activitat diària a la classe, la pràctica educativa, en definitiva, ha estat la base inicial on buscar elements per construir o validar les teories. Però, si en un primer moment era la base de la Reforma, després d'una primera fase els dissenys curriculars elaborats per l'administració han evolucionat cap a una concepció diferent del currículum, i han esdevingut una mena d'instrument que sembla adquirir vida pròpia al marge dels qui l'han d'aplicar. La inquietud que es dibuixa és la següent: què succeeix quan es vol institucionalitzar la renovació pedagògica?

En últim terme, d'aquesta reflexió inicial, la Reforma ha portat en determinats àmbits una anàlisi crítica i en profunditat de la repercussió de les transformacions socials. Els reptes de futur són reptes del present. El multiculturalisme és un fet que s'ha de solucionar des d'una concepció integradora de l'ensenyament, diversitat cultural enriquidora, com ho és també la diversitat física, psíquica o ideològica. Les noves tecnologies han de ser analitzades i utilitzades positivament, com a nous llenguatges. El creixement del saber humà ens ha d'obligar a una més acurada selecció dels continguts, a prendre decisions raonades basades en finalitats clares i explícites. L'existència de desigualtats, violència, marginació, opressió, ens ha d'orientar cap a una educació en valors responsable i útil socialment. En conjunt, som conscients de la transcendència dels canvis socials, però avancem força desorientats en molts aspectes dels coneixements que hauran de tenir les persones en un futur. A més a més, es continuen mantenint formes d'ensenyament ancorades en el passat, que no han reconsiderat el paper de l'educació en una societat que es transforma ràpidament, cada vegada més complexa. No volem dir perdre les tradicions, ni molt

menys, sinó aprendre a viure en el món actual, entendre'l, actuar en ell. Quin és el perfil del professorat del futur per afrontar aquests reptes?

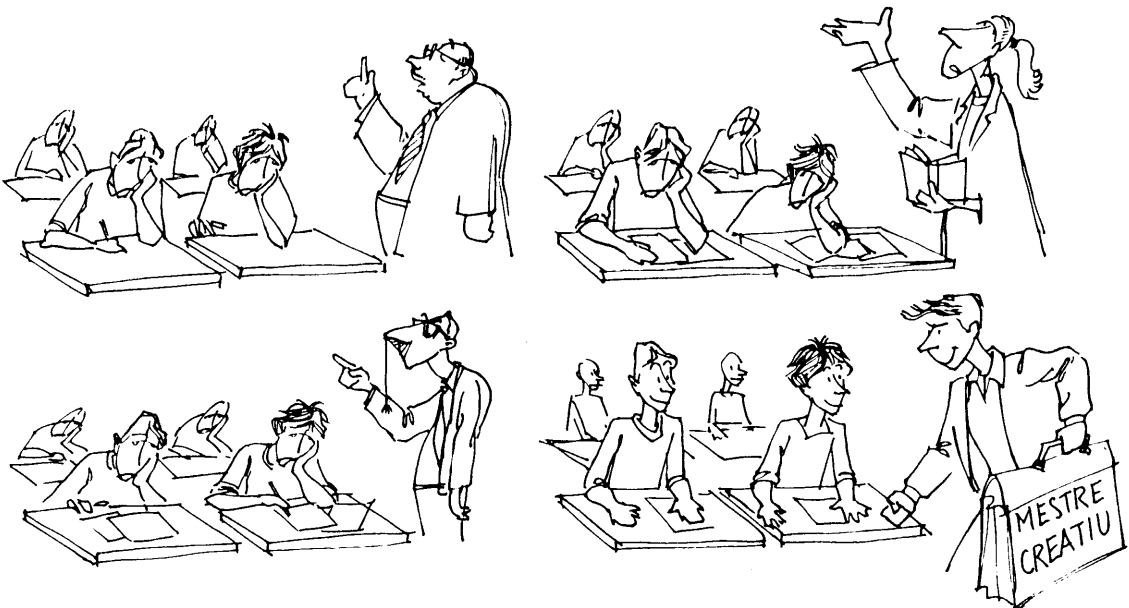
En el context dibuixat s'estan posant en joc tres visions del que pot ser el perfil del professorat en el futur, en realitat tres dimensions de les seves possibilitats: la dimensió tècnica, crítica i creativa. Tenint en compte, en aquest cas, la relació que s'estableix amb el currículum de ciències socials i les propostes de canvi que s'estan generant.

