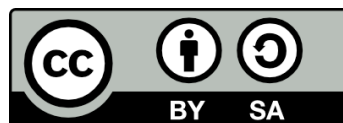




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La formació permanent del professorat: la formació dels formadors

Francesc Imbernon Muñoz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartigual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartigual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE FILOSOFIA I CIENCIES DE L'EDUCACIO

LA FORMACIO PERMANENT DEL PROFESSORAT.

LA FORMACIO DELS FORMADORS

46 p2

TD

487

TESI DOCTORAL

presentada per

FRANCESC IMBERNON I MUÑOZ

i dirigida pel

DR. VICENÇ BENEDITO I ANTOLI



BARCELONA

1986

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700693099

INDEX GENERAL

VOLUM I

INTRODUCCIÓ	12
CAPÍTOL I. <u>LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.</u>	
<u>CONCEPTE I TERMINOLOGIA</u>	pàg. 18
I.1. Educació d'adults	19
I.2. La Formació Permanent del Professorat	21
I.3. La Formació Permanent Pedagògica	23
I.4. Concepte i terminologia de l'Educació Permanent	25
I.5. Educació Permanent i Formació Permanent	28
I.6. Definició dels termes més importants	33
I.6.1. Educació Permanent	33
I.6.2. Perfeccionament del Professorat	35
I.6.3. Educació Recurrent	37
I.6.4. Educació Compensatòria	38
I.6.5. Educació d'Adults	41
I.6.6. Andragogia	44
I.6.7. Reciclatge	45
Notes al capítol I	46
CAPÍTOL II. <u>NECESSITAT I OBSTACLES</u>	
<u>DE LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGOGICA</u>	pàg. 51
II.1. Necessitat de la Formació Permanent com a projecte educatiu	52
II.2. Necessitat de la Formació Permanent com a política de perfeccionament	55

II.3. Necessitat de la Formació Permanent com a innovació educativa	58
II.4. Necessitat de la Formació Permanent i la situació professional dels mestres	62
II.5. Objectius de la Formació Permanent Pedagògica	67
II.6. Obstacles a la Formació Permanent Pedagògica	71
II.6.1. Obstacles en l'organització de la Formació Permanent Pedagògica	71
II.6.2. Obstacles en la transmissió de la Formació Permanent Pedagògica	75
Notes al capítol II	78
CAPÍTOL III. <u>TENDENCIES ACTUALS</u> <u>EN LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGÒGICA</u>	pàg.82
III.1. La formació centrada a l'escola	87
III.2. Els Centres de Professors	96
III.3. Els Moviments de Renovació Pedagògica	101
Notes al capítol III	104
CAPÍTOL IV. <u>ANTECEDENTS</u> <u>DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT</u>	107
IV.1. 1870-1939	109
IV.1.1. Els congressos pedagògics	111
IV.1.2. Les institucions renovadores	115
IV.1.3. Les revistes pedagògiques	118
IV.1.4. Les Escoles d'Estiu	121

IV.2. Del 1939 fins als nostres dies	125
IV.2.1. Els congressos pedagògics	126
IV.2.2. Les institucions renovadores	129
IV.2.3. Les revistes pedagògiques	132
IV.2.4. Les Escoles d'Estiu	135
Notes al capítol IV	139

CAPÍTOL V. ACTUALITAT DE LA FORMACIÓ PERMANENT

A L'ESTAT ESPANYOL

pàg. 142

V.1. Els Instituts de Ciències de l'Educació	145
V.2. La Universitat Nacional d'Educació a Distància	151
V.3. Institucions de Formació Permanent dependents de les administracions	152
V.3.1. Els Centres de Professors (CEP)	153
V.3.1.1. Els Centres de Professors com a centres de Formació Permanent Pedagògica	157
V.3.2. Els Centres de Recursos a Catalunya	161
V.3.3. La Formació Permanent i els Ajuntaments	163
V.4. La Formació Permanent a les diverses comunitats autònomes	166
- Andalusia	167
- Aragó	170
- Astúries	171
- Cantàbria	171
- Castella-La Manxa	172
- Castella-Lleó	172
- Catalunya	174
- Extremadura	175
- Galícia	175

VI.4. Les tècniques més usuals	
en la Formació Permanent Pedagògica	221
VI.4.1. El grup de base	
i l'experimentació de les actituds	223
VI.4.1.1. Evolució dels mètodes de grup	
en la Formació Permanent dels ensenyants	227
VI.4.1.2. Els grups de sensibilització	
i els grups de formació	229
VI.4.2. La investigació-acció	232
VI.4.2.1. Marc referencial històric	233
VI.4.2.2. La investigació-acció actualment	235
VI.4.2.3. Descripció d'alguns	
models d'investigació-acció	237
VI.4.2.4. Enumeració d'algunes	
tècniques d'investigació-acció	239
Notes al capítol VI	240

VOLUM II

CAPITOL VII. <u>LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGÒGICA</u>	
<u>I LA FORMACIÓ DE FORMADORS DE FORMADORS</u>	
<u>EN DIVERSOS PAISOS</u>	246
VII.1. Preocupació	
per la Formació Permanent Pedagògica	247
VII.2. La Formació Permanent Pedagògica	
en alguns països	254
VII.2.1. Bèlgica	255
VII.2.2. Cuba	256
VII.2.3. Dinamarca	257
VII.2.4. Estats Units d'Amèrica	259
VII.2.5. França	260

VII.2.6. Gran Bretanya	263
VII.2.7. Itàlia	264
VII.2.8. Portugal	265
VII.2.9. República Federal d'Alemanya	267
VII.2.10. Suècia	268
VII.2.11. Suïssa	269
Notes al capítol VII	270

CAPÍTOL VIII. ELS FORMADORS DE FORMADORS pàg. 271

VIII.1. Una definició de formador	275
VIII.2. Qui són els formadors de formadors?	277
VIII.3. Formar els formadors de formadors	280
VIII.4. Particularitats de la Formació de formadors	283
VIII.5. Metodologia de la Formació de formadors	286
VIII.6. Diverses accions en la Formació de formadors de formadors	289
Notes al capítol VIII	290

CAPÍTOL IX. INVESTIGACIÓ DESCRIPTIVA.
ELS FORMADORS DE FORMADORS
EN L'AMBIT DE LENGUA CATALANA pàg. 294

IX.1. Formulació del problema	296
IX.2. Estudis anteriors	298
IX.3. Objectius	306
IX.4. Hipòtesi de treball	307

IX.5. Mostra	309
IX.6. Instrument de la investigació: el qüestionari	310
IX.7. Execució del qüestionari	313
Notes al capítol IX	317

CAPITOL X. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ DESCRIPTIVA
ELS FORMADORS DE FORMADORS 318

X.0. Dades bàsiques.....	321
X.0.1. Sexe	321
X.0.2. Treball	322
X.0.3. Localitat de treball	323
X.0.4. Edat	324
X.1. Titulació acadèmica	325
X.2. Matèria o curs que dóna	326
X.3. Anys d'experiència a l'ensenyament	326
X.3.1. A l'escola bressol o parvulari	326
X.3.2. A l'EGB	328
X.3.3. A FP	329
X.3.4. A BUP	330
X.3.5. A l'E.U. Formació del Professorat d'EGB	331
X.3.6. A les facultats	332
X.4. Anys que fa que imparteix cursos a mestres	333
X.5. Ha rebut formació per donar cursos a mestres? ...	334
X.6. Quina formació?	334
X.7. Com ha après a impartir cursos	335
X.8. Com ha arribat a impartir cursos	336
X.9. Principals dificultats que ja troba en impartir cursos	337

X.10.	Als seus cursos fa servir	338
X.10.1.	Treball individualitzat	339
X.10.2.	Treball en grup	340
X.10.3.	Investigacions, projectes i experiències	340
X.10.4.	Classe expositiva	341
X.10.5.	En forma de seminari	342
X.10.6.	Pràctiques de laboratori	343
X.10.7.	Qüestionari per conèixer el seu nivell	344
X.10.8.	Mitjans àudio-visuals	344
X.10.9.	Tècniques de dinàmica de grups	344
X.10.10.	Material fotocopiats	346
X.10.11.	Sortides	346
X.10.12.	Dramatitzacions	347
X.10.13.	Murals	348
X.10.14.	Altres tècniques	349
X.11.	Com fa la valoració del curs	350
X.12.	Ordenació dels temes que li agradaria rebre en un seminari de formació de formadors	351
X.13.	Conclusions	353

CAPITOL XI.	<u>ORIENTACIONS PER A DISSENYAR</u> <u>UN PROGRAMA DE FORMACIÓ DE FORMADORS</u>	357
XI.1.	A qui s'adreça la Formació de Formadors?	361
XI.2.	Els crèdits de formació	365
XI.3.	Model de funcionament d'un crèdit	370
XI.3.1.	La distribució del temps	370
XI.3.2.	Contradiccions i dificultats en el disseny dels crèdits	371
XI.3.3.	Modificacions previsibles	372

XI.4. Un exemple de crèdit	375
XI.4.1. Projecte de crèdit	375
XI.4.1.1. Principis i objectius generals	375
XI.4.1.2. Temps	377
XI.4.2. Objectius específics del crèdit	380
XI.5. Programa del crèdit	380
XI.6. La relació teoria/pràctica en la formació per crèdits	381
XI.7. Formar formadors per a una pràctica millor	384
XI.7.1. Instal·lació progressiva d'una manera de fer la formació de formadors	384
XI.8. La relació pedagògica en la formació de formadors	386
XI.9. Qualificar els formadors	388
XI.10. Funcionament organitzacional d'un sistema de formació de formadors	390
Notes al capítol XI	397
CAPITOL XII. <u>BIBLIOGRAFIA</u>	398
XII.0. Obres generals	399
XII.1. Generalitzacions sobre Formació Permanent	406
XII.2. Projectes sobre la formació dels professors en exercici	416
XII.3. Formació centrada a l'escola i Centres de Professors	420
XII.4. Utilització de recursos en la Formació Permanent i en la Formació dels Formadors	424

XII.5. Tècniques i mètodes en la formació del professorat	427
XII.6. Avaluació de la formació dels professors en exercici	432
XII.7. Universitat i Formació Permanent	434
XII.8. Educació d'adults	438
XII.9. Educació Compensatòria	444
XII.10. Dinàmica de grups	445
XII.11. La Formació Permanent en altres països	448
Notes al capítol XII	451

VOLUM III

ANNEXOS

1. Annex documental
2. Annex informàtic

INTRODUCCIÓ

Ningú no gosa de dubtar ja de la necessitat de la Formació Permanent del professorat. Aquesta necessitat, la justifiquen sobretot l'evolució i el progrés de les ciències -incloent-hi les Ciències de l'Educació-, el qüestionament continuat dels continguts educatius i la mobilitat professional dels ensenyants.

Aquestes exigències es corresponen normalment amb les que imposa l'actual Sistema Educatiu: demanda de readaptació tècnica periòdica (ja que són els agents principals i veritables de la transmissió de continguts, tant en tècniques psicopedagògiques com en conceptes científics), demanda d'adaptació a la nova estructura del Sistema Educatiu i demanda de promoció professional i social a través de la millora de la situació general del professorat.

Tot plegat remarca la importància de diagnosticar una Formació Inicial òptima i una Formació Permanent Pedagògica adreçada a la població docent del nostre país, a diferència de la Formació Permanent Cultural, dirigida al conjunt de la població, i al mateix temps, d'acord amb les nostres pròpies circumstàncies, situar a més a més aquesta Formació Permanent en el marc d'un nou projecte educatiu.

Es cert que la Formació Permanent del professorat que s'ha anat realitzant al nostre país al llarg de les darreres dècades ha avançat al marge, o gairebé al marge de l'Administració. La major part de les vegades ha consistit en un compromís personal que s'ha traduït en realitzacions dutes a terme d'una manera aïllada. D'aquest esforç

individual desplegat per molts professors ha resultat la paradoxa de trobar-nos davant d'una gran quantitat de mestres que han seguit cursos de Formació Permanent -a les diverses Escoles d'Estiu o en cursos promocionats per Institucions educatives- i alhora davant d'una escola que no gaudeix majoritàriament d'aquesta renovació individual.

Així mateix, durant molt de temps la Formació Inicial del professorat ha estat insuficient per tal de subministrar als futurs docents l'aprofitament del seu propi bagatge (bases implícites) i els principis psicopedagògics i científics amb la finalitat que desenvolupessin posteriorment una bona tasca professional. Un canvi educatiu ha de comportar un nou concepte de professor, la formació del qual requerirà la conjunció de diversos factors. Però aquesta nova concepció també haurà de menester no tan sols una bona Formació Inicial, sinó també una Formació Permanent posterior i continuada on serà tan important el contingut com el procediment amb què dur-la a terme. De la mateixa manera que l'estructura de la Formació Inicial ha de possibilitar una anàlisi global de situacions pedagògiques o experiències d'aprenentatge que, per la mateixa situació d'aquesta formació, no poden sinó simular les situacions pedagògiques, la Formació Permanent del professorat s'ha de realitzar sobretot analitzant la pràctica pedagògica del professor en exercici.

Per tot això cal valorar la importància que té aplegar en el professorat les formacions Inicial i Permanent, assumint-ho de forma institucionalitzada per tal que no es converteixi únicament en un perfeccionament individual i aïllat, sinó perquè l'esforç realitzat reverteixi en el centre docent i en l'augment qualitatiu de tot el Sistema.

Cal relacionar la situació paradoxal que he remarcat abans i que creen, per una banda, l'existència d'un nombre important de mestres que han realitzat cursos de Formació Permanent i, per l'altra, el fet que no es constati en la mateixa proporció aquesta renovació a l'escola, amb la importància que assumeix el formador de mestres en exercici (a més a més d'altres circumstàncies i causes que intento palesar al llarg d'aquest treball). Si el dinamitzador (o formador, o coordinador, etc.) d'un curs de Formació Permanent del professorat no està suficientment preparat quant a les bases psicopedagògiques, i és incapaç de transmetre per òsmosi, i en la realització professional, els principis, les tècniques i els mètodes més avançats -i, per descomptat, més adients amb la nova estructura del Sistema Educatiu- de la psicopedagogia, limitant-se a impartir un seguit de continguts mitjançant unestècniques obsoletes, és a dir, si aquests formadors manquen de la dimensió pedagògica de la seva pròpia formació i no són capaços de fornir alternatives a la pràctica quotidiana dels ensenyants, inevitablement una gran quantitat de professors no renovaran llur pràctica o bé aquesta renovació els suposarà un esforç tal que molt aviat els desencoratjarà.

Tenint en compte, per altra banda, que vora el 80 % dels mestres del nostre país no depassen els quaranta-cinc anys d'edat, que al llarg del curs 1983/84 al voltant de 50.000 mestres van assistir a les diverses Escoles d'Estiu celebrades arreu de l'Estat Espanyol, i, finalment, que el conjunt de professors no universitaris (372.484 l'any 1983) configuren el grup laboral que ocupava l'any 1983 el lloc onzè entre els col·lectius ocupaci-

onals de la població activa, cal concloure indubtablement que tan important com la Formació Permanent és la Formació dels formadors que es dediquen a organitzar, coordinar, dinamitzar i transmetre cursos de Formació Permanent a mestres.

El treball que presento intenta plasmar aquesta importància i orientar vers les probables solucions. En una primera part apareix una sèrie de capítols referents a la Formació Permanent del professorat i a la importància de les noves tendències que s'hi desenvolupen, sobretot la Formació centrada a l'escola. Al llarg d'aquests capítols he maldat per fer un repàs del que ha estat i és la Formació Permanent del professorat, generalment en el cas concret de Catalunya, però també incloent-hi una visió en relació a altres països.

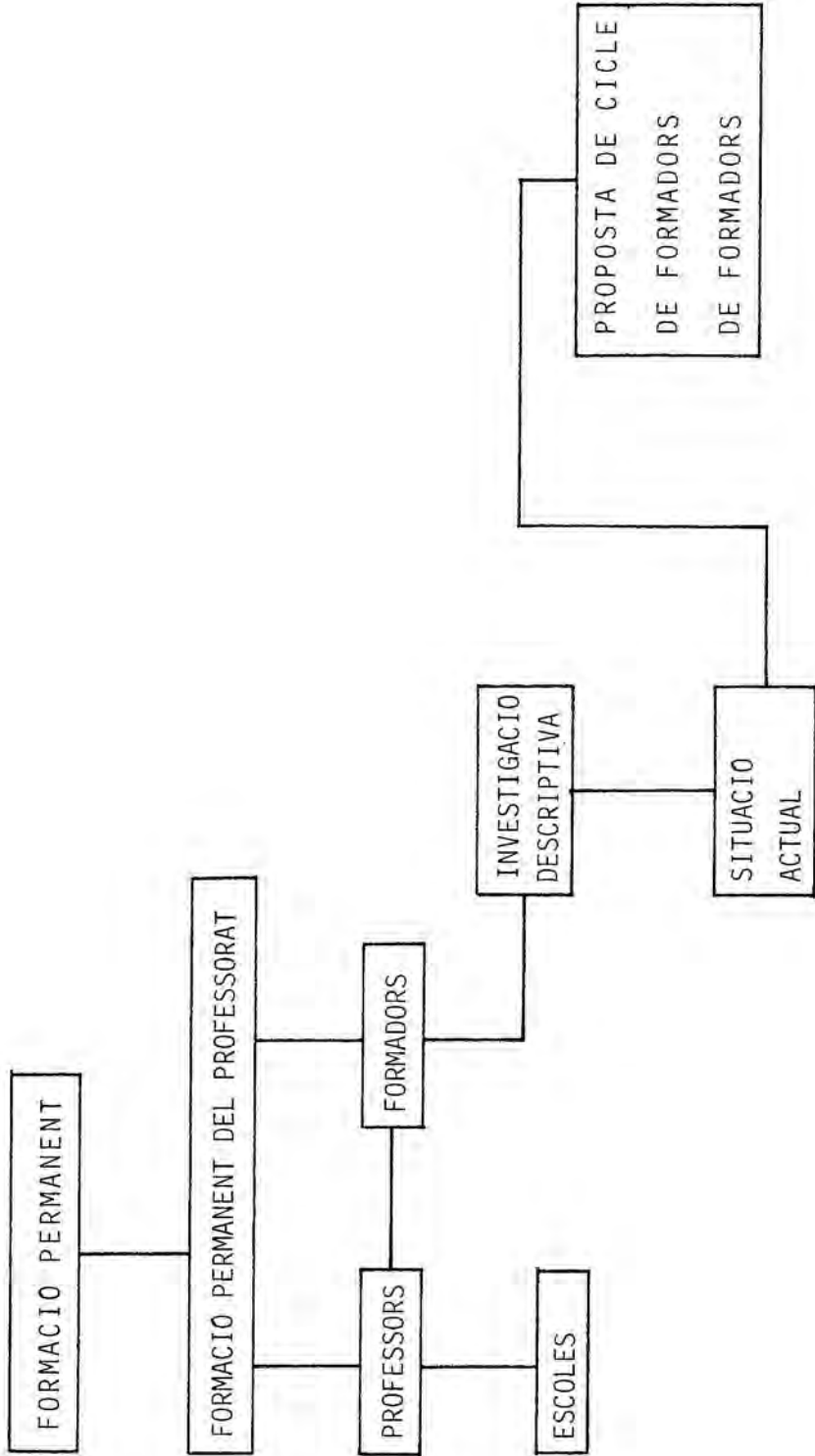
Més endavant analitzo la formació dels formadors que es dediquen a impartir Formació Permanent. Paral·lelament a aquesta part, he realitzat una investigació descriptiva encaminada a recaptar informació procedent d'una mostra de formadors en actiu. Mitjançant aquesta investigació es poden conèixer diversos aspectes referents als professionals que actualment es dediquen a cursos de perfeccionament, especialment els oferts a les Escoles d'Estiu.