La dimensió tècnica, la que considera el professorat com a simples intermediaris del currículum, és a vegades privilegiada des de l'administració i potenciada des de la universitat. En general és rebutjada pel professorat per considerar que se'ls redueix a simples executors d'un currículum imposat. La dimensió tècnica correspon també a la del professorat que domina una disciplina i que rebutja l'anàlisi psicopedagògica del procés d'aprenentatge. Aquest es dedica únicament a transmetre els coneixements que ha après durant els seus estudis, practicant la mateixa metodologia que ha rebut, sense qüestionar-se que la seva actitud és conservadora i mai objectiva. Però, malgrat tot, hi ha una part positiva del tecnicisme curricular que s'ha de valorar. En definitiva, dominar el llenguatge curricular o els continguts que s'han d'ensenyar no ha de ser negatiu a priori. El que ha marcat aquesta visió de la feina d'ensenyar ha estat la utilització per part de l'administració en certs moments, com també de sectors corporatius dedicats a l'ensenyament sense una adequada formació didàctica i psicopedagògica. El que volem defensar és que la formació del professorat que contempli elements bàsics de la teoria curricular i del disseny curricular concret, son peces necessàries per a una correcta aplicació de la Reforma

educativa i, en part, afavoreix determinades línies de renovació pedagògica. Es a dir, el professorat com, exclusivament, tècnics del currículum ha de ser rebutjat, però no així la dimensió tècnica de la seva formació (BENEJAM, 1986).

La dimensió creativa s'enfronta en principi al tecnicisme curricular, ja que fa referència a la pràctica autèntica, la que en últim terme decideix el que s'ha d'ensenyar i com ensenyar-ho, de manera que dóna al professorat el protagonisme de les decisions més importants i deixa en un segon pla la planificació curricular imposada des de l'administració. El que caracteritza aquesta visió del professorat és el distanciament respecte de la teoria, la pràctica es valida per ella mateixa, la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge arrenca de les experiències innovadores, però aquestes no generen una teoria, sinó solucions per a situacions diverses. Des de la nostra perspectiva, la dimensió creativa del professorat és fonamental per a qualsevol canvi, però s'ha de superar el seu distanciament de la teoria; hem de defensar una pràctica docent en la qual el professorat sigui capaç de generar teoria

La dimensió crítica del professorat inclou, en part, les dimensions tècnica i creativa, a les quals hem fet referència anteriorment. La investigació en l'acció és la base d'aquesta concepció, que recull de la teoria i de la pràctica els elements necessaris per portar a terme un treball amb característiques de mètode científic, per resoldre els problemes curriculars i d'aprenentatge. Des de la reflexió en l'acció obté els criteris fonamentals per adaptar, reajustar o reelaborar els dissenys curriculars a cada realitat. Des d'aquesta concepció el paper del professorat és fonamental



en la planificació del currículum, com també en la seva aplicació pràctica i en la construcció de la teoria, en un joc d'autorregulació. La pràctica reflexiva és la base de la formació del professorat, ja que és l'element fonamental de la renovació (GIMENO, 1983).

El futur del professorat

En un article recent l'escriptora Isabel-Clara Simó reclamava més llibertat i capacitat creativa per part del professorat: "Potser tindrem sort que els mestres, com a col·lectiu, decideixin un dia treure's la cotilla a dir 'no' a les pressions mixtificadores(...) M'horroritza pensar en una societat formada, això sí, per bons especialistes, però per ciutadans acrítics, molt entretinguts i molt adaptats. Però morts per dintre". Si hem escollit aquesta citació d'una persona que no està relacionada directament amb el món de l'ensenyament, és perquè considerem d'un gran interès entendre la visió que la societat té del professorat, des de diferents perspectives, i de les expectatives que pot generar el seu treball.

La pedagogia crítica i la concepció del professorat com a intel·lectuals (GIROUX, 1990), capaços de teoritzar sobre la pràctica, necessita també d'instruments teòrics i tècnics que li permetin construir un cos conceptual coherent, una explicació del que succeeix en el procés d'ensenyament i aprenentatge, a partir d'uns procediments que afavoreixin el debat i l'elaboració racional i científica. En definitiva, el futur del professorat ha de tenir un perfil pluridimensional, amb una especial rellevància de la dimensió crítica, perquè la renovació ha de venir de la reflexió en l'acció i perquè el professorat ha de ser el motor de les transformacions. Des d'aquesta perspectiva, la dimensió creativa ens ajuda a recordar que és el professorat el que en últim terme decideix què s'ensenyà i com (COLL, 1992). Per últim, la dimensió tècnica ha de recuperar-se en els seus aspectes més positius, ha d'assegurar l'autonomia suficient en la investigació-acció i ha de dotar al professorat d'elements que l'ajudin a configurar la seva teoria des de la seva pràctica.

Quin paper ha de jugar la formació del professorat?

La formació inicial del professorat ha de tenir en compte l'anàlisi anterior. La dimensió crítica ha de generar propostes de millora des de la reflexió pràctica, des de les noves experiències educatives. Aquesta experiència haurà d'enfocar-se cap a la reflexió teòrica i cap a la configuració d'un criteri propi, que s'ha de construir a partir de l'aprenentatge de capacitats, per a la solució de problemes reals i cap a la presa de decisions en situacions educatives diverses i problemàtiques (SCHÓN, 1992). Aquesta perspectiva crítica també haurà de plantejar les pròpies

concepcions socials dels estudiants, els valors que predominen i la responsabilitat en el canvi d'actituds. És evident la necessitat d'una relació més intensa entre la formació universitària i el treball a les aules, una major col·laboració entre la investigació didàctica i la realitat educativa.

La nova visió de la dimensió creativa o pràctica i de la formació tècnica i teòrica han d'acabar de completar el nostre quadre. La dimensió creativa ha de potenciar la creació de propostes i de material. S'ha de valorar sobretot l'estudi de casos que ajudin a formar criteris bàsics d'actuació (ELLIOT, 1991). I voldríem indicar que els materials curriculars sorgits del període de formació haurien de tenir una sortida o una utilitat si busquem les connexions necessàries amb el món de l'escola, a través de la pràctica formativa, però també de la creació, des de la universitat, d'arxius i materials útils per als futurs mestres i, molt important, per al mateix professorat en actiu. D'altra banda, la formació tècnica ha de facilitar els instruments necessaris de comprensió i d'interpretació del currículum de Ciències Socials, al mateix temps que la capacitat d'adaptar-lo o transformar-lo en la seva aplicació a una realitat concreta. La formació didàctica ha de servir per situar el professorat dins de les claus educatives sobre què, com i quan ensenyar.

Per a la formació del futur professorat són necessàries una sèrie de competències clau que s'han de considerar, des de la concepció de futur que hem plantejat: capacitació cultural, bases educatives per al debat curricular, capacitat de diagnòstic, coneixement tècnic dels recursos metodològics, processar correctament la informació i conèixer els significats implícits, prendre decisions valorant totes les conseqüències, aprendre a controlar la pròpia pràctica i prendre consciència de les variables, i, per últim, ser capaços d'avaluar críticament allò que s'ha fet i reflexionar conjuntament amb d'altres companys (GIMENO, 1983).

La intervenció didàctica en la formació del professorat

És evident que la Universitat també necessita una reforma educativa, que ha d'incloure la formació del professorat universitari per a la millora de la seva metodologia didàctica. Esperem que en un futur immediat s'afronti aquesta necessitat, de manera que l'ensenyament universitari deixi de considerar el procés d'aprenentatge com un acte de transmissió de coneixements professorat / alumnat i es converteixi, cada vegada més, en un acte de comunicació i en un procés de reflexió i de debat.

A la formació inicial la nostra responsabilitat ens obliga a plantejar-nos qüestions específiques d'aquest ensenyament universitari, des d'una perspectiva diferent a

la d'altres ensenyaments, ja que, des del nostre parer, el procés d'aprenentatge que segueix el futur professorat a la Universitat influirà decisivament amb posterioritat en el seu treball com a ensenyant. L'experiència en l'adquisició dels coneixements d'un futur metge no té una influència decisiva en el seu treball posterior, i el mateix podem dir del físic o de l'historiador, a no ser que es dediquin a l'educació i en aquest cas reproduiran mecànicament la metodologia experimentada en el propi procés d'aprenentatge.