Per fi, per mitjà d'aquesta investigació i de l'anàlisi anterior he arribat a formular una proposta de formació de formadors. Ja s'ha vist la importància que adquirir en els formadors de formadors en relació a la Formació Permanent, concretament per tal que esdevingui una veritable eina de canvi qualitatiu dels professors. A partir

d'aquest moment les institucions responsables de la Formació Permanent hauran d'organitzar plans de Formació de Formadors mitjançant els quals hom subministri a aquests un currículum psicopedagògic que els capaciti per tal de transmetre als professors assistents als cursos o seminaris de Formació Permanent -modificant les seves actituds-tècniques de treball i continguts educatius.

Aquest treball es desenvolupa segons l'esquema exposat a la pàgina següent.

ESQUEMA DEL TREBALL



CAPITOL I

LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.

CONCEPTE I TERMINOLOGIA

- I.1. Educació d'adults.
- I.2. La Formació Permanent del Professorat.
- I.3. La Formació Permanent Pedagògica.
- I.4. Concepte i terminologia de l'Educació Permanent.
- I.5. Educació Permanent i Formació Permanent.
- I.6. Definició dels termes més importants.
 - I.6.1. Educació Permanent.
 - I.6.2. Perfeccionament del Professorat.
 - I.6.3. Educació Recurrent.
 - I.6.4. Educació Compensatòria.
 - I.6.5. Educació d'Adults.
 - I.6.6. Andragogia.
 - I.6.7. Reciclatge.

Notes al capítol I.

CAPITOL I: LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. CONCEPTE I TERMINOLOGIA

Abans de passar a tractar el tema de la Formació Permanent del Professorat cal veure obligatòriament els diversos conceptes i la terminologia referents a l'Educació Permanent d'Adults. Per dos motius: per una banda, s'ha de tenir en compte que la Formació del Professorat s'inclou dins de l'Educació d'Adults, ja que és vers ells on s'adreça l'esmentada formació; per altra banda, també la Formació Permanent del Professorat forma part del Sistema Educatiu d'un país, i en aquest sentit estaríem d'acord amb J. Sacristán quan diu que "la formació de professors és un subsistema de conjunt global del Sistema Educatiu que manté algun tipus de coherència amb ell mateix" (1).

I.1. Educació d'Adults

Si bé parlar de l'educació dels adults és un quefer que ja ve de molt antic (2), no ha estat fins les últimes dècades transcorregudes d'aquest segle que aquesta educació ha assolit la seva institucionalització, sobretot a partir del procés d'alfabetització de grans capes de la població que, bé per causes socials o econòmiques, bé per totes dues alhora, no han rebut una educació reglada en la seva etapa infantil.

Fins al moment actual han estat celebrades, sota els auspicis de la UNESCO, quatre conferències internacionals sobre l'Educació d'Adults. La primera va realitzar-se l'any 1949 a Elsinor (Dinamarca); la segona a Montreal (Canadà) el 1960; la tercera a Tòquio (Japó) el 1972, i l'última va celebrar-se

el 1985 a París. Com es pot observar, malgrat la importància que té aquest tema, sempre han transcorregut més de deu anys des de l'acabament d'una d'aquestes conferències fins que se n'ha celebrat una altra.

Per altra banda, es pot dir que l'Educació d'Adults ha estat sempre -i encara ho és, sobretot a l'anomenat Tercer Món- una preocupació d'abast polític-social més que no pròpiament del camp pedagògic (3). Les diverses experiències tant didàctiques com de planificació que malden per una millor adequació educativa en els adults -Freire, UNESCO, experiències cubanes i d'altres països, sobretot sud-americans- s'han estès no tan sols entre els professionals de la Pedagogia, sinó també entre les administracions i d'altres col·lectius interessats en diversos camps de l'educació.

Es obvi que al si de la nostra societat l'Educació d'Adults assumeix cada vegada més una importància més notòria; dins el camp específic de les Ciències de l'Educació -al qual en correspon la sistematització-, es va substituint el vell concepte de desenvolupar en els adults una educació igual com la impartida en l'etapa infantil perquè "servien els mateixos centres, els mateixos textos i els mateixos professors, els quals utilitzaven la mateixa metodologia a les seves classes diürnes per a nens i a les nocturnes -normalment- dedicades als adults" (4). Però malgrat aquest intent de substitució dels elements estructurals i didàctics no sigui del tot real al nostre país, on els mestres que es dediquen a l'Educació d'Adults no han rebut encara una preparació especial (l'any 1986 cap Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB no compta encara amb una especialitat d'Educació d'Adults) i la major part de les classes d'aquest tipus s'imparteixen en centres d'EGB, sense que tampoc

no s'apliqui una cura especial en el tractament psicopedagògic del material que s'hi empra.

I.2. La Formació Permanent del Professorat

Tot i que podem afirmar que l'Educació d'Adults ha rebut darrerament una determinada atenció per part dels organismes internacionals i de les diverses administracions, no es pot dir el mateix en intensitat de la Formació Permanent del Professorat. Una recerca bibliogràfica sobre aquest últim concepte i el seu desenvolupament obtindrà uns resultats prou decebedors. Si bé es troba una àmplia bibliografia sobre l'Educació d'Adults en general, en relació a la formació del professorat en exercici existeixen molt pocs llibres i uns quants més articles, la major part dels quals confeccionats dels anys setanta ençà (5); tanmateix, això no succeeix quant a la Formació Inicial del Professorat, que ha preocupat més notablement els pedagogs.

Es possible que aquesta despreocupació envers la Formació Permanent del Professorat en exercici es degui al fet que, quan l'escola és simplement la institució que es limita a la transmissió de continguts, la Formació Permanent del Professorat no esdevé prou important, ja que per "coherència" aquesta escola -amb la finalitat d'assolir sobretot els seus objectius ideològics- necessita mestres de nivells cultural i científic baixos que no coneguin massa tècniques docents i menys encara noves tecnologies. I és justament quan aquesta escola entra en crisi -i la dècada dels anys setanta representà l'eclosió "massiva" d'aquesta crisi- el moment que la Formació del Professorat adquireix un sentit molt més ampli, puix que les administracions i d'altres ins-

titucions sòcio-polítiques hi troben la resposta davant d'aquesta crisi educativa, una crisi que des de la visió dels últims anys de la dècada dels vuitanta té el seu punt d'inflexió en el procés d'ajustament entre educació i societat, o entre escola i vida, que és si fa no fa el mateix, el qual no s'ha dut encara a terme.

Aquesta necessitat d'adequació al desenvolupament social on l'escola s'insereix es potencià sobretot a partir de la II Guerra Mundial, en estendre's el ventall de principis filosòfics i psicopedagògics dels corrents renovadors de la pedagogia (6). L'avenç de les diverses disciplines científiques deixa obsolets ràpidament tot un seguit de coneixements, i l'establiment de noves relacions socials i modes de producció, com a conseqüència de la consolidació del model social sorgit durant la postguerra, féu precipitar aquesta necessitat (7).

Posteriorment, i sobretot a partir de la dècada dels anys seixanta, els avenços vertiginosos de les ciències -i entre elles les de l'Educació- així com el desenvolupament dels modos de producció i dels sistemes econòmics imperants, convertiran l'educació permanent de la població en general i del professorat en particular en un mitjà de consolidació política i comportaran cada vegada més la seva institucionalització.

A partir de la dècada dels anys seixanta -no pot obviar-se la sotragada educativa del 1968- el plantejament de l'educació permanent del professorat esdevé imprescindible en el marc dels sistemes educatius com a projecte pedagògic. Guy Avanzini ens diu en el primer paràgraf del capítol sobre educació Permanent del seu llibre La Pedagogía en el siglo XX

que: "L'escola va morint. Visca l'educació! Davant de l'empobriment lent però irreversible de les institucions escolars a França, la història dels darrers anys, a partir del maig de 1968, mostra que cap reforma parcial ni llei d'orientació qualsevol no pot respondre veritablement als problemes plantejats per l'escola, no fent altra cosa que incrementar el que ha estat denominat pudorosament "malestar" dels ensenyants i "desfici" dels ensenyats" (8).

I.3. La Formació Permanent Pedagògica

Vull diferenciar en aquest treball diversos conceptes d'Educació Permanent d'Adults. Per una banda trobem el concepte d'Educació Permanent d'Adults com a resposta, sigui a la manca de formació bàsica (alfabetització, semialfabetització...) o com a complement a la cultura o la professionalització de l'adult. Aquesta Educació Permanent d'Adults s'adreça a la totalitat de la població i podríem anomenar-la Formació Permanent Cultural:

- a) Persones que requereixen educació bàsica i educació secundària: Sovint són semianalfabets, no tenen equivalència secundària o no gaudeixen de les aptituds necessàries per a desenvolupar-se en la vida quotidiana.
- b) Persones que requereixen entrenament ocupacional i vocacional: S'inclouen ací els que no disposen de les capacitats suficients per a obtenir un lloc de treball, els qui desitgen perfeccionar les seves aptituds ocupacionals i els qui desitgen adquirir noves aptituds i nous coneixements que els permetin canviar de feina.

- c) Professionals que requereixen perfeccionament permanent de les seves aptituds i coneixements: Ací s'inclouen professionals de disciplines relacionades amb la salut, el dret, la docència, l'enginyeria, etc., que necessiten perfeccionar constantment les seves aptituds i els seus coneixements professionals.
- d) Persones que volen adquirir educació per tal d'enriquir la seva personalitat i ocupar el seu lleure: Ací s'apleguen milers d'adults que participen en cursos breus, seminaris, programes d'auto-estudi i una gran varietat d'altres activitats, destinades totes a contribuir al millorament de l'individu en un d'aquests aspectes.
- e) Persones que cerquen l'adquisició d'aptituds i coneixements vinculats amb l'acció comunitària i social.
- f) Grups i comunitats en què viuen els ciutadans: la necessitat d'un grup o d'una comunitat no és forçosament igual a la suma de les necessitats dels qui componen aquest grup o aquesta comunitat. Grup i comunitat són dues entitats diferents i més grans que la suma dels individus que els constitueixen. Aquest aspecte és definit de vegades com la relació existent entre les necessitats socials i les necessitats individuals.

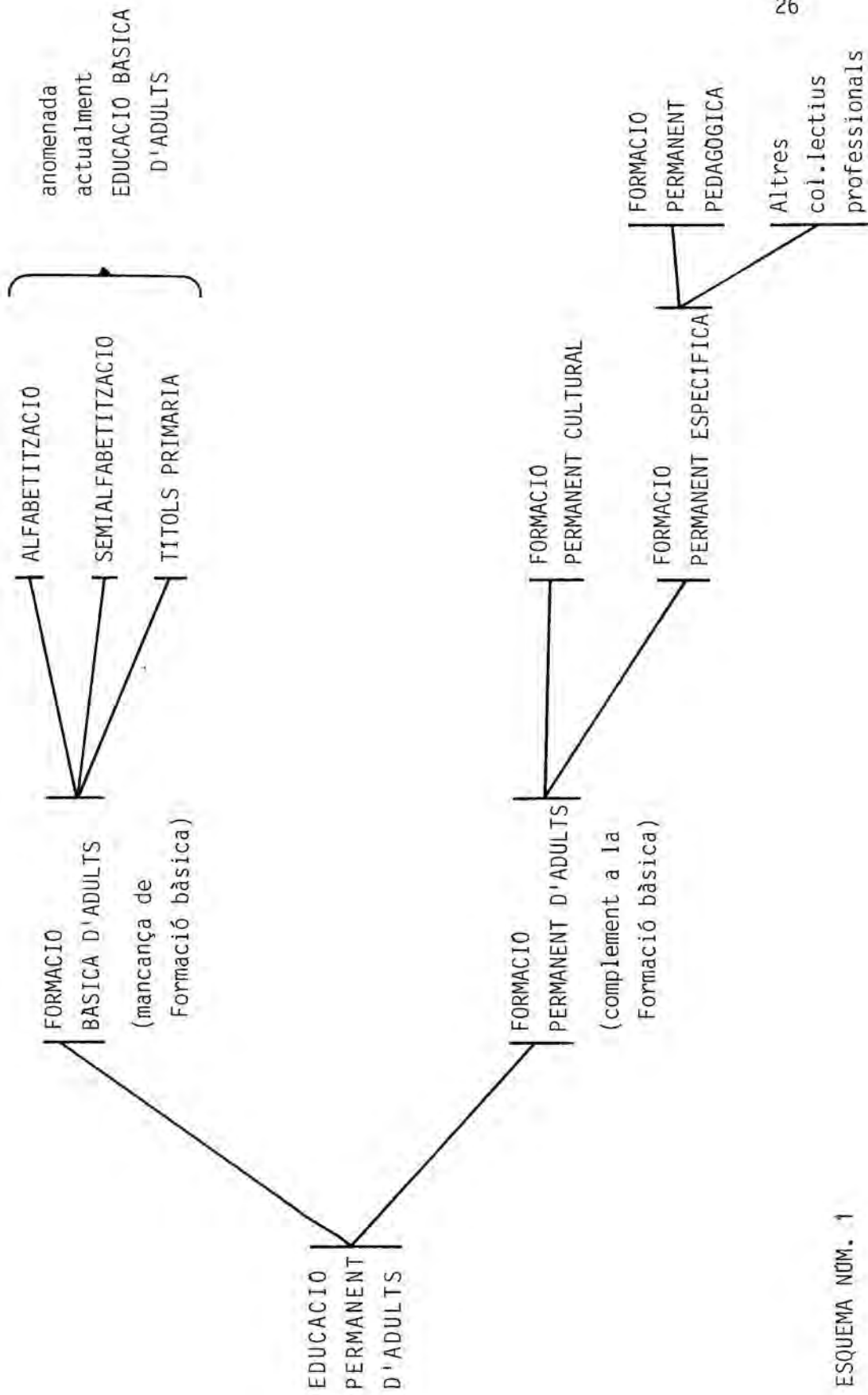
Dins d'aquesta Educació Permanent d'Adults trobem un terme més restringit, el de Formació Permanent -dins l'apartat f)-, la qual no es genera com a substitució de la manca d'educació bàsica sinó que n'és un complement. I dins el marc d'aquesta Formació Permanent se situen: la Formació Permanent Cultural, adreçada a tota la població en general, i la Formació Permanent Específica, concebuda per al perfecciona-

ment de tasques professionals. Al seu torn, inscrita en el context d'aquesta última es troba la Formació Permanent Pedagògica, que s'adreçaria a la població docent de cara al seu perfeccionament professional tot i que, com més endavant diagnosticaré, inclou altres aspectes de la població docent. I l'objecte d'aquest treball és concretament la Formació Permanent Pedagògica del Professorat, emplaçada dins l'Educació Permanent segons mostra l'esquema reproduït a la pàgina següent.

I.4. Concepte i terminologia de l'Educació Permanent

Tant el concepte d'Educació Permanent com el de Formació Permanent inclouen dins el camp de les Ciències de l'Educació diversos termes a conseqüència de la polisèmia de llenguatge que caracteritza aquestes Ciències. Es freqüent la diversitat de termes segons els autors i les ideologies que -declaradament o no- aquests defensen; així, sol passar que diferents autors utilitzin els mateixos termes per a referir-se a diversos processos educatius i, a l'inrevés, termes diferents per a processos idèntics. Concretament aquesta última circumstància és la que més es reproduïx en parlar de l'Educació d'Adults, tant en la Formació Permanent Cultural com en la Formació Permanent Pedagògica.

Per que fa a l'Educació Permanent Cultural trobem fonamentalment els següents termes: educació d'adults, alfabetització, educació permanent, andragogia, educació contínua, educació recurrent; i, secundàriament: universitat popular, educació de base, educació d'oci, aprenentatge vitalici, aprenentatge continu, promoció cultural i, finalment, un terme que en els darrers temps ha anat imposant-se: educació compensatòria.



Respecte a les diverses conceptualitzacions aplicades al mateix terme, observem que hi ha autors que consideren l'Educació Permanent com un criteri de substitució de la manca d'aprenentatge durant la infància, mentre que d'altres la consideren com una prolongació de l'educació en l'edat adulta (aquesta caracterització és aplicada per alguns autors a l'Educació Contínua); uns altres la limiten al camp laboral, uns altres a l'oci i, finalment, hi ha qui la conceptua com un sistema educatiu sinó com una filosofia de l'Educació (9). Per altra banda, Bertrand Schwartz en diu que "contràriament al que es pensa sovint, l'Educació Permanent no és l'Educació d'Adults i no és simplement una qüestió de tecnologia. En efecte, és el sistema educatiu posterior a l'escola maternal que ha d'ésser completament transformat si es vol que l'Educació Permanent sigui una realitat" (10). I juntament amb aquest reguitzell de connotacions no pot oblidar-se l'aportació de la Conferència de Tòquio (1972), on es va inserir l'Educació d'Adults dins el context de l'Educació Permanent.

Dins la Formació Permanent Pedagògica trobem els termes: Educació Permanent, Formació Permanent, Formació Tècnico-professional, Perfeccionament del Professorat, Reciclatge, i fins i tot en moments de canvis profunds al si dels sistemes educatius s'ha fet servir el terme 'reconversió'. Davant d'aquest ventall de termes que més o menys coincideixen a definir els mateixos processos educatius, s'han produït intents d'unificar-ne la terminologia, com ara el que féu la UNESCO l'any 1979 mirant d'establir les equivalències, les analogies i les diferenciacions semàntiques dels termes en aquest camp dins el context de les llengües anglesa, francesa i espanyola (11).

Com ja he dit abans, l'objecte fonamental d'aquest treball és, en general, el que he volgut anomenar Formació Permanent Pedagògica i, específicament, els formadors de professors en Formació Permanent. I la Formació Permanent Pedagògica (FPP) s'introdueix dins l'Educació Permanent d'Adults com una formació específica, alhora que necessitem efectuar prèviament una anàlisi d'aquesta última per tal d'entreveure els punts que ens permeten d'esclarir els objectius, els continguts i la metodologia de la Formació Permanent Pedagògica.

I.5. Educació Permanent i Formació Permanent

Al llarg de les pàgines precedents he fet servir els termes "Educació Permanent" i "Formació Permanent"; ara veurem l'aplicació que en faig als diversos conceptes d'Educació d'Adults.

El terme Educació Permanent va ésser adoptat l'any 1965 per la UNESCO arran d'una recomanació provinent del Comitè Internacional per al Desenvolupament de l'Educació (12). Però ja el 1955 Pierre Areuts havia llançat la idea d'Educació Permanent com un "assaig de resposta coherent al conjunt dels problemes de desadaptació que planteja al treballador i al ciutadà la nova civilització dins la qual acabem d'entrar violentament" (13). El 1970 -Any Internacional de l'Educació, organitzat per la UNESCO- l'Educació Permanent fou definida com una dedicació coextensiva a la vida. Més tard, el president de la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació, Edgar Faure, en l'Informe de la Comissió Internacional per al desenvolupament de l'Educació, escrigué: "El concepte d'Educació Permanent s'estén a tots els aspectes del fet educatiu: engloba el tot, i el tot és més gran que la suma de les parts. En l'educació no es pot identificar una part

distinta de la resta que no sigui permanent. Dit altrament, l'educació permanent no és ni un sistema, ni un sector educatiu, sinó un principi en el qual es fonamenta l'organització global d'un sistema i, per tant, l'elaboració de cadascuna de les seves parts" (14). En conseqüència, l'educació permanent comprèn tots els processos educatius de l'home: la infantesa, l'adolescència, l'edat adulta, la vellesa, i esdevé un procés integrador d'altres processos específics. Com diu Palladino, " l'Educació Permanent no tan sols no es limita estrictament al període d'escolaritat, sinó que ha d'abraçar totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que puguin adquirir-se a través de qualsevol mitjà, i contribuir a més en totes les formes de desenvolupament de la personalitat" (15).

Si consultem d'altres fonts -i sense entrar en anàlisis terminològiques-, veiem que 'Educació' és un terme molt ampli que fa referència a un conjunt d'activitats intencionals i sistemàtiques organitzades l'objectiu de les quals és el perfeccionament total de l'home.

També dins la bibliografia pedagògica s'utilitzen indistintament i amb caràcter de sinònims els termes 'educació' i 'formació'. En francès, 'éducation' i 'formation' (educació i formació) tenen el mateix significat que 'education' i 'training' (educació i entrenament) bàsicament, però en l'ús quotidià no se'n fa la mateixa distinció que es dona entre els termes anglesos equivalents esmentats, fins al punt que se solen utilitzar de forma intercanviable. A França i als països de parla francesa, per al mateix tipus d'activitats, en diversos llocs i circumstàncies, unes vegades es fa servir 'éducation des adults' i unes altres 'éducation permanente' o 'education populaire'. I aquesta incertitud en l'ús de la terminologia no és sinó un reflex de la realitat (16).

Tanmateix es podria fer una distinció teòrica entre els dos termes, no de caire pràctic, perquè l'ús que se n'ha fet fins ara, de tots dos, nega la seva distinció. Per tal d'aclarir el terme 'formació' s'ha fet servir com a terme comparatiu bé l'educació bé la instrucció. N'és un bon exemple l'opinió de Güttler, per a qui la formació "serveix per a designar tot allò que tendeix a aconseguir que l'educand compregui els valors diversos i s'hi interessi", mentre que l'educació representa "l'actuació posterior a la presentació de valors". D'altres autors, com ara Kriekemans, insisteixen a centrar la formació en el coneixement, si bé en "un coneixement que transforma la nostra pròpia substància" (17).

El terme educació ha estat analitzat dins les Ciències de l'Educació des de diversos corrents filosòfics, ja sia des d'una dimensió personal (Plató, Kant, Pestalozzi, Spencer, Hubert ...), en relació amb els altres (Thorndike, Dewey, W. James, Durkheim...), o, darrerament, arran de les aportacions de la psicologia genètica i cognitiva, en la interacció que s'estableix amb el medi on es desenvolupa l'individu, tot aportant un model més funcional que intenta integrar tots els altres conceptes d'educació.

Per aquest motiu coincidiríem d'anomenar Educació Permanent tots els processos de culturització (en el sentit més ampli del terme) de la població, on podríem situar concèntricament -com un gran cercle- tots els sistemes d'educació específica. L'Educació Permanent englobaria l'educació d'adults i també la formació inicial en relació a l'home tot al llarg i en tots els aspectes de la seva vida.

D'aquesta manera l'Educació Permanent del Professorat en exercici fóra un subsistema -com abans esmentava- de l'Educació Permanent d'Adults, i en conseqüència m'estimo més d'anomenar

nar-la Formació Permanent Pedagògica, ja que el terme 'formació' s'acosta més a un perfeccionament que no a una adquisició de base (18). Però d'altres autors en fan una altra distinció: anomenen Educació Permanent tota l'educació rebuda al llarg de la vida, i Formació Permanent o Contínua la formació post-escolar desenvolupada en l'ocupació professional (19), aspecte en què nosaltres també coincidíem en el cas del professorat. I per altra banda, la UNESCO opina que "'formació' implica l'adquisició de coneixements, actituds, habilitats i conductes associades molt sovint amb el camp professional, com ara el cas de metges, advocats, educadors, infermers, treballadors socials, etc." (20)

Sens dubte el terme 'formació' és el més ontològic, ja que moltes vegades s'ha considerat la formació com a acció educativa, que és "el conreu del 'logos' en l'ésser humà; 'logos' significa esperit, paraula, veritat" (21). Altrament, més d'acord amb la meua proposta de conceptualitzar el terme 'formació' estaria l'opinió de Further, el qual considera la formació com "tot tipus d'intervenció que apunta canvis en el comportament, la informació, els coneixements, la comprensió, les aptituds, que no poden atribuir-se al creixement o al desenvolupament" (22). I, encara més, segons un text publicat per la UNESCO la formació fa referència al "desenvolupament sistemàtic d'actituds, coneixements, habilitats i destreses, requerides per un individu amb la finalitat d'executar adequadament una tasca específica" (23).

Per tant, la formació es trobaria dins de l'educació. Tal com diu Ferrández-Sarramona (24), "la formació s'inclou dins de l'educació com quelcom que hi és, constitutivament, en ella, en comptes de contraposar-s'hi o identificar-s'hi". En aquest sentit establiríem un concepte d'Educació Permanent d'Adults que inclogués tots els processos educatius de l'home en les seves diverses etapes, amb la finalitat de fer-lo coneixe-

dor del seu entorn per tal de dominar-lo, millorar-lo, i alhora millorar-se ell mateix.

I un altre concepte -subsistema específic de formació- fóra la Formació Permanent Pedagògica, això és, el perfeccionament del professorat en la seva tasca docent, tant científica, cultural i pedagògica, amb la finalitat d'assolir un millorament professional i humà que permetrà al professorat adequar-se als canvis científics i socials del seu entorn.

Per tant, la Formació Permanent Pedagògica és l'actualització cultural, pedagògica i científica dels ensenyants i el perfeccionament en l'ofici i les actituds del professorat de qualsevol nivell d'ensenyament.

I.6. Definició dels termes més importants

En un intent d'esclarir encara més el panorama de l'Educació Permanent, tot seguit exposo sintèticament els conceptes més generalitzats dels termes més fonamentals.

I.6.1. Educació Permanent

Aquest terme començà a difondre's a partir del 1960, arran de la II Conferència Mundial d'Educació d'Adults celebrada aquell any a Montreal (Canadà) i a la qual van assistir cinquanta països que tractaren el tema "l'educació d'adults en un món en transformació". Tanmateix, cal dir que la introducció d'aquest terme va produir-se ja a començaments del segle actual.

Segons la UNESCO, es tracta d'un "concepte que implica que l'educació no és una experiència que es dona tot d'una ni que està confinada a un cicle inicial d'educació continuada, començant a la infància, sinó que constitueix tot un procés que hauria d'ésser reprès a través de la vida. La vida en si mateixa és un procés continuat d'aprenentatge.

"Aquest aprenentatge haurà de tenir un propòsit i caldrà que impliqui una continuïtat de manera que l'individu home i dona, pugui mantenir-se actualitzat en relació a les transformacions econòmiques, polítiques, tècnico-científiques i socio-culturals que es produeixen en el món modern. A més, li ha de permetre de preparar-se a si mateix per al canvi, d'acord amb les seves pròpies circumstàncies, i que pugui assolir el potencial total per al seu desenvolupament individual, sia físic, espiritual o fisiològic. L'educació permanent abraça les experiències tant intencionals com incidentals d'aprenentatge."

(25)

Segons R.H. Dave, l'Educació Permanent és "un procés que cerca la consecució d'un desenvolupament personal, social i professional en el decurs de la vida dels individus, amb la finalitat de millorar la qualitat de vida tant d'aquests com de la col·lectivitat (26). Per a Paul Legrand, es tracta d'un "ordre d'idees, d'experiències i de realitzacions molt específiques, és a dir, l'educació en la plenitud de la seva concepció, amb la totalitat dels seus aspectes i dimensions, en la continuïtat ininterrompuda del seu desenvolupament, des dels primers moments de l'existència fins als darrers, i en l'articulació íntima i orgànica dels seus diversos moments i fases successives" (27).

Altrament, i segons Kirpaz, el concepte d'Educació Permanent pot sintetitzar-se en tres dimensions: expansió dels processos d'aprenentatge a través del temps; innovació per tal de trobar alternatives a les estructures i els patrons d'aprenentatge establerts, de proporcionar la interrelació entre educació general i professional, a més d'adaptar-se a les necessitats noves; i integració, que actua com a principi unificador i organitzatiu del procés expansiu i de la innovació, mitjançant una organització adequada (28).

L'Educació Permanent és una resposta davant la crisi de la societat contemporània, on l'aprenentatge deliberat i conscient no pot circumscriure's als anys escolars i on cal aconseguir la reintegració de l'aprenentatge i la vida.

Els seus objectius abracen, des de la consecució d'una societat democràtica, lliure, fins als adreçats a l'individu pròpiament, com ara capacitar-lo perquè efectuï eleccions responsables, superi els propis èxits, o bé, i ja dins l'àmbit de les destreses: aprendre a aprendre, autoaprenentatge i, dins de l'aprenentatge convencional, destreses socials bàsiques,

com ara la lectura i l'escriptura.

A més a més, cal que els seus continguts superin la divisió disciplinar estricta, avançant vers la interdisciplinarietat, i a més no seran abstractes, sinó que enllaçaran amb la realitat del subjecte. En aquest sentit, l'Educació Permanent inclou mètodes com l'autoaprenentatge, l'autoevaluació, l'educabilitat reforçada, etc., a més de preveure una flexibilitat en els estils d'aprenentatge i arbitratge de nous mitjans (comunicació de masses) i les aportacions de la tecnologia educativa (29).

I.6.2. Perfeccionament del Professorat (30)

Segons la UNESCO, el perfeccionament del professorat és "un procés educatiu adreçat a la revisió i la renovació de coneixements, actituds i habilitats prèviament adquirides, que està determinat per la necessitat d'actualitzar els coneixements a conseqüència dels canvis i els avenços de la tecnologia i les ciències" (31).

L'actualització de les matèries científiques i pedagògiques, així com el contacte amb les formes d'actuació docent més actuals, són a hores d'ara una exigència ineludible per al professorat i uns dels factors que incideixen fortament en l'eficàcia del seu treball i, per tant, en la qualitat de l'educació.

Les actuacions en matèria de perfeccionament del professorat van sovint adreçades a cobrir algun dels següents objectius:

- a) Donar a conèixer al professorat en exercici els desenvolupaments científics i tècnics de cada moment.

- b) Actualitzar globalment la formació de professors que van cursar pla d'estudis en els quals no es preveien les exigències científiques i/o pedagògiques dels currículums escolars vigents.
- c) Completar la formació de determinats professors en àrees o matèries específiques: idiomes, formació artística, educació física, etc.
- d) Especialitzar el professorat per tal d'atendre nous tipus de demanda educativa: educació permanent, ensenyament d'emigrants, educació especial, etc.
- e) Formar el professorat de cara a la utilització de la nova tecnologia: mitjans àudio-visuals, ensenyament programat, etc.

En el perfeccionament del professorat s'utilitzen procediments molt diversos, entre els quals destaquen l'ensenyament a distància -a través de programes de ràdio (molt estesos- i televisió-, ensenyament presencial, "stages" a l'estranger, seminaris, cicles de conferències, etc.)

Els programes de perfeccionament del professorat intenten prendre suport en mètodes que afavoreixin la participació en ells dels professors/alumnes. Així, sovint s'hi empen les tècniques àudio-visuals, l'ensenyament programat, l'anàlisi de competències, el microensenyament, etc. Alhora cal destacar la funció que desenvolupen les publicacions periòdiques en matèria de perfeccionament del professorat, de les quals fan ús per a aquest fi gairebé tots els sistemes escolars actuals.

També és important la producció bibliogràfica adreçada a fer arribar al professorat les noves tendències culturals, científiques, pedagògiques o artístiques.

1.6.3. Educació recurrent

Es conegut que el terme d'educació recurrent va ésser expressat per primer cop pel suec Olof Palme el maig del 1969, dins el marc de la V Conferència de Ministres Europeus d'Educació: "L'educació recurrent ens ajudaria a avançar en el camí cap a la igualtat de la societat. L'intercanvi entre diverses activitats humanes donaria com a resultat que fossin considerades en diferents aspectes en un pla d'igualtat".

Com diu Ferràndez-Sarramona, amb aquestes paraules s'oficia litzava una visió nova de l'educació permanent: l'alternança de l'educació amb el treball i més tard amb l'oci i la jubilació. Aquesta combinació ha estat anomenada 'educació recurrent' (32), i, tot i que s'utilitza com a sinònim d'Educació Permanent, es tracta d'una postura més radical perquè cerca un benefici de tota la comunitat així com establir la dualitat treball-educació.

En un informe per a l'OCDE del Centre d'Innovació de l'Ensenyament (33), l'educació recurrent proposa més o menys un marc dins el qual l'individu pot trobar, al llarg de tota la seva vida, un mitjà per a aprendre tot alternant les seves activitats normals amb el retorn al sistema educatiu (l'educació hauria d'alternar-se, a més del treball, amb el lleure i el descans).

Les principals característiques de l'educació recurrent són:

- a) constitueix un canvi notable dins el sistema educatiu tradicional, per tal com proposa un ensenyament que duri tot al llarg de la vida de l'individu;

- b) suposa un sistema on s'alternin i interaccionin, efectivament, l'educació (entesa com a situació d'aprenentatge estructurat) i la resta d'activitats socials on, al capdavall, les situacions d'estudi apareguin com un parèntesi.

Finalment, els objectius de l'educació recurrent consisteixen a propiciar una millor adaptació de l'educació al mercat del treball i formar-se personalment a partir del treball.

I.6.4. Educació Compensatòria

Aquest terme s'ha estès notablement en els últims temps dins el camp de l'educació. El ministre espanyol Maravall va crear per primera vegada una Subdirecció General d'Educació Compensatòria mitjançant el Decret 1174/83, aparegut al BOE de 27 d'abril del 1983. Aquest programa ministerial va comptar, en el primer pressupost, amb 1.500 milions de pessetes, i entre els seus objectius se situen: la constitució de serveis de suport escolar i centres de recursos per a assistir als centres docents amb desfasaments més grans entre els cursos acadèmics i les edats de l'alumnat, o amb menys de tres unitats; la incentivació de la continuïtat del professorat en centres docents les vacants dels quals siguin de provisió difícil; l'establiment de cursos especials per a joves de catorze i quinze anys, no escolaritzats, a fi de proporcionar-los formació ocupacional i completar així la ja rebuda en l'EGB; campanyes d'alfabetització; i, finalment, la potenciació de modalitats d'ajut a l'estudi (34).

A Catalunya, el desembre del 1983, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va signar un conveni amb el Ministeri d'Educació per tal de desenvolupar cinc programes: alfabetització d'adults, cursos especials per a nois de 14-15 anys, aules-taller, programa de mestres itinerants per a deficients sensorials i programa de mestres itinerants per a

marginats socials (gitanos), i per a la seva realització va destinar un total de 102 mestres i un pressupost de 102 milions de pessetes (curs 1983-84).

Efectivament, l'educació compensatòria se centra en la problemàtica del desavantatge social; tal com indica el seu nom, tracta de compensar les deficiències del sistema educatiu. En la pràctica, constitueix un procés d'ajut per a les persones que pateixen una situació de mancança cultural, i actualment s'aplica als programes específics d'acceleració educativa en poblacions sòcio-culturalment pobres.

Segons T. Hursen (35), el principi d'igualtat d'oportunitats, aplicat a l'educació, pot significar tres coses. La primera partiria d'una situació inicial, facilitant l'escolarització a tots els nens; en segon lloc podria significar la concessió d'un tractament d'equiparació dins del sistema escolar, és a dir, aconseguir la igualtat de tots els nens dins un sistema unitari d'educació. Finalment, la igualtat d'oportunitats com un objectiu per assolir una igualtat més gran -sobretot pel que fa a les possibilitats d'èxit escolar-, a través d'un seguit de mesures correctores en tots els nivells, constitueix el tercer punt que proposa Hursen.

L'educació compensatòria intenta anul·lar aquest efecte mitjançant un objectiu: trobar els problemes particulars de l'alumne o de cada grup d'alumnes amb característiques similars, i contribuir a superar-los. Aquest objectiu implica, doncs, una educació específica per a un problema concret, ben al contrari de l'ensenyament normal, que s'adreça a un alumne tipus sense tenir en compte les característiques individuals o de grup.

En l'educació compensatòria són fonamentals els Serveis de Recolzament adscrits als Centres de Recursos, els quals, com diu el primer Subdirector d'Educació Compensatòria, es concre-

ten en (36):

- . Elaborar i difondre material didàctic, per als diversos cicles d'EGB i les àrees que els conformen, adaptat als alumnes i a les característiques de la zona.
- . Assessorar el professorat de les escoles en relació a les tècniques de treball amb alumnes de pre-escolar i primer cicle inicial, com a garantia d'una bona formació inicial.
- . Convertir el professorat en l'autèntic protagonista del seu treball diari, afavorint la innovació i la coordinació d'experiències inter-centres.
- . Crear models nous de pre-escolarització ambulant per a zones de població aïllada, en nuclis de difícil accés.
- . Cercar vies alternatives de desconcertació d'alumnes a través de la rotació de professors.
- . Afavorir la creació de seminaris didàctics permanents entre el professorat al si del Centre de Recursos.
- . Publicar revistes i fulletons educatius elaborats per professors i alumnes d'aquests centres.
- . Integrar d'una manera real els pares dins l'escola, a través del foment d'Associacions i Escoles de Pares, així com fornir-los l'avinentsa de participar en la mateixa tasca docent.
- . Atendre, en col.laboració amb els equips multiprofessionals, aquells alumnes que manifestaven endarreriments pel que fa al seu desenvolupament intel.lectual, tenint en compte que pel fet de viure en aquestes zones mai no havien gaudit de la possibilitat d'ésser tractats.