Creiem que la perspectiva constructivista ha de guiar la formació inicial del professorat. Des de la Didàctica de les Ciències Socials plantegem el desenvolupament del pensament crític, decisor i creatiu. És evident que a d'altres ensenyaments potenciar l'esperit crític i democràtic facilitarà la construcció d'una ciència més oberta, més accessible i de servei a la comunitat. Al mateix temps podria influenciar en la vessant humana de l'activitat del metge o de l'economista, per exemple, però el resultat final d'aquestes activitats no estarà condicionat per la manera com es van adquirir els coneixements, a través dels quals s'exerceix la medicina o l'economia. En canvi el professorat, en la seva formació inicial, aprèn tant de la metodologia que s'utilitza per a la seva formació com dels continguts que se li presenten, encara que aquest contingut sigui útil i ric en possibilitats d'aplicació didàctica, contempli la diversitat de mètodes o es pronunci obertament per un ensenyament i un aprenentatge significatiu i funcional, rellevant, explicitant, fins i tot, la necessitat de rebutjar un ensenyament de tipus tradicional. S'aprèn més del que es fa i es veu fer que no pas d'allò que es diu que s'ha de fer. Tothom pot entendre la poca credibilitat del metge que ens aconsella fumar amb una cigarreta a les mans.

Se'ns podria argumentar que una perspectiva constructivista del procés d'ensenyament i d'aprenentatge es pot contemplar perfectament des d'una transmissió unidireccional del coneixement, però encara que la simple exposició dels continguts també pugui aconseguir un aprenentatge significatiu, per la lògica del material i la relació amb els coneixements previs, això no implica que aquest model sigui repetit mecànicament, que ens limitem en una evident pobresa metodològica, i que sigui molt més difícil relacionar teoria i pràctica¹.

En tot cas, durant la formació inicial, el fet de tractar amb persones adultes amb una relativa experiència d'aprenentatge i amb un compromís futur d'ensenyar ens ha de permetre organitzar el procés conjuntament. Els alumnes han d'intervenir en la confecció de les seqüències de programació, han de participar activament en la preparació de les sessions, han de buscar les connexions necessàries entre allò que aprenen i allò que saben, plantejant preguntes i generant debat a partir de les seves

inquietuds, s'han de responsabilitzar de cobrir els buits bàsics de la seva formació anterior. La responsabilització de parcel·les de la formació de manera personal afavoreix el seguiment de ritmes de treball diferents. Però, malgrat tot, la nostra proposta no exclou sessions d'informació ben estructurades ni una acció tutorial que serveixi per aprofundir en determinats temes, que afavoreixi un grau d'autonomia imprescindible i inherent a la professió, que requereix la necessitat de prendre decisions constantment, respecte al currículum i dins de l'aula.

Un exemple des de la Didàctica de les Ciències Socials

Voldríem exemplificar les nostres idees a través d'un tema: l'explicació històrica causal des de la Didàctica de les Ciències Socials. En primer lloc, hem d'aclarir que l'elecció del tema ja respon a una concepció de les Ciències Socials i de les seves finalitats, com a disciplina que ajuda al desenvolupament del pensament crític i de resolució de problemes. Després del perquè se'ns presenta la qüestió del què ensenyar. El professorat ha de fer una anàlisi acurada de les habilitats utilitzades en l'explicació històrica i una seqüenciació d'aquestes habilitats: diferenciació causa/efecte, distinció de la informació rellevant de la irrellevant, del que és important d'allò que és accessori, del pes dels diferents factors que intervenen en un esdeveniment, de construir correctament un quadre dels fets, de distingir clarament les conseqüències posteriors. Es fa també necessari, en aquest cas, la distinció entre fets i opinions, la valoració d'interpretacions distintes sobre un mateix fet, la discriminació de prejudicis i propaganda. Dins del tema de l'explicació històrica, de caire procedimental, els fets i conceptes seleccionats han de ser rellevants, socialment i des de l'epistemologia de la història, han de ser psicològicament significatius i s'han de presentar de manera clara i ordenada. La història local i el treball amb fonts primàries pot permetre un aprenentatge per descobriment, en certs moments, que faciliti la conceptualització, sempre que tinguem una concepció de la història que inclogui aspectes variats de la vida quotidiana, de la cultura material, de les mentalitats, de les idees (PAGÈS, SANTISTEBAN, 1992). Tinguem en compte, a més, que la selecció de qualsevol tipus de contingut implica una opció de valors (GIROUX, 1990). D'altra banda, l'estudi del medi ens permet, com a estratègia d'intervenció didàctica, l'adquisició d'habilitats per a la comprensió d'altres realitats diferents a la nostra.