I.6.5. Educació d'Adults

Pel que fa a l'Educació d'adults, dins el camp de les Ciències de l'Educació n'apareixen un seguit de definicions. Mentre una part d'elles posen l'èmfasi sobre les parts que conformen el camp, la resta ho fa sobre l'educant adult i els beneficis que poden obtenir en la participació.

El concepte més generalitzat és el que considera l'educació d'adults com una educació post-escolar que afecta les persones que posteriorment a l'escolarització primària no han realitzat cap tipus d'estudi, essent la seva finalitat una acció supletòria, reparadora o fins i tot substitutiva d'un ensenyament primari efectuat amb rendiment insatisfactori o gairebé no cursat.

Aquesta definició és força restringida, ja que defineix l'educació d'adults com a substitutòria, cosa que situaria l'analfabetisme d'adults en el primer nivell de l'educació d'aquests.

Segons altres definicions, l'educació d'adults és una experiència educacional permanent que ha de contribuir al creixement de les persones durant tota la seva vida. Mitjançant la Recomanació Relativa al desenvolupament de l'Educació d'Adults realitzada l'any 1976 a Nairobi, l'educació d'adults és definida com "la totalitat de processos organitzats d'educació, sigui el que sigui llur contingut, el nivell o el mètode, siguin formals o no formals, ja sigui que prolonguin o substitueixin l'educació inicial dispensada a les escoles i universitats, i en forma d'aprenentatge professional, gràcies a les quals les persones considerades com adultes per la societat a què pertanyen, enriqueixen llurs coneixements, desenvolupen llurs aptituds, milloren llurs competències tècniques o professionals o els donen una nova orientació i fan evolucionar

llurs actituds o comportaments en la doble perspectiva d'un enriquiment integral de l'home i una participació en un desenvolupament sòcio-econòmic i cultural equilibrat i independent. L'Educació d'adults no pot ésser considerada intrínsecament, sinó com un subconjunt integrat en un projecte global d'educació permanent".

Els objectius de l'educació d'adults són, segons el Diccionario de las Ciencias de la Educación (37):

- a) Promoció acadèmica que implica una formació bàsica general la superació de la qual mena cap a l'obtenció del corresponent títol de Graduat Escolar, punt de partida per a la iniciació en un treball especialitzat o per continuar estudis de Formació Professional o Batxillerat.
- b) Promoció professional mitjançant orientacions i activitats tecnològiques i informació i orientació professional.
- c) Promoció personal que tendeix a enriquir el subjecte, canalitzant les seves afeccions, donant contingut al seu lleure i més informació sobre la seva realitat psicològica, familiar i social.
- d) Promoció social a través d'activitats que exigeixen la participació, la decissió lliure i el compromís personal amb la realitat social en què s'insereix i la qual aspira a millorar.

I segons J.A. Fernández, Conseller Tècnic de la Direcció General de Promoció Educativa de l'actual (1986) Ministerio de Educación y Ciencia, els objectius són els següents (38):

- a) L'educació d'adults ha de pal·liar la manca d'ensenyament en sectors importants de la població. Es tracta d'analfabets absoluts i també d'aquells qui, si bé han gaudit d'un cert nivell d'escolarització, aquest ha estat força baix.

- b) L'Escola d'Adults lligada al fracàs escolar a l'EGB.
- c) L'Escola d'Adults com a mitjà de resposta global a la crisi. Es tractaria, doncs, de reconvertir-ne els coneixements i les aptituds tècniques.

En el primer cas, es tracta d'una necessitat estructural de compensar la manca d'escolarització històrico-formal. En el segon cas, de posar en pràctica un seguit de procediments i programes que, partint de les necessitats i els interessos de l'alumne, i per tant específics de l'adult, aconseguixin donar-los la informació que no van arribar a adquirir durant l'EGB. En conseqüència, consisteix a compensar les mancances metodològiques, de recursos..., de l'actual sistema d'escolarització.

Finalment, en el tercer cas es tracta de reconvertir els recursos humans tot donant-los la nova qualificació tècnica necessària per al nou sistema productiu, en funció de la nova tecnologia, així com de "la formació d'opinions, creences i valors a través de les tecnologies de comunicació antigues i noves".

Per altra banda, segons C. González (39), els objectius de l'educació d'adults són, però, aquests:

- a) La recuperació dels nivells obligatoris.
- b) La formació professional permanent.
- c) La configuració del lleure (bàsicament, referència a les tasques d'animació sòcio-cultural).
- d) La formació polític-social.
- e) L'ensenyament a nivell universitari i post-universitari (sempre que el seu contingut sigui susceptible d'una es

tructuració parcial).

Per últim, per a M. Puente (40), l'Educació d'Adults significa "adquirir tots els coneixements, destreses, canvis de conducta..., per tal de poder actuar dins el món sòcio-cultural i, en segon lloc, crear plataformes de llibertat perquè aquesta actuació sigui possible. Evidentment, tot això comporta un procés amb una metodologia i una pedagogia determinades amb la finalitat que l'educació esdevingui funcional. Es a dir que la formació s'adreça fonamentalment a poder actuar en la vida, tant en el lloc de treball com en la vida quotidiana".

Aquesta proposta implica un canvi en la concepció de l'Escola d'Adults (educació funcional, per a actuar i crear una plataforma de llibertat i no per a obtenir cap títol) alhora que de la mateixa societat, ja que hi és implícita una concepció diferent del paper de l'individu, del seu poder de decisió i, per tant, de les forces socials.

I.6.6 Andragogia

Aquest terme va ser proposat per Fèlix Adam en contraposició al de 'pedagogia' (educació de la infància), volent designar amb ell l'educació dels adults. Segons la seva opinió, els objectius prioritaris de l'Andragogia són els següents:

- a) Mantenir, consolidar i enriquir els interessos de l'adult per tal d'obrir-li noves perspectives de la vida professional, cultural, social i política.
- b) Orientació per a mostrar a l'adult noves direccions, de caràcter prospectiu, i promoure en ell la idea que educar-se és progressar, perfeccionar-se.

- c) Actualitzar l'adult, renovar els seus coneixements a fi que continuï aprenent, investigant, reformulant conceptes i enriquint la seva vida cultural i tecnològica.
- d) Projecció humana que consisteix a interpretar les variables del que hem estat, del que som i del que serem, entre les quals es conjuga l'essència mateixa de l'home (41).

Per a la UNESCO, l'andragogia és "un neologisme que encara no ha estat adoptat per a l'ús comú, i es tracta d'un terme relatiu que significa l'art i la ciència d'ajudar els adults a aprendre, així com l'estudi de la teoria de l'educació d'adults, els seus processos i la seva tecnologia" (42).

I.6.7. Reciclatge

Aquest terme és un gal·licisme que no apareix dins la terminologia espanyola referent a l'educació d'adults de la UNESCO, però que és acceptat com a perfeccionament malgrat que sigui a hores d'ara un dels més aplicats a la formació permanent del professorat. Això es deu al fet que dins el camp empresarial -i no podem negligir la influència dels termes empresarials en el camp de l'educació al llarg dels darrers anys- s'utilitza 'reciclatge' com a sinònim de "reentrenament", això és, l'actualització en la professió tot assimilant els avenços tecnològics esdevinguts. Dins el camp de l'educació, aquesta aplicació situaria el reciclatge com a "actualització de coneixements i actituds i habilitats prèviament adquirides amb motiu dels avenços tecnològics i científics", és a dir, 'Formació Permanent', terme que considero més adient aplicat al perfeccionament del professorat.

NOTES

- (1) J. GIMENO SACRISTAN, "El profesor como investigador en el aula", a Educación y Sociedad, núm. 2, Madrid 1983, pàg. 51.
- (2) El concepte d'educació d'adults és molt antic. Arrenca ja de les cerimònies que realitzaven els pobles primitius, i passa per la preparació dels adults que efectuaven les diverses cultures antigues -oriental, grega, romana- així com per l'educació eclesiàstica i gremial medieval. Però no fou fins el segle XVII quan aquest concepte va aparèixer tal com l'entenem ara, i va expandir-se al llarg dels segles XVIII i XIX de la mà de les ordes religioses, primerament, i després mitjançant l'enciclopèdisme i la Revolució Industrial. A partir de la Revolució Francesa concretament, l'educació d'adults esdevé un concepte estès arreu d'Europa: M.J. Antoine Condorcet, en nom del Comitè d'Instrucció Pública, el 20 d'abril del 1792 digué davant de l'Assemblea Legislativa francesa: "El mestre farà cada diumenge una conferència pública a la qual assistiran ciutadans de totes les edats".
- (3) Cal no oblidar les estadístiques d'analfabetisme funcional a l'Estat Espanyol. En el cas concret de Catalunya, es pot consultar el Butlletí dels Mestres, núm. 194, març-abril 1985, que és monogràfic sobre l'educació d'adults, així com també: L'educació d'adults a Catalunya, AEPA, Barcelona 1985.
- Segons E. Gelpe, responsable a la UNESCO d'Educació Permanent, el 1985 hi havia al món 857 milions d'analfabets, i per a l'any 2000 se'n preveuen 911 milions (xifra que representa el 21 % de la població mundial) (declaracions a El País, dimarts 14/V/1985).

- (4) R. MATHEU, "De la educación de adultos a la educación permanente", a Revista de Educación, núm. 209, any XVIII, vol. LXXIII, Madrid, maig-juny 1970, pàg. 41.
- (5) Com es pot comprovar en la ponència Revisión de Investigaciones empíricas sobre Formación del Profesorado en España, presentada per L.M. VILLAR ANGULO al "II Seminario de modelos de Investigación Educativa", celebrat a Barcelona del 9 al 12 de març del 1983.
- (6) El naixement de la UNESCO i les Conferències Internacionals sobre Educació van facilitar aquest desenvolupament. Per altra banda, cal recordar que a Catalunya existia, des de començaments de segle, una preocupació per la formació permanent del professorat, que es plasmà en les Escoles d'Estiu (1914).
- (7) L'Estat Espanyol participarà molt més tard en aquesta preocupació a causa de la seva situació política dictatorial capficada en altres interessos.
- (8) G. AVANZINI, La Pedagogía en el siglo XX, Madrid, Narcea, 1979, pàg. 293.
- (9) Per ampliar, vegeu J. VEUGLE, Iniciación a la educación permanente, Amor y vida, Bilbao 1970.
- (10) B. SCHWARTZ, "Education permanente et éducation continue", a Après-demain, núm. 152-153, març-abril 1973, pàg. 9.
- (11) C. TITMUS i altres, Terminología de la educación de adultos, UNESCO, París, 1979.
- (12) Vegeu P. LEGRAND, Introducción a la educación permanente, Teide/UNESCO, Barcelona, 1973; i també G.W. PARKYN,

Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente, UNESCO, Paris, 1973.

- (13) Citat per: J. DUMAZEDIER, "La formation permanente et autoformation", a Education Permanente, núm 78-79, 1985, pàg. 10.
- (14) E. FAURE, Aprender a ser, Alianza Universidad, Madrid, pàg. 265.
- (15) E. PALLADINO, Educación de adultos, Humanistas, Buenos Aires, 1980, pàg. 15.
- (16) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàg. 70.
- (17) FERRANDEZ-SARRAMONA, L'Educació. Constants i problemàtica actual, CEAC, Barcelona, 1978.
- (18) En les Ciències de l'Educació també és important la tradició terminològica, i en el cas del professorat s'ha aplicat preferentment el terme 'formació' (Formació Inicial, Formació del Professorat...) més que no el d'educació'.
- (19) J. VAUDIAUX, La Formation Permanente. Enjeu Politique, Armand Colin, París, 1974, pàg. 6.
- (20) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàgs. 71 i 99.
- (21) H. HENZ, Tratado de Pedagogía Sistemática, Herder, Barcelona 1968, pàgs. 56-57.
- (22) P. FURTHER, Les systhèmes de formation dans leur contexte, Ed. Peter Lang, Berna 1980, pàg. 141.
- (23) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàgs. 69-70. Citat per: P. VILLANUEVA, ibídem.

- (24) FERRANDEZ-SARRAMONA, Op. cit., pàg. 29.
- (25) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàgs. 92-93.
- (26) R.H. DAVE, Fundamentos de la Educación Permanente, Santillana, Madrid, 1979, pàg. 42.
- (27) P. LEGRAND, Introducción a la educación permanente, pàg. 26.
- (28) Citat pel Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, Madrid 1983, pàg. 496.
- (29) Diccionario de las Ciencias de la Educación, pàg. 497.
- (30) Síntesi extreta del Diccionario de las Ciencias de la Educación, pàgs. 1111-1112.
- (31) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàg. 104.
- (32) FERRANDEZ-SARRAMONA, Op. cit., pàg. 465.
- (33) OCDE/OEI, La educación recurrente. Una estrategia para el aprendizaje permanente, Kapelusz, Buenos Aires, 1977, pàg. 15.
- (34) Dossier sobre "Educación Compensatòria" de la revista Comunidad Escolar, núm. 28 ,1-15 juliol 1984, pàgs. 13 i ss.
- (35) T. HUSEN, Origen social y educación, OCDE, París, 1979.
- (36) J.I. CARTAGENA, "El programa del MEC", a Cuadernos de Pedagogía, núm. 117, setembre 1984, pàgs. 4-8.
- (37) Diccionario de las Ciencias de la Educación, pàg. 497.

- (38) J.A. FERNANDEZ, "Un desafío a las administraciones y a la sociedad", a Cuadernos de Pedagogía, núm. 125, maig 1985, pàgs. 4-7.
- (39) C. GONZALEZ, "L'educació permanent d'adults", a Guix, núm. 73, novembre 1983, pàgs. 15-16.
- (40) J.M. PUENTE, "L'educació d'adults", a Guix, núm. 73, novembre 1983, pàgs. 4-10.
- (41) F. ADAM, Andragogía. Ciencia de la Educación de adultos, FIDEA, Caracas 1970. Citat per: FERRANDEZ-SARRAMONA, Op. cit., pàg. 454.
- (42) C. TITMUS i altres, Op. cit., pàg. 76.

CAPITOL II

NECESSITAT I OBSTACLES

DE LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGÒGICA

- II.1. Necessitat de la Formació Permanent com a projecte educatiu.
- II.2. Necessitat de la Formació Permanent com a política de perfeccionament.
- II.3. Necessitat de la Formació Permanent com a innovació educativa.
- II.4. Necessitat de la Formació Permanent i la situació professional dels mestres.
- II.5. Objectius de la Formació Permanent Pedagògica.
- II.6. Obstacles a la Formació Permanent Pedagògica.
 - II.6.1. Obstacles en l'organització de la Formació Permanent Pedagògica.
 - II.6.2. Obstacles en la transmissió de la Formació Permanent Pedagògica

Notes al capítol II.

II. NECESSITAT I OBSTACLES DE LA FORMACIÓ PERMANENT

PEDAGÒGICA

La Formació Permanent Pedagògica ha estat definida anteriorment com la posada al dia cultural i científica dels ensenyants i el perfeccionament en l'ofici del professor de qualsevol nivell d'ensenyament. I cal dir que aquesta posada al dia implicarà conèixer les innovacions que es van produint en el camp de les Ciències de l'Educació o de qualsevol altra branca del saber necessària per a l'exercici de la pràctica educativa, així com també estar informat dels nous continguts, objectius i canvis socials que es produeixen contínuament en la societat.

II.1. Necessitat de la Formació Permanent com a projecte educatiu

Ja la UNESCO, en la seva recomanació número 55, dictada a Ginebra l'any 1962, deia: "Les autoritats i els ensenyants haurien de reconèixer la importància de l'educació dels ensenyants en exercici, destinada a garantir un millorament de la qualitat i del contingut de l'ensenyament i dels mètodes pedagògics". I més endavant, el setembre del 1975, la Conferència Internacional d'Educació de la UNESCO, en la seva 35a reunió, afegia: "10. Ateses la constant renovació i l'evolució dels coneixements generals i pedagògics i les incessants modificacions que es produeixen en els sistemes d'educació i el caràcter cada vegada més creador de les activitats pedagògiques, no sembla possible equipar els futurs mestres o professors amb uns coneixements teòrics i

i pràctics suficients per a tota la seva vida professional."

"11. D'aquí que es requereixi una política global per tal d'aconseguir que l'educació del personal docent es reorganitzi com un procés permanent coordinat que arrenqui amb la preparació prèvia a l'exercici de la professió i que continuï tot al llarg de la seva vida professional com a mestres i professors. En aquest sistema haurien de restar integrades l'educació prèvia i el perfeccionament professional del personal en exercici, tot promovent el concepte d'aprenentatge permanent i la necessitat de rebre periòdicament nova informació" (1).

La necessitat de la Formació Permanent Pedagògica ve justificada sobretot per la ràpida evolució i el progrés de les ciències -evidentment també les humanístiques i, entre elles, la psicologia i la pedagogia-, com també pel continu qüestionament i la probable obsolència dels continguts educatius que obliguen els ensenyants a reajustar constantment el currículum, per l'evolució de la societat que obliga a renovar actituds i conceptes, i finalment per la mobilitat professional i cultural dels ensenyants. No es pot oblidar tampoc que l'actual professorat és, en la seva gran part, jove, la qual cosa comporta la seva permanència en l'ensenyament durant molts anys encara, ni tampoc que a causa del davallament gradual de l'índex de natalitat i la manca d'increment de places escolars, la major part d'aquest professorat romandrà en exercici durant molt de temps d'una manera estable (2).

Per altra banda, aquestes necessitats corresponen a les exigències del sistema educatiu actual: demanda d'adaptació tècnica científico-pedagògica -avui dia anomenada impròpiament "reciclatge"-, de reconversió a causa dels canvis en

l'estructura del sistema, i de promoció professional i social per millorar la situació general del professorat.

Tot això implica diagnosticar una Formació Permanent Pedagògica i, conforme a les diverses circumstàncies del sistema educatiu, situar-la dins el marc d'un nou projecte educatiu. En aquest sentit, Bertrand Schwartz opina que un projecte educatiu és sempre un projecte polític (3), consideració acostada a la de Guy Avanzini, que també situa la idea de projecte educatiu com a alternativa política de l'Educació Permanent: "La idea d'Educació Permanent, que es viu en el segle XX com un gran mite col·lectiu, no pot encarnar-se en les nostres societats a menys que prèviament es concreti en "Projecte Educatiu" global i coherent. Situat entre les exigències de la idea d'Educació Permanent i les restriccions sòcio-polítiques d'un país determinat, aquest projecte es defineix com un model teòric i racional que abraça la totalitat del camp educatiu" (4).

I no podem oblidar que la Formació Permanent s'ha realitzat fins a la dècada dels vuitanta al nostre país al marge de l'Administració i, per suposat, d'un projecte educatiu "global i coherent" (més endavant, en parlar de les institucions de Formació Permanent al nostre país, aprofundiré més en les accions de les diverses institucions al llarg dels darrers anys). En la gran part de les ocasions, la Formació Permanent Pedagògica ha consistit en un compromís personal que s'ha traduït en realitzacions endegades aïlladament. Arran d'aquest esforç individual, avui dia ens veiem en la paradoxa de trobar-nos davant d'una gran quantitat d'ensenyants que han seguit cursos de Formació Permanent Pedagògica (en les diverses escoles d'estiu o els promocionats per institucions educatives diferents) i davant d'una escola que a hores d'ara no gaudeix majoritàriament d'aquesta suposada renovació que els ensenyants van rebre individual-

ment.

Aquesta inquietud s'ha escolat en els últims anys en les diverses administracions educatives, com ho demostren les paraules de l'actual ministre espanyol d'Educació José María Maravall, pronunciades al Simposi sobre Teoria i Pràctica de la Innovació en la Formació i Perfeccionament del Professorat, celebrat a Madrid entre el 20 i el 24 de febrer del 1984. En l'acte de cloenda d'aquest Simposi, el ministre digué: "Cal extreure la lliçó que ens ofereix la història recent al nostre país. Durant el proppassat curs (1983), per exemple, vora 50.000 professors assistiren a escoles d'estiu cercant-hi quelcom que, òbviament, l'Administració no els oferia per tal de satisfer les seves necessitats" (5).

II.2. Necessitat de la Formació Permanent com a política de perfeccionament

També a Catalunya Mercè Izquierdo, Cap de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Direcció General d'Universitats de la Generalitat, en una conferència celebrada en el marc de l'Escola d'Estiu del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, el juliol del 1984 a Barcelona, es preguntava: "¿Està, doncs, coberta la necessitat de Formació Permanent?" I responia aquesta qüestió seqüenciant cinc moments que requereixen activitats de formació i les circumstàncies que estimulen i posen de relleu les necessitats existents. Aquests cinc moments eren, en síntesi:

1. Intercanvi d'experiències docents amb altres professionals d'una mateixa àrea o nivell. Aquest intercanvi propicia una reflexió sobre la pròpia tasca, pot arribar a provocar la formulació de propostes vers un nou currículum, i pot estructurar-se a partir de grups de treball, seminaris permanents i jornades o simposis.
2. Intercanvi d'experiències docents amb els professors d'un mateix centre, mitjançant seminaris o funcions de gestió. Aquesta activitat s'ha de realitzar en el mateix centre i segurament en hores d'estada obligatòria (si més no en part) i s'encamina vers l'assoliment d'un projecte educatiu per al centre, vàlid per a tots els professors, o vers un determinat model de gestió que augmenti l'eficàcia de la tasca docent.
3. Perfeccionament individual, ampliant les perspectives dels professors tot cultivant i sensibilitzant aspectes cívics d'arrelament a un municipi, i possibilitant l'actualització dels continguts apresos en les institucions encarregades de la formació inicial (les quals podrien assumir-los) o bé el coneixement de nous temes que són fruit del progrés tecnològic o s'han fet d'interès social.
4. Accions de formació relacionades amb un pla experimental del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En aquest sentit, és absolutament indispensable que el disseny del pla inclogui el perfil del professorat que l'ha d'engegar, i la manera com s'adequarà el professorat a aquest perfil.

5. Investigació educativa a partir de la reflexió sobre la pròpia tasca docent. (6)

Havent exposat aquesta seqüenciació, Mercè Izquierdo ens diu que l'Administració ha de coordinar i potenciar les iniciatives que es produeixin espontàniament i que corresponguin a cada un d'aquests "moments". I, si estem d'acord que l'Administració ha de vetllar perquè hi hagi bons professors i per millorar el sistema educatiu, convindrem que també haurà d'evitar que aquesta coordinació i aquesta potenciació converteixin la Formació Permanent Pedagògica en meres transmissions tècniques que freturen d'una reflexió pedagògica sobre la situació de l'ensenyament. Com diu G. Gozzer en el seu informe redactat per encàrrec del Comitè de l'Ensenyament General i Tècnic del Consell d'Europa: "Tots els països manifesten una tendència gairebé uniforme i desconcertant a concebre el perfeccionament en funció d'una línia mitjana entre l'especialització cultural de què cada professor és titular i la disponibilitat pedagògica, entenent més aquesta com una certa oficiositat en acceptar les decisions de les autoritats centrals i perifèriques en matèria de formació, que no com la manifestació autèntica de comportaments nous, recolzats sobre les experiències reunificades i, dins de certs límits, autònomes" (7).

Potser sigui difícil conjuminar la tendència autònoma i l'administrativa, l'antagonisme de les quals, en el nostre cas, ja ve de lluny. Com va dir el ministre José María Maravall, "la política de perfeccionament ha de superar dues concepcions que, si bé no s'oposen entre si, s'han ignorat mútuament, fins i tot menyspreant-se l'una a l'altra. Em refereixo, per una banda, a aquest fenomen

educatiu que són i han estat els professors preocupats per millorar l'ensenyament dins dels moviments pedagògics, seminaris i grups diversos, i, per altra banda, a la iniciativa de la pròpia Administració" (8).

La preocupació motivada pel fet que el 30 per cent del professorat (9) realitzi individualment -ni com a escola, ni com a claustre, equip, zona o grup de treball amb interessos afins- una Formació Permanent Pedagògica ha comportat el replantejament d'aquesta en diverses zones del país, mirant d'estrancar el fenomen que descriu Maravall en el Simposi anteriorment esmentat: "La política de formació del professorat en exercici s'ha situat entre el paternalisme il·lustrat i el dirigisme".

II.3 Necessitat de la Formació Permanent com a innovació educativa

El setembre del 1973, a la Conferència sobre "Innovació en el perfeccionament del professorat en exercici" celebrada a Milà, a la qual van assistir representants de tots els països pertanyents aleshores a la Comunitat Econòmica Europea, s'hi va concloure el següent:

- a) Raons que motiven la formació permanent. En una societat canviant, cal encalçar l'evolució que s'hi va produint, tant per adaptar-se als canvis presents com per preveure'n els futurs. I, dins el camp educatiu, aquesta adaptació escau principalment als mestres.

- b) Els objectius del perfeccionament. El perfeccionament ha de subministrar als professors noves capacitats i coneixements que promoguin una crítica constant del seu paper professional i social.
- c) Mètodes de formació permanent. És important orientar professionalment el perfeccionament tot preparant els docents en mètodes d'ensenyament actiu i tècniques grupals. Cal que els mestres siguin els agents més importants del seu propi perfeccionament, col.laborant no tan sols amb especialistes acadèmics i educatius, sinó també amb alumnes, pares, l'Administració i tota mena de professionals.
- d) Continguts de la formació permanent. D'aquests, els més fonamentals són el següents:
- . Adquisició de coneixements i realització d'experiències sobre tècniques pedagògiques noves.
 - . Problemàtica de les relacions interpersonals i tècniques de treball grupal.
 - . Mètodes d'anàlisi crítica d'aspectes socio-polítics, culturals i institucionals que influeixen en el procés educatiu.
 - . Anàlisi de les noves funcions del paper d'educador.
- e) Política del perfeccionament. Cal engegar les activitats en tres nivells: regional, nacional i internacional.
- L'organització regional, en primer lloc, ha d'aplegar una xarxa de centres per a la innovació de l'educació, les activitats programades han de realit-

zar-se en els centres docents, i el perfeccionament ha d'organitzar-se en forma de jornades d'estudi, seminaris i cursos pròpiament dits.

Pel que fa al pla nacional, cal que prevegi les següents actuacions: programació plurianual de les iniciatives de perfeccionament del personal escolar en totes les categories i en tots els graus; creació d'estructures nacionals de suport en funció d'una harmonització de diverses situacions regionals i d'una coordinació nacional; preparació de "moderadors" especialment formats per a conduir els treballs en grup als centres de perfeccionament; inserció dins l'horari lectiu dels professors de períodes adequats per a la formació permanent; i, per últim, organització de cursos de formació per a pares i alumnes adreçats a preparar llur participació en els òrgans i les activitats escolars.

El pla internacional, finalment, haurà de cobrir els següents aspectes: organització de seminaris per a la formació de responsables i promotors d'iniciatives de perfeccionament; creació d'un servei de documentació que reculli tot el que en matèria de formació i perfeccionament ha estat publicat; programació d'investigacions cooperatives, finançada des pels crèdits comunitaris i governamentals; i, així mateix, la promoció d'un estatut jurídic d'abast europeu que permeti de seguir els períodes de formació i perfeccionament als països membres de la Comunitat Econòmica Europea. (10)

L'any 1982, l'OCDE distingia cinc finalitats cabdals en la Formació Permanent del professorat:

1. Millorar les competències en l'ocupació del conjunt del personal d'una escola o de grups del personal (per exemple, un programa centrat a l'escola).
2. Millorar les competències en l'ocupació d'un ensenyant individualment considerat (per exemple, un programa d'orientació i de formació d'un ensenyant nou).
3. Estendre l'experiència d'un ensenyant en el marc d'un perfeccionament de les perspectives professionals o d'objectius de formació (per exemple, un curs de formació per a les funcions de direcció o d'animació).
4. Desenvolupar els coneixements i l'enfocament professionals d'un ensenyant (per exemple, una llicenciatura en ciències de l'educació).
5. Ampliar l'educació personal o general d'un ensenyant (per exemple, un magisteri en camps no directament lligats amb l'educació o amb l'ensenyament).

II.4. Necessitat de la Formació Permanent i la situació professional dels mestres

En un projecte educatiu coherent de Formació Permanent Pedagògica també incideixen altres factors. Actualment, en parlar de Formació Permanent del Professorat no se sol tenir en compte que la situació professional dels diversos mestres d'Educació General Bàsica i d'Ensenyament Mitjà és diferent, entre altres coses a causa del nombre respectiu d'anys transcorreguts d'ençà que van finalitzar els seus estudis de Formació Inicial o la seva llicenciatura, i també segons les circumstàncies socials de l'entorn on cada mestre exerceix la seva tasca docent (11).

Quan el mestre novell surt de l'Escola Universitària de Formació del Professorat o de les facultats corresponents, s'inicia per a ell un període professional d'acomodació a la seva professió que, segons diverses circumstàncies, pot cobrir alguns cursos. En aquests primers anys es forgen i es consoliden la major part dels hàbits i les actituds professionals dels mestres. Per aquest motiu, en alguns països, com ara a la República Federal d'Alemanya, es dóna el títol definitiu de mestre després d'haver avaluat el futur docent al llarg del primer o segon any d'exercici. I aquesta introducció gradual en l'ensenyament no tan sols implica el disseny de la Formació Permanent Pedagògica, sinó també el de la Formació Inicial, ja que, com diu M. Lee, "la millor manera d'assegurar que els aspirants a mestres vegin la seva Formació Inicial com la primera d'un seguit d'oportunitats per perfeccionar-se, és aconseguir que els centres

de Formació Inicial desenvolupin un paper important en les activitats futures de perfeccionament" (12).

Així mateix, el problema del mestre novell també és tractat per E. Planchard quan diu: "Els problemes que es plantegen a propòsit dels educadors que han ingressat en l'exercici de la seva professió són de naturalesa ben diversa. En primer lloc es troba la qüestió del perfeccionament tècnic i cultural dels mestres. Evidentment, aquests adquireixen mitjançant l'exercici de la professió una experiència que facilita la seva tasca i augmenta el seu rendiment" (13).

La diferència entre uns professors i uns altres segons els anys d'exercici amb què comptin implica una racionalització i una planificació de la Formació Permanent Pedagògica dels mestres que han d'ésser seqüenciades en les diverses etapes per les quals passa un ensenyant durant els primers anys de la seva vida professional. Es pot dir que durant aquest primer període de pràctica, l'ensenyant novell hauria de rebre una formació més propera a la Formació Inicial (predomini de tècniques d'observació, de diagnosi, anàlisi de situacions globals...) que no a la Formació Permanent (predomini de tècniques aplicades, estudi de l'entorn, anàlisi de situacions específiques...), ja que la tasca fonamental de la Formació Inicial serà l'anàlisi global de les situacions educatives i la comprensió global de situacions de formació, mentre que la de la Formació Permanent consistirà en l'anàlisi de la seva pràctica pedagògica (14). Si no destriem ambdues formacions, es corre el risc que l'acció de la Formació Permanent Pedagògica esdevingui nul·la en alguns sectors educatius.

Per exemple, un comitè nacional per a l'estudi de la carrera docent a Anglaterra i el País de Gal·les en va registrar els estadis següents:

- l'any d'adaptació;
- un període de consolidació de quatre a sis anys al llarg del qual els ensenyants han d'assistir a uns cursos breus sobre determinats temes;
- un període de reorientació, després de sis o vuit anys d'experiència, que podria provocar una excedència per tal d'assistir a un curs d'un trimestre i un canvi d'orientació en la carrera;
- un període d'estudis complementaris en seminaris d'alt nivell, a fi de perfeccionar els seus coneixements especialitzats;
- aproximadament cap a la meitat de la meitat de la seva carrera, al cap d'uns dotze o quinze anys, alguns ensenyants es beneficiaran d'un programa d'alts estudis d'una durada d'un any o més, per tal de preparar-los eventualment per a funcions de direcció o d'animació;
- durant la segona part de la seva carrera, caldrà preparar una minoria de professors per a missions de direcció en un nivell elevat mentre que la majoria d'ells es beneficiarà regularment de les possibilitats de reciclatge.

Aquesta distribució, malgrat que sigui molt normativa i, en conseqüència, força contestada, evidència la problemàtica plantejada per la Formació Permanent al llarg dels anys de vida professional docent.

Per tant, en el primer cas, el de la Formació Inicial, les estratègies que es prevegin haurien de consistir no tant en un seguit d'intercanvis d'experiències com en el recolzament i l'aportació d'aquestes per part dels mestres més experimentats, i també en el suport d'experts en relació a problemàtiques que afectin aquest nou mestre (integració del nen, horaris, disciplina, relació amb els pares, avaluacions, material...) (15).

En les investigacions fetes per H. Vonk (16) i T. Oudher-Pool (17), veiem que els problemes més greus amb què topen els mestres novells són, seguint un ordre d'importància: a) disciplina a l'aula; b) manera com tractar les diferències que es fan paleses entre els nens; c) la insuficiència del material didàctic; d) manera com enfocar el tracte amb els pares; e) manera com motivar els alumnes; f) elaboració d'un programa per al dia; g) judicament dels resultats de l'aprenentatge; i h) problemes d'horari.

En principi, aquesta enumeració implica l'establiment de dos tipus de Formació Permanent Pedagògica. La primera fóra l'anomenada Formació Permanent Pedagògica del període d'iniciació, al llarg de la qual el mestre rep informació provinent dels seus companys i hom li facilita l'assistència a cursos o xerrades sobre temes pedagògics bàsics. Cal suposar que aquest mestre ha rebut -de les Escoles Normals en el cas de l'EGB, i en cursos de preparació en el cas de l'Ensenyament Mitjà- una fonamentació psicopedagògica per afrontar els primers problemes que li sorgeixin i per poder construir posteriorment els nous conceptes didàctics a l'hora d'elaborar el currículum adequat als infants i a l'entorn. Per altra banda, el segon tipus de Formació Permanent Pedagògica que es derivaria fóra el de Perfecciona-

ment o de veritable Formació Permanent, durant la qual els mestres, mitjançant la tècnica de seminari i preferentment en una determinada zona, han d'intercanviar-se experiències i també conèixer i experimentar noves tècniques.

A més a més, la Formació Permanent del professorat també ha d'incidir en la necessitat de flexibilització de la promoció professional dels ensenyants, avui dia excessivament burocratitzada puix que sempre ha partit de criteris de tipus administratiu, l'antiguitat o la titulació acadèmica. Si no s'estableix una concordància entre Formació Permanent i promoció del professorat, podem trobar-nos a llarg termini com en altres països on l'assistència a la Formació Permanent per part del professorat és ben bé minsa i, en conseqüència, poc eficaç. A la llarga, les estratègies de Formació Permanent del professorat en exercici haurà d'establir els estímuls que motiven el professorat no tan sols vers una activitat intel·lectual sinó també vers una promoció que, ben planificada, pot millorar el sistema educatiu.

Tornant a l'especificitat dels diversos graons de la Formació Permanent Pedagògica que hem matisat suara, val a dir que ens mena als següents principis:

- a) La Formació Inicial del professorat no pot cobrir totes les necessitats professionals dels docents.
- b) Cal que existeixi una continuïtat institucional entre la Formació Inicial i la Permanent, participant alhora en un projecte educatiu coherent.
- c) La pedagogia de la formació dels mestres en exercici (Formació Permanent Pedagògica) és una pedagogia d'adults (andragogia).

- d) La Formació Permanent Pedagògica ha d'esdevenir un indret on aflueixin i sorgeixin motivacions professionals, amb la finalitat d'originar canvis d'actitud dels mestres així com solucions a llurs dificultats, i no únicament una "receptologia" tècnica.
- e) La Formació Permanent Pedagògica no ha de perdre mai de vista que es proposa l'autoformació dels mestres, la qual esdevindrà a llarg termini l'eina que faran servir aquests en la seva professionalització i facilitarà la necessitat d'assimilació, de reflexió personal i d'ajustament a les situacions particulars de cada grup de nens i de cada comunitat.
- f) L'establiment de diversos tipus de Formació Permanent Pedagògica, entre els quals un de fonamental és el temps d'exercici dels mestres en la seva tasca docent.
- g) Els dissenys de Pla de Formació Permanent Pedagògica hauran d'atendre bàsicament l'actualització científica, pedagògica, cultural, així com el canvi d'actituds per assimilar els avanços corresponents.
- h) Finalment, caldrà fixar els mecanismes per avaluar els plans de Formació Permanent.