L'anàlisi dels pre-conceptes del mateix professorat serà un punt de partida del procés d'ensenyament, de manera que posteriorment estiguin en disposició d'analitzar els pre-conceptes dels seus alumnes. Però la complexitat del fet educatiu no acaba aquí i la formació del professorat

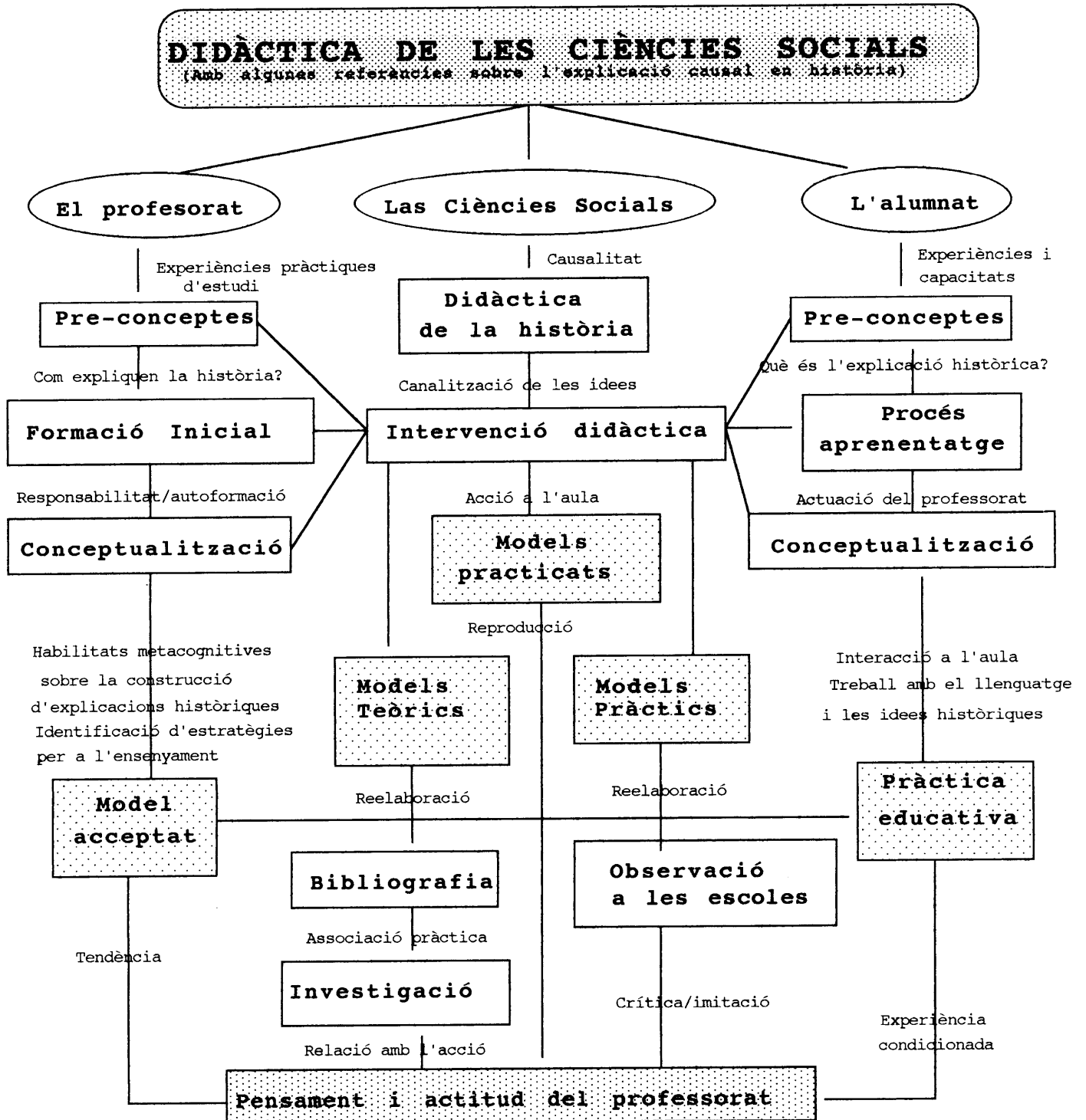


Figura 1. Vies d'accés a la realitat del procés educatiu, prenent la història com a fil conductor.