II.5. Objectius de la Formació Permanent Pedagògica

En síntesi, i tenint en compte que anteriorment han estat ja justificats, els objectius fonamentals de la Formació Permanent Pedagògica són els següents:

- . Reflexió sobre la pròpia experiència docent i la seva relació pedagògica a la llum de les noves aportacions científiques.
- . Animació pedagògica del medi on es duu a la pràctica el Pla de Formació Permanent.
- . Invenció i prova de models pedagògics que no siguin únicament d'ordre casual sinó que resultin d'hipòtesis interrogades científicament.
- . Intercanvi d'experiències i reflexions mitjançant el treball en equip amb altres professors.
- . Adquisició de noves tècniques de treball i la seva experimentació professional.
- . Accés a centres de recursos i a altres institucions facilitadores de la seva tasca docent i a la cooperació entre els diversos grups de treball que hi participen, per tal de coordinar, explotar i difondre la informació relativa a l'educació, a hores d'ara dispersa i difícilment accessible.
- . Capacitació en diversos nivells de l'ensenyament per a accedir-hi en el cas necessari.
- . Participació en investigacions didàctiques.
- . Anàlisi del grup en general i del grup-classe en particular.
- . Ajustament dels conceptes actuals vigents en la societat i la seva adequació a l'ensenyament.
- . Aconseguir actituds i tècniques d'autoeducació personal.

Aquests objectius convergeixen en un altre més ampli: que cada mestre d'un grup de Formació Permanent ha d'assolir la seva maduresa i la seva autonomia i ha de desenvolupar al màxim les seves possibilitats, tot cercant l'eficàcia educativa. O, dit altrament, en paraules d'Stenhouse quan parla del professional "ampli": "Una capacitat per a un autodesenvolupament professional autònom mitjançant una autoanàlisi sistemàtica, l'estudi de la tasca d'altres professors i la comprovació d'idees per mitjà de procediments d'investigació a l'aula" (18).

Per altra banda, cal tenir molt present que la Formació Permanent Pedagògica és en ella mateixa un mitjà i no un fi, i que els seus principis fonamentals dins els sistema educatiu seran:

- . La unió entre la teoria i la pràctica.
- . La unió entre la Formació Inicial i la Formació Permanent, ja que un sistema escolar en constant renovació i perfeccionament necessita, si vol reeixir, no interrompre el procés constant de formació del seu professorat, enllaçant així les dues formacions institucionalment.
- . La flexibilitat en l'aplicació de les directrius de l'Administració pel que fa a l'elaboració del currículum.
- . L'autonomia per part del professorat a fi que pugui adaptar, aplicar i perfilar les esmentades directrius fixades per l'Administració d'acord amb les circumstàncies particulars del seu territori i les característiques del centre docent i dels seus alumnes.

- . Realisme en el sentit que, si volem que tots els ensenyants passin per la Formació Permanent Pedagògica, pot plantejar-se l'inconvenient que alguns hi vagin forçats, la qual cosa deterioraria el rendiment de la pròpia Formació Permanent. Tanmateix, l'assistència a aquesta tampoc no pot reduir-se a una qüestió purament optativa. En conseqüència, un terme mitjà fóra la màxima facilitació d'aquesta assistència per part de l'Administració -tot proposant mitjans, plans institucionals...-, a fi que tothom es trobés en l'obligació moral de realitzar una Formació Permanent Pedagògica.
- . Institucionalitat, això és, que ha d'ésser el centre docent com a conjunt d'ensenyants i alumnes qui ha de rebre l'impacte d'una Formació Permanent Pedagògica i no tan sols els professors com a individus aïllats. Això comporta la dedicació d'un temps determinat a la Formació Permanent Pedagògica, el qual, o bé s'ha d'incloure dins la jornada laboral, amb diverses vessants com ara l'aprofitament de les hores de dedicació sense nens o el fet que els mestres lliurin per mitjà de la seva substitució per part dels alumnes en període de pràctiques (19), o bé escurçar la durada de la jornada escolar dels mestres que realitzin durant un temps tasques de Formació Permanent Pedagògica.

II.6. Obstacles a la Formació Permanent Pedagògica

Existeixen un seguit d'obstacles que impedeixen una bona realització de la Formació Permanent Pedagògica del Professorat. Aquests obstacles -que sovint es converteixen en autèntics problemes força difícils de resoldre- s'estenen per dues vessants, l'organitzativa i la de transmissió del contingut de la Formació Permanent Pedagògica.

II.6.1. Obstacles en l'organització de la Formació Permanent Pedagògica

a) De l'Administració.

L'organització de la Formació Permanent del Professorat implica dues categories principals de problemes. L'una abraça el procés organitzatiu com a tal, on es planteja la necessitat real de la participació de tots els mestres interessats en els diversos nivells de presa de decisions; i l'altra està relacionada amb el nou camp o aspecte de la planificació que sorgeix quan la Formació Permanent Pedagògica s'institucionalitza.

El primer problema fa referència a la necessitat que en els dissenys dels Plans de Formació Permanent Pedagògica participin diversos grups de mestres interessats, i que per tant s'hi aconsegueixi un procediment organitzatiu extens i altament descentralitzat. Això implica la creació d'un sistema de comunicació i participació mitjançant el qual s'arribi a tots els mestres, a fi i efecte que aquests puguin participar efectivament en el procés organitzatiu i també en la direcció i coordinació i en la presa de decisi-

ons.

I, finalment, per tal d'assolir aquesta participació, serà fonamental subministrar als implicats els mitjans per adaptar contínuament els Plans de Formació a les seves necessitats i aspiracions. La participació de tots els mestres serà necessària no tan sols en l'etapa organitzativa, sinó també en l'engegada del Pla, aconseguint d'aquesta manera un procés continu de modificació i introducció de les estratègies basat en l'experiència i també en les noves necessitats. Tot just l'avantatge que suposa treballar amb mestres en exercici en aquest context per a ells mateixos, és que les seves experiències i modificacions els permetran de desenvolupar un paper constructiu i creatiu en el procés de planificació i de presa de decisions.

El segon problema de què he fet esment està connectat amb l'anterior: cal incorporar a la planificació de la Formació Permanent les altres institucions de formació (com les de Formació Inicial) i els ensenyaments no reglats. La planificació, la política educacional i els mecanismes administratius convencionals ignoren generalment l'existència de l'educació no formal. Això vol dir que l'Administració no ha d'ésser l'única a generar Formació Permanent, sinó també d'altres grups, institucions educatives i associacions, l'aportació dels quals comportarà un canvi més eficaç del sistema educatiu.

També cal superar un altre obstacle al llarg d'aquesta línia d'institucionalització de la Formació Permanent Pedagògica: diferenciar el temps d'escolarització dels alumnes i el temps de servei dels mestres. Al meu entendre, aquest

temps de dedicació no hauria de limitar-se a la presència simple davant dels alumnes, sinó que hauria d'abraçar totes les activitats que comprèn el conjunt de les seves responsabilitats, entre les quals la presència davant dels alumnes no és sinó la part més visible. El treball del mestre representa alhora un temps de formació, de preparació, de presència enfront de l'alumnat, de correccions (algunes vegades), en definitiva, de reflexió personal. En aquestes circumstàncies, fóra desitjable considerar el temps del "curs escolar" diferent per a alumnes i mestres: el dels alumnes hauria d'ésser més curt que el dels mestres, i aquests, per tant, emprarien justament l'espai de temps durant el qual els alumnes no es troben sota la seva responsabilitat per a les tasques de Formació Permanent.

En conseqüència, aquesta distribució significaria el plantejament d'una Formació Permanent Pedagògica obligatòria per als mestres, puix que el caràcter optatiu de la Formació Permanent es recolza en una contradicció palesa: hom considera obligatòria la Formació Inicial a partir de la novetat (i de la dificultat) de les tasques de l'ensenyant, i per tant el caràcter no obligatori de la Formació Permanent, des d'aquesta perspectiva, resulta de la negació de l'esmentada novetat i dificultat pel que fa als mestres en exercici, actitud que suposa un estancament de l'escola i de la Pedagogia.

Al capdavall, el fet de mantenir el caràcter no obligatori de la Formació Permanent a hores d'ara tan sols es recolza en consideracions d'ordre material: possiblement els mitjans de què disposen actualment els formadors no puguin afrontar un creixement de les necessitats dins la Formació Permanent.

I, finalment, el disseny de l'avaluació dels plans institucionals de Formació Permanent constitueix la darrera qüestió que pren una importància singular dins aquesta problemàtica.

b) Del professorat.

Per altra banda, un dels problemes més estesos dins el camp de la Formació Permanent Pedagògica és la disminució notòria de la participació i l'assistència dels professors en ella quan aquests no aconsegueixen a través seu cap promoció personal ni cap altre tipus d'incentiu. Per a molts mestres, si la Formació Permanent propicia un augment de qualitat pedagògica i una formació més adequada a l'escola actual, també ha de suposar un millorament del seu propi status professional. Aquesta consideració ha provocat en els darrers anys alguns problemes d'assistència a determinats cursos de Formació Permanent Pedagògica organitzats per l'Administració, concretament a causa de la manca d'institucionalització de la promoció dels mestres i l'increment de la demanda de certificacions a l'acabament de qualsevol activitat de Formació Permanent Pedagògica, la qual cosa demostra que bona part del professorat exigeix una certificació que li permeti, quan s'escaigui, de modificar la seva situació dins el sistema educatiu.

Això no obstant, i segons el meu parer, aquesta circumstància no constitueix actualment un obstacle insalvable, perquè molts mestres ja no desitgen tant ésser recompensats com la realització i l'aplicació d'un bon pla de formació adequat a les seves necessitats professionals (20). Ben al contrari, crec que a hores d'ara cal tenir en comp-

te uns altres obstacles més importants, com ara el cooperativisme -ja que la necessitat i la institucionalització de la Formació Permanent Pedagògica relativitza el títol aconseguit en la Formació Inicial- i els que ja he comentat anteriorment: el temps de dedicació a les tasques de Formació Permanent, la voluntarietat d'aquestes tasques i les temences en relació al canvi, ja que "existeix també el risc que aquell professional que orienta el seu treball menat per una definició rígida i restrictiva de la seva professionalitat tendeixi a oposar una forta resistència davant de qualsevol suggeriment al voltant de la necessitat d'un canvi d'objectius en la institució i de l'exigència consegüent de diversos tipus d'activitats" (21).

II.6.2. Obstacles en la transmissió de la Formació Permanent Pedagògica

Aquest paquet d'obstacles no difereixen gaire dels que es plantegen en qualsevol altre acte educatiu: es tracta, en síntesi, de saber "com transmetre" els continguts. Sens dubte aquest problema assoleix una dimensió particular per a la Formació Permanent Pedagògica en funció de la demanda de l'esmentada "receptologia". Actualment l'ensenyant demana una formació més metodològica o de determinats models pedagògics (22). D'una banda, el fet que els professors en formació tinguin prou amb una demanda de receptes pedagògiques, i, de l'altra, el fet que els formadors se situïn en nivells alts d'elaboració conceptual, provoquen el risc de deixar aquesta "transmissió" inacabada i d'enfrontar per un costat esoterisme i per l'altre mediocritat. El problema, doncs, és important, i la seva resolució indefugible.

Per altra banda, una Formació Permanent dels professors ha de tenir en compte l'existència simultània dels altres models de desenvolupament cultural presentats als professors o als assistents al curs de formació per altres mitjans de comunicació.

Fet i fet, es tracta de resoldre la dificultat que suposa conjugar l'oci de l'ensenyant amb les exigències de l'autoeducació, la qual esdevé la fita última d'una formació reeixida. Penso que no és una dificultat insuperable, si bé la seva resolució dependrà alhora de la pedagogia i de les formes institucionalitzades que poden adoptar al mateix temps l'escola i la formació dels seus mestres.

La Formació Permanent Pedagògica dels mestres ha de respondre efectivament a les preocupacions reals, això és, immediates, d'aquests. En el nivell pedagògic, aquesta exigència tindrà una conseqüència important: el formador primer de tot, ha d'escoltar el mestre assistent. El punt de partida de la formació rau en les necessitats del mestre; cal, per tant, primerament, conèixer-les tot escoltant-lo. A partir d'aquí, la formació dels mestres reclama una pedagogia a base d'intercanvis, una pedagogia alhora ascendent i descendent.

En resum, la formació institucionalitzada dels mestres no ha de perdre de vista la seva finalitat cabdal: l'autoformació de cadascun dels mestres. En conseqüència, aquesta formació institucionalitzada, la que s'observa a les Escoles Normals de mestres, no ha de proporcionar als estudiants la totalitat dels continguts i dels mètodes necessaris per a la pràctica de la seva professió. L'únic objec-

tiu d'aquesta formació hauria d'ésser fer possible l'autoformació tot aportant a cadascú coneixements de base, punt de partença inevitable de l'autoformació, i els esquemes generals de la investigació personal. Dins l'esquema més precís de la Formació Permanent Pedagògica, la formació institucionalitzada s'encarregarà cada cop més de la funció aïllada de posada a punt, treballs de síntesi, trobades de mestres, etc. Però, després dels períodes de cursos als centres de formació, el veritable treball parteix del mestre: treball d'assimilació, de reflexió personal, en definitiva, de concretització del que s'ha adquirit amb la finalitat d'ajustar-ho a la situació particular en què es troba la seva classe.

La Formació Permanent Pedagògica no ha d'ésser una formació de "consumició", una formació on el mestre en té prou de "consumir" els continguts i els mètodes per "vomitar-los" tot seguit, sense intervenció personal, a la seva classe. Una autèntica formació institucionalitzada dels mestres és un catalitzador de llur acció personal.

Com diu J. Sacristán (23), la Formació d'ensenyants haurà de tenir en compte la selecció dels continguts i els mètodes de formació, ja que molts professors estan acostumats a rebre aquesta "receptologia" de què abans parlava en forma de cursos on un especialista explica la matèria en concret. Sovint aquest professorat entra en crisi i abandona la Formació Permanent Pedagògica en ésser-li sol·licitada la seva participació i la seva experiència. El treball, durant la Formació Inicial del Professorat, en la preparació del futur mestre i en l'assimilació de nous mètodes de formació serà cada vegada més imprescindible.

NOTES AL CAPÍTOL II

- (1) UNESCO-ED/BIE/CONFITED 35/7; Ginebra, 3 de setembre del 1975. (El subratllat és meu.)
- (2) Així ho han repetit diverses vegades responsables de diferents administracions estatals i autonòmiques (discurs del ministre espanyol d'Educació José María Maravall en l'acte de cloenda del Simposi sobre Teoria i Pràctica de la Innovació en la Formació i Perfeccionament del Professorat, celebrat a Madrid el 24 de febrer del 1984; i la conferència de Mercè Izquierdo, Cap del Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Generalitat de Catalunya a l'Escola d'Estiu del Col·legi de Doctors i Llicenciats, el juliol del 1984).
- (3) B. SCHWARTZ, L'Education, demain, Aubier-Montaigne, París, 1973, pàg. 48.
- (4) G. AVANZINI, La Pedagogía en el siglo XX, Narcea, Madrid 1979, pàgs. 296-297.
- (5) També a Catalunya, en la conferència abans esmentada (v. nota 2), Mercè Izquierdo comentava que "un 30% dels mestres participen habitualment en activitats de formació permanent".
- (6) M. IZQUIERDO, "La formació del professorat", al Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Fi losofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, núm. 47-48, abril-setembre 1984, pàg. 46.

- (7) CONSEIL DE L'EUROPE, Doc. CCC/EGT (71)5. Estrasburg.
(El subratllat és meu.)
- (8) Discurs del ministre José María Maravall (v. nota 2).
- (9) Vegeu nota 5.
- (10) DOCUMENTATION EUROPEENE, "Le recyclage des enseignants dans la Communauté Européenne", Série Pédagogique 3, París 1974.
- (11) Al llarg de les darreres investigacions europees s'observa que la problemàtica docent dels mestres novells no és la mateixa que la de qui gaudeix ja de més anys d'experiència.
- (12) M. LEE, "The role of the Colleges of Education in the In-service Education of Teachers", a Education for Teaching, núm. 96, 1975, pàgs. 3-11.
- (13) E. PLANCHARD, La Pedagogía Contemporánea, Rialp, Madrid 1975, pàg. 295.
- (14) Com va dir el professor B. Chiesa, en la seva conferència a la Institució Rosa Sensat el 14 de setembre de 1984 "l'ensenyant hauria de pensar més per relacions que per continguts".
- (15) Actualment (des del 1985) s'està duent a terme una investigació dirigida per Olivia Miquel (del Departament d'Educació del North East London Polytecnic), G.F. Chadwick (de la Faculty of Arts & Sciences de la North East London Polytecnic) i T. OUDHERK-POOL (de l'State University of Utrecht), i realitzada per professors de diverses disciplines de l'Escola Uni-

versitària de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, mitjançant la qual s'investiguen els problemes que es plantegen als mestres novells a Catalunya.

- (16) H. VONK, Teacher Education and Teacher Practice, Free University Press, Amsterdam 1984.
- (17) T. OUDKERK-POOL, Discipline problem of Beginning Teachers, international teacher behaviour mapped out. Paper to be presented at the 1985 AERA Annual Meeting, Marc 31-April 4.
- (18) L. STENHOUSE, Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Madrid 1984, pàg. 197.
- (19) Es pot ampliar la documentació sobre Plans Institucionals de Formació Permanent a Catalunya veient les experiències anomenades FOPI que s'iniciaren l'any 1983. Per a la realització d'aquests plans es comptà amb alumnes en període de pràctiques de les facultats i Escoles Universitàries.
- (20) Com ho demostra la quantitat d'assistents durant les darreres dècades a les Escoles d'Estiu, així com la mateixa proliferació d'aquestes arreu de l'Estat Espanyol, i, en el cas concret de Catalunya, la demanda de Formació Permanent Institucional (FOPI).
- (21) N. GOBLE i J. PORTER, La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Narcea, Madrid 1980, pàg. 32.
- (22) També es pot comprovar analitzant l'oferta de cursos més pràctics de les Escoles d'Estiu més recents.

- (22) J. Sacristán, en una entrevista publicada a la revista Acción Educativa (núm. 25, abril 1984, pàg. 11), deia: "Quins són els procediments més coherents per facilitar un pont entre la teoria pedagògica, la investigació i la pràctica educativa d'aquests professionals que s'estan formant? En aquest sentit hi ha diversos aspectes a considerar. En primer lloc apareix el problema de la selecció acurada dels continguts, perquè no tots els continguts tenen una mateixa practicitat. En segon lloc, el problema dels mètodes de formació, perquè aquí pot haver un recurs molt important per relacionar la formació de caire més crític-teòric amb les habilitats pràctiques. Hom diu, i això esdevé vàlid per a qualsevol nivell o experiència educativa, que els mètodes de formació són en si mateixos "continguts de formació", en el sentit que la manera d'ensenyar ensenya també força coses".

CAPITOL III

TENDENCIES ACTUALS

EN LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGOGICA

III.1. La formació centrada a l'escola.

III.2. Els Centres de Professors.

III.3. Els Moviments de Renovació Pedagògica.

Notes al capítol III.

III. TENDENCIES ACTUALS EN LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGOGICA

A partir de la dècada dels anys setanta es produeix un replantejament de la Formació Permanent del professorat existent fins aleshores, la qual consistia bàsicament en l'educació a distància (sobretot a través de la UNED), l'assistència a cursos i seminaris (on s'aplicaven majoritàriament tècniques magistrals de transmissió) i l'autodidactisme. Una de les crítiques més fonamentals als continguts i a l'estructura d'aquesta formació permanent serà sobretot la seva inadequació a les necessitats educatives. Com diu R. Bolam en un document de l'OCDE (1978), "generalment, la formació del professorat en exercici ha oblidat les necessitats dels seus destinataris" (1), bé pel seu caràcter excessivament teòric, bé perquè no té com a referència la realitat escolar dels mestres en formació, o també perquè els qui imparteixen els cursos o seminaris de Formació Permanent Pedagògica són aliens a la pràctica escolar.

Aquesta crisi en l'adequació a les necessitats de la Formació Permanent Pedagògica arriba a poc a poc a un gran nombre de països. Per exemple, "a Dinamarca critiquen la poca relació que hi ha entre els cursos de perfeccionament i els problemes de caràcter pràctic; al Quebec deploren la manca d'interès de nombrosos cursos universitaris; a la República Federal d'Alemanya planyen que el reciclatge no estigui prou orientat vers les necessitats pràctiques dels professors; a la Gran Bretanya consideren poc satisfactoris els mètodes de formació exterior des del punt de vista de la pràctica escolar" (2).

I en aquests termes s'expressa G. Gozzer en l'informe redactat pel Conseil de l'Europe (3), sobre les tendències de la Formació Permanent Pedagògica als països d'Europa:

- a) Manca una teoria o doctrina del perfeccionament entesa com una renovació radical de "comportaments".
- b) Els esforços per tal d'evitar el desfasament entre la situació de l'escola i la renovació de les tecnologies i dels instruments de comunicació són insuficients.
- c) Caldria redefinir el problema del perfeccionament des d'aquests dos punts de vista:
 - . com a adaptació constant del flux "tecnològicocientífic" en els modes operatoris de la professió;
 - . com a reinterpretació del procés "ensenyament-aprenentatge", amb la finalitat de proveir d'un objectiu dinàmic el procés de formació dels joves.
- d) Els països s'adonen del problema, recolzen les iniciatives parcials, però no estableixen una política coherent i global de perfeccionament.
- e) S'observa l'absència d'una veritable revisió crítica de la situació en relació amb la realitat europea, ja que la coordinació entre els països pel que fa a aquesta acció no ha arribat a produir-se amb efectivitat.

La preocupació per un perfeccionament del professorat millor s'estén arreu d'Europa cada vegada més notòriament.

N'és un exemple el fet que, l'any 1985 l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe), fundada l'any 1976, celebrés la seva conferència anual a Tilburg (Holanda) amb la Formació Permanent del Professorat com a tema central de discussió.

I també J.S. Bruner, des del punt de vista de la Psicologia, ens diu: "A hores d'ara, podem plantejar-nos com s'aconsegueix que el mestre 'copsi' aquestes idees tan importants (es refereix a ensenyar als alumnes a ésser breus i sintètics, a desenvolupar l'atenció, l'elaboració personal...). Cal respondre, amb total seguretat, que no justament mitjançant el reciclatge convencional del professorat.

"M'agradaria fer aquí un suggeriment molt senzill. Ben segur que és més fàcil endinsar-se en una cultura per mitjà del diàleg amb un membre d'ella més experimentat. Potser, una forma de replantejar-se el problema del reciclatge del professorat és la de proporcionar als mestres un ensinistrament en les tècniques del diàleg: com discutir un tema amb algú que s'hi inicia. Hi ha un proverbi rus que ve a dir que hom només entén després d'haver discutit" (4).

Quan es demana per a la Formació Permanent del professorat un caràcter més pràctic que no teòric, es qüestionen tant els continguts com els procediments per dur-la a terme, que, com ja s'ha vist, han estat cabdalment l'ensenyament a distància -amb tutor o llibres recomanats-, l'assistència a cursos o seminaris, l'autodidactisme i, a partir de la dècada dels anys setanta, cursos amb diverses tècniques com ara l'anàlisi d'interaccions (5) i el microensenyament (6), amb procediments de formació basats en compe-

tències. Aquest qüestionament comportarà que es posi més èmfasi en la recerca de nous procediments que complementin o substitueixin els anteriors, ja que, com diuen J. Gimeno i A. Pérez en parlar de la formació basada en competències i en el microensenyament "l'artificiositat en què queien aquests enfocaments, encara que hagin resultat útils, el concepte que tenen del mestre, les crítiques al modei d'objectius en el currículum, la substitució del paradigma conductista que rau en aquests mètodes i una revisió de la metodologia científica que els ha servit de recolzament, han provocat l'aparició de nous enfocaments en els estudis sobre el professor i en els mètodes de formació" (7).

Davant d'aquesta crisi comencen a aparèixer noves tendències que intentaran superar-la. L'estructura d'aquests nous procediments serà: la formació centrada a l'escola, els Centres de Recursos i/o els Centres de Professors (Teachers Centers); i, pel que fa al contingut, contemplaran la preparació en grup a la zona específica on desenvolupa la seva tasca docent un mestre que sigui un investigador de l'aula capaç d'innovar el currículum específic, més preocupat pel procés d'adquisició de les nocions que no únicament pel seu simple aprenentatge. Aquesta darrera tendència rep el nom de Formació centrada a l'Escola.

I tampoc no hem d'oblidar, com ja s'ha vist, els estrets lligams que han d'establir-se entre la Formació Inicial i la Formació Permanent com a continuïtat de la formació del mestre. G. Landsheere, tot recolzant-se en K. Frey, opina que a la llarga el terme formació inclourà la Inicial i la Permanent, ultrapassant les dues denominacions específiques puix que són indestriables per a un en

senyant de l'avenir (8).

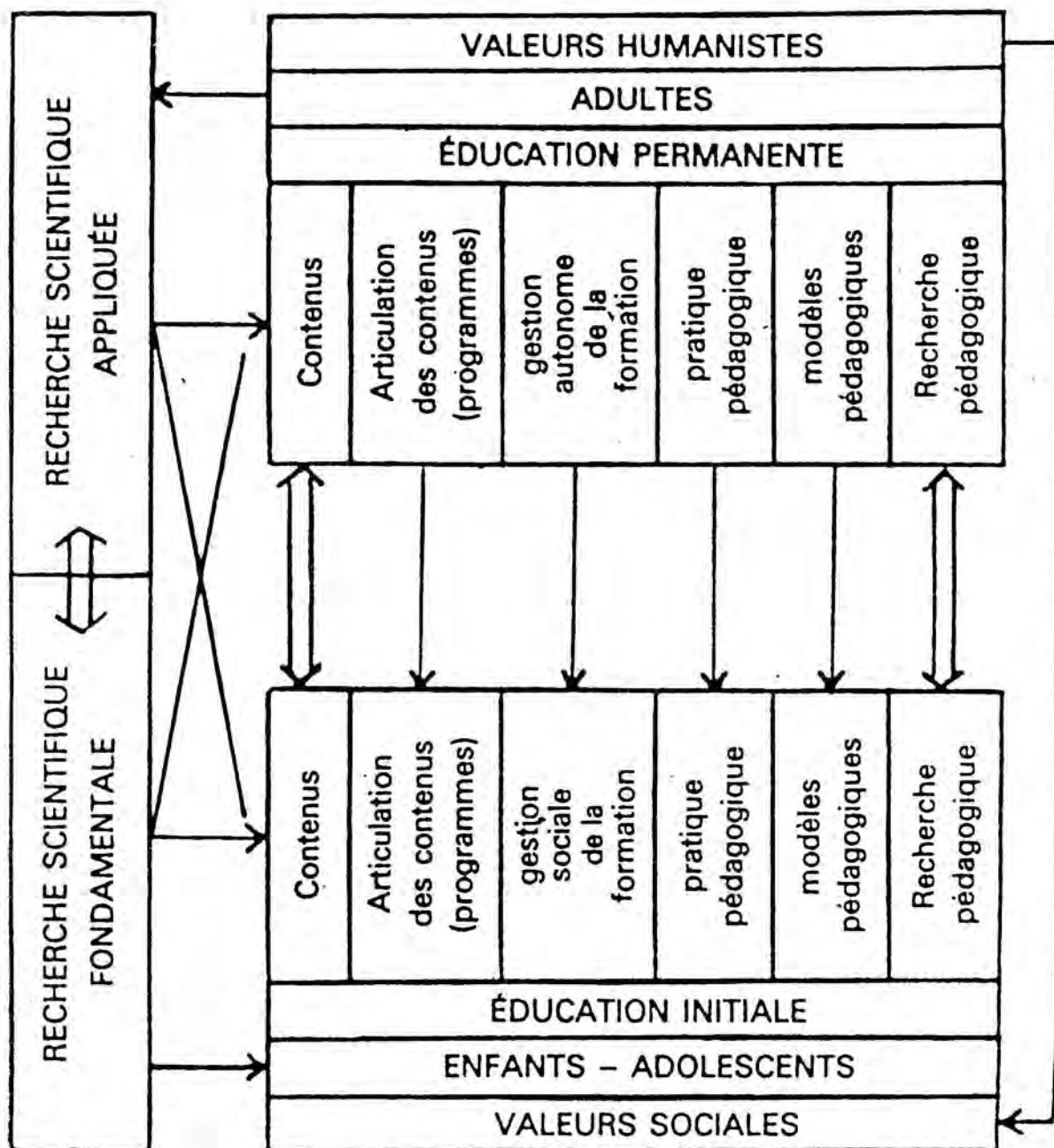
Mentrestant, la relació establerta entre la Formació Inicial i la Formació Permanent és expressada per D. Chevrolet mitjançant l'esquema a la pàgina següent.

III.1. La formació centrada a l'escola

El corrent anomenat "la formació centrada a l'escola" parteix de les premisses següents:

1. La Formació Permanent Pedagògica ha de realitzar-se en el lloc de treball del professor o ben a prop d'aquest.
2. La Formació Permanent s'adreça al professorat individualment, concebent el professor com a membre d'un grup de pertinença (membre d'un departament, d'un claustre, d'una escola com a organització...).
3. Ha d'ésser planificada des de les necessitats específiques plantejades en un context determinat.
4. El professorat ha de participar en la planificació, la realització i l'avaluació de la Formació Permanent Pedagògica, i ha de col.laborar amb l'ajut extern.

Aquest procediment de Formació Permanent Pedagògica adquireix cada dia més importància, com ho demostra el tractament que se li ha donat en les recents reunions de l'OCDE, i ha comportat nous plans de formació permanent en zones en les quals el mestre exerceix la docència. Se-



FONT: D. CHEVROLET, L'université et la formation continue.
Casterman, Brussel.les, 1977. Pàg. 96.

gons J.García Alvarez (9), les causes que semblen determinar aquest moviment són quatre bàsicament:

1. Sorgeix com una reacció contra la ineficàcia de la formació allunyada dels problemes i les necessitats que viu el professor.
2. És conseqüència del rebuig del professor expert i exterior, que és substituït per companys que viuen els mateixos problemes.
3. Com a causes positives caldria destacar el corrent del "currículum basat en l'escola" (OCDE, 1979) i el nou paper que s'hi assigna al mestre com a renovador del currículum, la qual cosa exigeix, en ambdós casos, una formació contínua centrada en el currículum (10).
4. Amb molta menys força hi poden influir els resultats de certes investigacions sobre l'eficàcia de la formació contínua vinculada o no a l'escola.

Entre aquestes causes, cal destacar-ne pel seu caràcter significatiu la compresa en el punt 3, és a dir, la importància de la Formació Permanent a fi que el mestre pugui intervenir en el currículum i participar d'aquesta manera en la renovació de l'ensenyament. Com diu B. McDonald, "l'escola és la unitat ideal per a la investigació i el desenvolupament del currículum. Aquesta activitat d'investigació i experimentació ha d'ésser dirigida pels mateixos mestres, i aquesta és una tasca per a la qual no han estat preparats durant la seva Formació Inicial. Els cursos de Formació Inicial imparteixen teoria d'una forma general i per tant la seva aplicació a situacions concretes esdevé difícil, a la vegada que fan vulnera-

bles els mestres de cara a una socialització ocupacional d'una naturalesa sense desenvolupar" (11).

Es pot afirmar que el mestre no preparat no enceta -o bé li costa molt d'esforç- tasques experimentals. Més endavant, el mateix Mc Donald opina que es tracta d'un sistema de perfeccionament continu del qual una de les finalitats cabdals és el desenvolupament de tècniques que capacitin els mestres per a dur a terme revisions i renovacions en el currículum (12). Avui dia, aquesta tasca de renovació del currículum per part del professorat és realitzada en molts països mitjançant, sobretot, tècniques d'investigació-acció (action-research), de les quals més endavant en parlaré.

Aquesta tendència intenta tractar els quatre punts cardinals de la Formació Permanent del Professorat, a fi d'aconseguir una veritable renovació educativa als centres docents. Aquests quatre eixos són:

- a) Les investigacions que concerneixen un camp de coneixements (cosa que significa, seguint els nivells i seguint les situacions, una o diverses de les disciplines clàssicament reconegudes) sota els aspectes científic, històric i epistemològic.
- b) Les investigacions que concerneixen la didàctica d'aquest camp de coneixements, estesa com a estudi científic, teòric i experimental, de problemes de producció, d'assimilació i de difusió de coneixements.
- c) Les investigacions que són interdisciplinars als diversos camps de coneixements i estan en relació amb les ciències de l'educació, la psicologia i la

sociologia.

- d) Les investigacions on se situen la conceptualització de pràctiques o l'elaboració de procediments nous d'intervenció.

Probablement per una qüestió de prioritats es dóna més importància a l'eix definit en l'apartat b), però cal tenir en compte que aquest -les investigacions relatives a la didàctica del camp de coneixements-, sense el suport de la resta d'actuacions, pot buidar-se de contingut o fins i tot extingir-se a través de la rutina escolar.

En l'esquema núm.2 s'ofereix una comparació entre els diferents cursos i la formació centrada a l'escola (l'exemple és aplicat a la Gran Bretanya).

En la Conferència de l'OCDE celebrada a Estocolm el 1977, P. Perry ja hi presentà una justificació de la formació centrada a l'escola: "S'ha insistit justificadament que per aconseguir una veritable preparació del canvi... cal que treballem amb els ensenyants en la situació i en els indrets on aquest canvi ha de produir-se. I s'ha indicat, també justificadament, que l'edifici escolar és el marc on es troben aplegades totes les necessitats en tots els nivells del sistema" (13).

Aquesta conferència va intentar aclarir la definició i la raó d'ésser d'aquesta tendència, i arribà a formular-les en els següents termes: "La formació centrada a l'escola comprèn totes les estratègies que empren conjuntament els formadors i els professors per a dirigir els pro

TABLA COMPARATIVA DE LA FORMACION CENTRADA EN LA ESCUELA Y DE LOS CURSOS DE DURACION LARGA Y BREVE

Características	Cursos de larga duración	Cursos de breve duración	FECS centrada en la escuela
1. Objetivos	Por ejemplo: (en ejercicio) B. Ed., -Advanced Diploma- y M. Ed. Perfeccionamiento profesional y desarrollo de la personalidad a título individual. Centro (es decir, fuera de la escuela).	Por ejemplo: diez sesiones semanales en un centro de enseñantes sobre la didáctica de materias. Perfeccionamiento profesional a título individual.	Por ejemplo: conferencia de un día seguida de reuniones de grupos. Desarrollo a escala de grupo o de escuela (es decir, de sistema).
2. Emplazamiento	Centro (es decir, fuera de la escuela).	Sobre todo en el centro.	Sobre todo en la escuela (es decir, en el puesto).
3. Participantes	Enseñantes procedentes de diferentes escuelas.	Sobre todo enseñantes procedentes de diferentes escuelas.	Enseñantes y grupos procedentes de una misma escuela.
4. Contexto	Lejos del empleo, integrado en el curso.	Lejos del empleo, integrado en el curso.	Ligado al empleo y a veces en el puesto e integrado al empleo.
5. Duración	Hasta tres años.	Hasta doce semanas.	En general de breve duración.
6. Personal	Centro-exterior.	Sobre todo centro /exterior	Escuela y exterior.
7. Iniciativa / Concepción	Centro.	Centro (en general)	Escuela /Grupo /Enseñante.
8. Contenido	Conocimientos de teorías, investigación y disciplinas de estudio.	Conocimientos y competencias generales y prácticas.	Conocimientos y competencias prácticos expresamente ligados al empleo-solución de problemas.
9. Métodos más corrientes	Conferencias, trabajos dirigidos y grupos de discusión.	Sesiones de estudio, filmes y simulaciones.	Visitas a escuelas, observaciones en la clase y rotación de los empleos.
10. Acreditación /Títulos	Si.	A veces.	Muy raramente.
11. Prolongaciones fijadas	Raramente.	A veces.	En general.
12. Evaluación	Raramente.	A veces.	A veces.

FONT: OCDE/CERI, Formación de Profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Narcea, Madrid, 1985.

grames de formació de manera que responguin a les necessitats definides de l'escola i per a elevar les normes d'ensenyament i d'aprenentatge a la classe".

I posteriorment, en l'informe provisional que va elaborar K. Howey (14) per al "Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement" (CERI), apareixen les següents conclusions: "En resum, la formació centrada a l'escola pot definir-se per les activitats educatives contínues que es polaritzen en l'interès, les necessitats i els problemes directament lligats al seu paper i les seves responsabilitats en un indret escolar específic. Aquests tipus de formació es polaritzen no tan sols sobre les preocupacions i les necessitats de l'ensenyant, sinó sobre camps que exigeixen els esforços coordinats de diverses, si no de totes les persones en un medi escolar específic. Quan sigui convenient, els membres alhora de la gran comunitat escolar i de la població escolar haurien d'aportar la seva contribució a les decisions referents als canvis necessaris a l'escola i a les seves conseqüències per a la formació dels professors en exercici. Normalment aquests tipus de formació requereixen uns canvis en l'estructura de l'organització i en la naturalesa dels programes d'una escola. Tenen conseqüències en les funcions fonamentals tant com en els canvis específics en el comportament. S'haurien de realitzar en un marc articulat que tingués en compte les dimensions, la naturalesa organitzativa i sociològica de l'escola i el programa d'estudis i dels models pedagògics a l'interior dels quals treballen els ensenyants. Caldria prendre igualment en consideració tant el desenvolupament psicològic fonamental com el perfeccionament professional de l'ensenyant".