ha d'incloure una perspectiva més global. Quan parlem de pre-conceptes del professorat respecte a un determinat tema, com ara l'explicació històrica, ens estem referint a dos nivells de coneixement: d'una banda les pròpies concepcions sobre com es valoren les causes d'un determinat esdeveniment històric, d'altra, la concepció personal sobre el procés que s'ha de seguir per ensenyar a explicar la història. Aquesta complexitat s'ha de plantejar des de la formació inicial del professorat en Didàctica de les Ciències Socials, que ha de facilitar el desenvolupament de capacitats metacognitives que permetin al professorat el difícil diàleg que s'estableix, contínuament i a tres bandes, entre el que se sap, el que s'ha d'ensenyar i el que en realitat s'ensenyava. Aquestes capacitats metacognitives podrien ser:

- *Com avaluar l'execució cognitiva pròpia.*
- *Com escollir una estratègia per resoldre un problema.*
- *Com determinar la comprensió d'allò que s'estan realitzant.*
- *Com aprofitar les experiències positives i els errors.*
- *Com determinar si les finalitats educatives són les adequades.*
- *Conèixer les possibilitats de canvi.*
- *Com plantejem la investigació-acció.*
- *Com determinar les nostres capacitats i com pal·liar les deficiències?* (adaptació de BELTRAN, 1987).

Segons la nostra opinió el pensament del professorat es va configurant a partir de tres vies d'accés a la realitat del procés educatiu, tal i com explica la figura 1. La primera via fa referència als pre-conceptes adquirits en la seva formació cultural, al conjunt de coneixements psicopedagògics i sobre el currículum, en general, adquirits durant la formació inicial. La segona via es configura a partir de les experiències educatives i a tot el que es refereix a l'alumnat com a objecte de l'ensenyament. Per últim, la Didàctica de les Ciències Socials se situa com a tercer interlocutor del diàleg pràctica-teoria i aporta els elements essencials per al canvi d'actituds. L'estil del professorat es construeix a partir dels models coneguts des d'aquestes tres vies: model acceptat en la seva experiència com a alumne, models teòrics estudiats, models practicats durant la formació, models pràctics a partir de l'estudi de casos i la pràctica educativa experimentada. Existeix la tendència a reproduir alguns models, s'ha de potenciar la crítica de models observats o practicats, en definitiva, es tracta de relacionar teoria i pràctica i ser capaços de planificar la renovació.

Finalment voldríem acabar indicant que la reflexió que hem presentat sorgeix d'una pràctica d'intervenció didàctica universitària, actualment sota els efectes d'un procés de

canvi que incideix en el nostre treball i en el nostre pensament de forma inevitable. D'una banda la Reforma educativa, d'altra els nous plans d'estudi universitaris. Tot sembla apropar-se amb el signe de la insatisfacció. Però, en definitiva, les transformacions en el camp de la Didàctica de les Ciències Socials no neixen amb la Reforma ni amb els nous plans d'estudi, ni poden quedar condicionats per aquests. La renovació pedagògica s'ha realitzat sempre a contracorrent. Hem proposat una intervenció didàctica des d'una perspectiva constructivista i crítica, i hem optat per una formació del professorat amb autonomia teòrica i amb capacitat creativa, hem presentat la nostra investigació en l'acció, encara que, possiblement, ens hem deixat portar més per allò que desitjaríem que no pas pel que ja hem aconseguit.

¹ En el marc del XIII dels Moviments de Renovació Pedagògica una de les crítiques que es van realitzar a la formació del professorat era que la Reforma contempla el constructivisme per a l'alumnat, però no per al professorat. Vegeu *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*. XIII Encuentro de M.R.P. El Paular. Madrid, 1992. Pàg.17.

Referències bibliogràfiques

- BELTRAN, J. *Psicología de la Educación*. Editorial Eudema. Madrid. 1987.
- BENEJAM, P. *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Editorial Laia/Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. 1986.
- COLL, C. *Elementos para el análisis de la práctica educativa*, ponència presentada al *IV Simposium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials*. 8-11 d'abril de 1982.
- ELLIOT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. «Cuadernos de Pedagogía» 191 (1991).
- GIMENO, J. *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores*, a *Educación y Sociedad*, nº 2. Editorial Akal. Madrid. 1983.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Editorial Paidós. Barcelona. 1990.
- PAGÈS, J. *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya*. Tesi Doctoral. Volum I. Universitat Autònoma de Barcelona. 1993.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. *Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la Història*, a *Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Sant Feliu de Llobregat, 28, 29 i 30 de setembre de 1992.
- SCHÓN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós-Mec. Barcelona. 1992.
- SIMÓ, I.-C. *¿I canviéssim les coses?* «Guix» 177-178 (1992).