Segons l'OCDE, els Sistemes d'Educació donaran en el futur una prioritat a la formació d'ensenyants en actiu, especialment perquè:

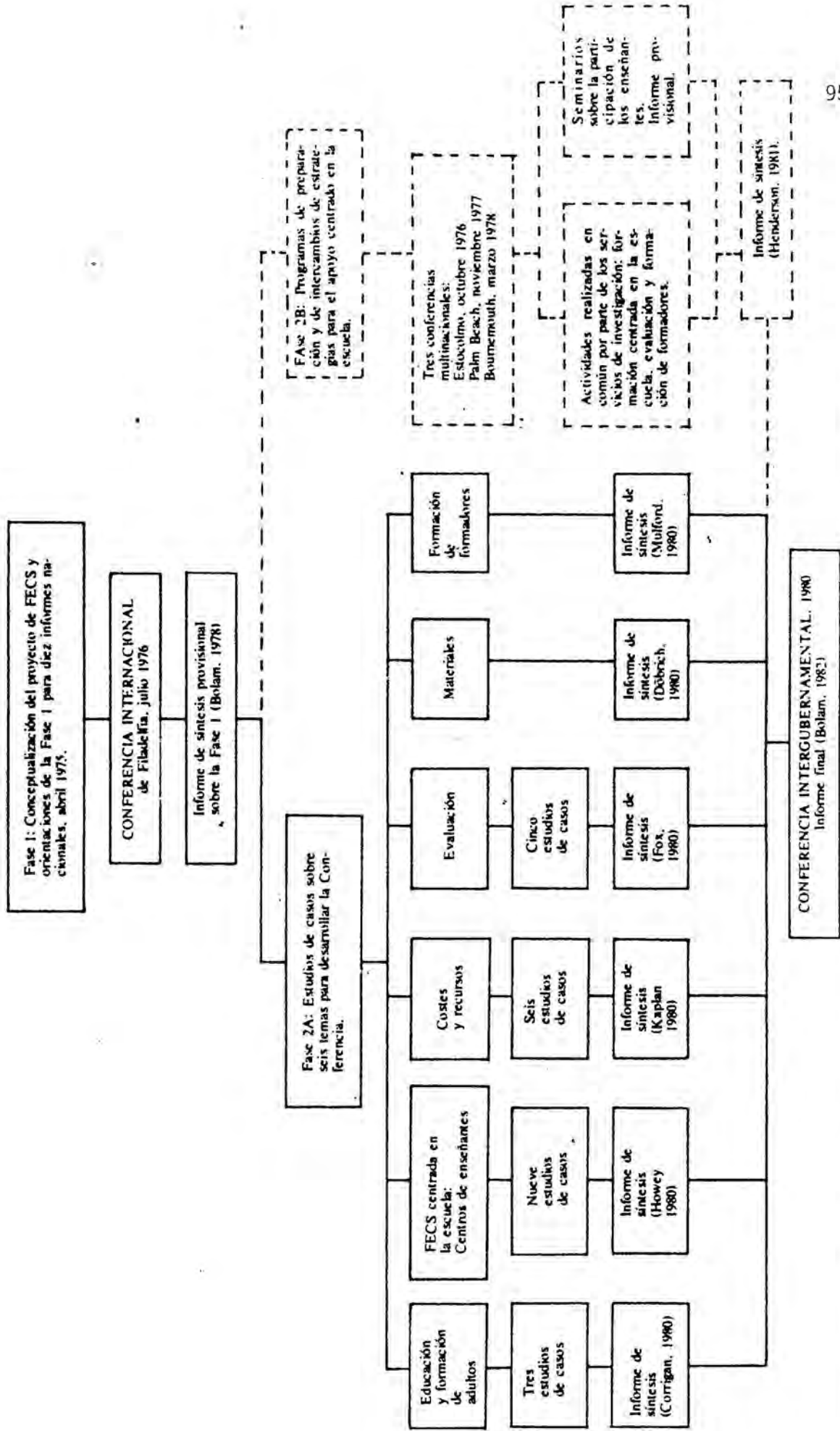
- els centres d'ensenyament han de trobar-se contínuament en disposició de respondre d'una o altra manera a les diferents necessitats dels seus alumnes i de la societat;
- les funcions, les actituds i les qualificacions dels ensenyants continuaran tenint, doncs, un paper fonamental en la vida d'una nació;
- malgrat la disminució del reclutament, cal conservar el dinamisme intern de la professió docent;
- davant de la complexitat creixent dels problemes que es plantegen a cada escola i que cada centre ha de maldar per resoldre dins d'una llibertat d'acció òptima, resulta més que mai indispensable que les activitats de formació es trobin centrades a l'escola i que adoptin cada cop més la forma d'una col.laboració, la qual cosa suposa la implantació, per part de les autoritats responsables, d'estructures sòlides del suport.

L'informe de R. Bolam publicat per l'OCDE el 1978 conclouïa que: "Resultava indispensable que els ensenyants desenvolupessin la seva formació personal i professional; en segon lloc, l'evolució actual en un gran nombre de camps -tecnològic, econòmic, cultural, social i polític- obligava en general el Sistema Educatiu a reexaminar i a modificar els programes d'estudis i els mètodes pedagògics. En tercer lloc, la demanda de nous ensenyants davallava molt considerablement i esdevenien especialment importants les necessitats del cos estable de professorat en matèria de formació.

Per altra banda, R. Bolam, en la síntesi final del "Projecte sobre la Formació en Exercici dels Professors" (FECS), desenvolupat entre 1975 i 1980 en el marc de l'ementat 'Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement' i l'OCDE, i del qual l'estructura es descriu en l'esquema núm.3, conclou (15): "Sembla raonable afirmar que l'expressió "centrada a l'escola" descriu per a la formació dels mestres més bé una orientació vaga que no una estratègia rigorosa des del punt de vista conceptual. Tanmateix, ha contribuït a reconèixer en el pla internacional que és necessari i urgent que estigui més ben adaptada a les tasques dels ensenyants i a les exigències de les escoles en tant que organitzacions. A més, ha contribuït a precisar una opinió àmpliament estesa segons la qual l'estratègia tradicional de la formació per la qual els ensenyants segueixen a títol individual uns cursos impartits per establiments exteriors, resulta útil però massa limitada i caldria estendre-la sistemàticament a fi d'estimular els professors de les escoles a planificar els seus propis programes de formació en funció de les seves necessitats, que ells mateixos hauran definit".

I més endavant, en el mateix informe, quan s'analitza per què aquesta formació no es practica extensivament, R. Bolam es pregunta: "¿Quina és l'eficàcia de la formació dels professors en exercicci en relació amb el seu cost? Com és de preveure, aquesta resposta, sense segona intenció, apareix ràpidament complexa i multidimensional. Per tal d'avaluar l'eficàcia de tota activitat formativa en funció del seu cost cal precisar pel cap baix quatre grans variables: els seus objectius, la seva durada, el personal, les absències i les substitucions d'ensenyants que requereixen. Tal com veurem, els limitats testimoniat

ESTRUCTURA Y ALCANCE DEL PROYECTO SOBRE LA FORMACIÓN EN EJERCICIO DE LOS PROFESORES (FECS). 1975-1980



FONT: OCDE/CERI, Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela. Narcea, Madrid, 1985.

ges de què hom disposa a hores d'ara (que, en general, no es refereixen a aquestes quatre variables) indiquen que formes especials de "formació centrada a l'escola" que correspondrien a la definició de Howey resulten més eficaces per a determinades finalitats en funció del seu cost". I mitjançant aquest qüestionament, arriba a concloure que la formació centrada a l'escola "concedirà probablement prioritat a les necessitats de l'escola en tant que sistema més que no a les de l'ensenyant. En tot cas succeirà segurament així en períodes de crisi econòmica: les autoritats locals i els directors dels establiments escolars es mostraran partidaris de concedir uns recursos escassos, i sobretot els destinats a les absències dels professors, a activitats de formació que puguin justificar davant dels seus inspectors subratllant que respon directament a les necessitats de l'escola. En conseqüència, les activitats principalment relacionades amb el millorament de les perspectives de la carrera docent seran sens dubte sacrificades.

III.2. Els Centres de Professors

Una altra tendència important que apareix en l'organització de la Formació Permanent Pedagògica en les últimes dècades, és la creació, per part de l'Administració, de Centres localitzats en zones específiques on els mestres poden reunir-s'hi, crear grups de treball, investigar, rebre material i suport tècnic, etc., i que són dirigits per ells mateixos.

A l'Estat Espanyol existeixen, d'una banda, els Cen-

tres de Recursos -els antics CEIRE (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa), creats per OM del 3/VIII/1983 (BOE 12/8)-, i, de l'altra, els recents Centres de Professors -creats per RD del 14/XI/1984 (BOE 24/11)-. a la manera dels Teachers Centers, predominants des de fa anys en diversos països (per exemple, n'existeixen 4.500 als Estats Units, 600 a la Gran Bretanya, 30 als Països Baixos, 400 al Japó i molts altres al Canadà i a Itàlia (16)). A Espanya, aquests Centres de Professors substitueixen els actuals Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les diverses Universitats de l'Estat.

Abans de la creació legal d'aquests Centres de Professors (CEP), el Ministeri espanyol d'Educació, mitjançant la 'Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado', en diagnosticà les característiques:

1. Un lloc on els docents s'informin i comentin innovacions diverses (projectes, nous equipaments, facilitats culturals i docents a nivell local, regional, nacional i internacional, cursos i cursets, etc.). Es a dir, un centre d'informació.
2. Un llibre on els mestres d'ensenyament bàsic i secundari que vulguin adoptar alguna novetat puguin rebre l'ensenyament apropiat. Per tant, un centre d'actualització.
3. Un lloc on els mestres integrats en un projecte nou puguin col.laborar amb els qui l'han elaborat, o bé fer-hi llurs pròpies contribucions, o bé desenvolupar-ne les idees generals i el model (cal incloure-hi també les adequacions dels currículums nacionals als regionals i, al seu torn, als locals) de forma

pràctica i d'acord amb llurs pròpies circumstàncies. En conseqüència, un centre de col.laboració.

4. Un lloc on els mestres poden seguir utilitzant i perfeccionant el seu treball docent o el del projecte que estan desenvolupant quan l'equip que l'ha generat s'ha dissolt o s'ha traslladat. Per tant, un centre de difusió i suport.
5. Un lloc on els mestres, ajudats i orientats adequadament quan calgui, poden iniciar els seus projectes de desenvolupament curricular, o, menys ambiciosament, desenvolupar ells mateixos, i per compartir amb altres companys, material susceptible de fer servir a les seves classes, tot atenent especialment l'explotació dels recursos que l'entorn local els posi a l'abast.
6. Un lloc dotat amb equipament tècnic (multicopiadores, fotocopiadores, etc.), massa car per a un sol centre, que els proporcionï ajut laboral i professional perquè d'aquesta manera puguin elaborar el material que necessiten. Es a dir, un centre reprogràfic.
7. Un lloc on puguin ésser catalogats i emmagatzemats recursos de diversa vàlua per al mestre: material de cursets, seminaris, etc, impartits; una biblioteca reduïda però força seleccionada que inclogui alhora les revistes professionals més importants, còpies de gravacions de programes de televisió, ràdio, films, documents, etc.: un centre biblioteca multimèdia.

8. Un lloc on algú pugui fer de nexa entre les diverses escoles pertanyents a la demarcació del Centre de Professors, per tal d'ajudar-les a col.laborar i en les dificultats concretes que se'ls plantegin o en les pròpies dels seus alumnes, i facilitant, si cal, els contactes amb persones, institucions... més capacitades per resoldre-les. En conseqüència, un centre d'orientació.
9. Un lloc on els mestres de bàsic i secundari puguin reunir-s'hi amb fins socials o professionals i laborals per tal de recollir idees, xerrar, relacionar-se, etc.: un centre social.
10. Un lloc on, amb les condicions necessàries, es pogués exposar material pedagògic present i passat -utilitzat en altres temps pels centres de la comunitat-, treballs varis del professorat, etc., a més d'ésser el lloc idoni per conservar-lo, catalogar-lo i arxivar-lo. Això és, un museu pedagògic. (17)

— Això no obstant, a Catalunya no han estat creats els Centres de Professors, i segueix en funcionament la xarxa de Centres de Recursos Pedagògics i Camps d'Aprenentatge (18) -proposats en l'Ordre del 31/VIII/1982 (DOG 6/10) i creats per Resolució del 17/XI/1983 (DOG 23/12)-, juntament amb la permanència dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) -que tendeixen a desaparèixer a la resta de l'Estat- com a instruments de Formació Permanent del professorat en l'àmbit no universitari.

Actualment, la política de l'administració catalana en aquest sentit és força palesa: "A Catalunya, les coses po

drien anar de forma diferent: els Instituts de Ciències de l'Educació tenen aquí una forta implantació, tot i les crítiques de què han estat objecte en diverses ocasions. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat, a través del Servei de Formació del Professorat, ha desenvolupat una tasca de coordinació i orientació de l'oferta de les activitats de perfeccionament dels ICE que ha donat ja resultats notables. Els ICE poden encarregar-se, doncs, de connectar tots aquells professors universitaris que poden fer aportacions valuoses al perfeccionament del professorat (en formació de formadors, aprofundiment de la tasca dels grups de treball, reflexió orientada sobre la tasca docent...) amb els professors dels nivells no universitaris, assumint també la gestió administrativa d'aquestes activitats" (19).

A hores d'ara la resta de l'Estat Espanyol travessa el primer període de creació dels CEP (vegeu a l'annex la normativa legal promulgada tant estatal com autonòmica), i per tant caldrà veure al llarg dels anys com s'hi canalitzarà la Formació Permanent Pedagògica, sobretot tenint en compte que aquests Centres estan al marge de la Universitat i la seva relació amb ella és merament de col·laboració, com amb altres institucions. Es tracta d'una anàlisi que tocarà fer en el futur. Aquest, però, no és el cas de Catalunya, ja que l'anàlisi de les actuals institucions de Formació Permanent catalanes la realitzo al llarg d'aquest treball.

III.3. Els Moviments de Renovació Pedagògica

Tampoc no es pot oblidar la importància que han adquirit dins el context de la Formació Permanent del Professorat els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP) que durant els últims anys s'han expandit arreu de l'Estat. La seva importància de cara a un disseny correcte de plans de Formació Permanent Pedagògica centrada a l'escola és cabdal, ja que aquests moviments generen sistemes autònoms de Formació Permanent Pedagògica, bé a través de les Escoles d'Estiu, Escoles d'Hivern, bé pels grups de treball que durant el curs es reuneixen periòdicament. Els Moviments de Renovació Pedagògica tenen una importància enorme en el nostre cas, i són els que optimitzen molts dels recursos pedagògics i dinamitzen zones altament deprimides educativament. Fins i tot certs autors, en analitzar la incidència dels Moviments de Renovació Pedagògica en la Formació Permanent del Professorat, opinen que si bé l'Administració ha d'encarregar-se de la realització de la Formació Permanent del professorat, la veritable renovació educativa escau als Moviments de Renovació. En aquest sentit, cal recordar les conclusions de les Jornades de Moviments de Renovació Educativa celebrades a Càceres el març del 1985, que es concreten en vuit punts:

1. Els Moviments de Renovació Pedagògica hauran d'analitzar la seva participació o no en els plans de les Administracions per a la Formació del Professorat, tenint en compte el marc de les relacions, els objectius del nostre model d'Escola Pública i les condicions concretes d'aquesta participació.

2. Els Moviments de Renovació Pedagògica han d'exigir a les Administracions que la carrera docent prefigurada no impliqui la jerarquitització prevista, sinó que s'acosti al nostre projecte de cos únic de mestres.
3. Un marc adequat per al desenvolupament de les activitats de Formació Permanent Bàsica, fóra la creació de comissions territorials que reunissin a cada zona les institucions diverses que hi actuen (Administracions generals, locals, MRP, CEP, CRP, CAR,...).
4. Els Moviments de Renovació Pedagògica han d'exigir la firma de convenis de col.laboració amb les Administracions en el sentit de disposar de mitjans (econòmics, personals...) per al desenvolupament del seu propi projecte.
5. Un dels objectius dels Moviments de Renovació Pedagògica és cercar fórmules per tal de fer extensives les activitats dels seus membres a l'àmbit escolar en la seva totalitat.
6. Els Moviments de Renovació Pedagògica, en la mesura que l'Administració no cobreixi les necessitats mínimes de reciclatge, podran assumir tasques de suplència, sempre que no comprometi, a mig-llarg termini, els seus propis objectius i exigint a l'Administració les contrapartides corresponents.
7. Davant l'aparició dels CEP a bona part del territori, que en el seu projecte assumeixin algunes de les activitats dels MRP, caldrà reforçar-ne l'autonomia i aclarir els objectius que els dife-

rencien.

8. La possible participació als CEP haurà d'estar condicionada per:

- Funcionament democràtic.
- Òrgans col·legiats de decissió.
- Dotació de competències màximes.

Tot resumint, es pot dir que les tendències actuals en la Formació Permanent del professorat es mouen en quatre eixos fonamentals: el de la Formació Centrada a l'Escola, el nexa d'unió entre Formació Inicial i Formació Permanent, la participació dels mestres en la reforma del currículum (la democratització, com a conseqüència de les altres dues, del Sistema Educatiu) i la participació del mestre i dels moviments de mestres en la planificació i l'avaluació dels plans de Formació Permanent (Centres de Recursos, Centres de Professors...).

NOTES AL CAPÍTOL III

- (1) OCDE-CERI, Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de cambio en la escuela, Narcea, Madrid 1985.
- (2) J. GARCIA, "La Formación del Profesorado", a Acción Educativa, núm. 23, Madrid, desembre de 1983, pàg. 6.
- (3) CONSEIL DE L'EUROPE, Doc. CCC/EGT (71)5, Estrasburg.
- (4) J.S. BRUNER, "Cultura, política y pedagogía", a Cuadernos de Pedagogía, núm. 121, gener de 1985, pàg. 10.
- (5) Sobre Anàlisi d'Interaccions, vegeu: N. FLANDERS, Análisis de la Interacción Didáctica, Anaya, Madrid 1977.
- (6) Per ampliar l'anàlisi dels diversos models de Formació del Professorat, vegeu: J. GIMENO i A. PEREZ, La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid 1983; i J. GIMENO, "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores", a Educación y Sociedad, núm. 2, Akal, Madrid 1983, pàgs. 51-73.
- (7) J. GIMENO i A. PEREZ, Op. cit., pàg. 353.
- (8) G. DE LANDSHEERE, La formación de los enseñantes de mañana, Narcea, Madrid 1977, pàg. 142.
- (9) J. GARCIA, Art. cit., pàg.6.

- (10) L. STENHOUSE, Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Madrid 1984, pàg. 195. Hi diu:
"Qualsevol investigació i qualsevol desenvolupament del currículum correctament fonamentats, sigui la tasca d'un professor individual, d'una escola, d'un grup de treball en un centre de professors o d'un grup que actua dins de l'estructura d'un projecte nacional, estaran basats en l'estudi realitzat en classes escolars. Per tant, descansa en el treball dels mestres.
- (11) B. McDONALD, La formación del profesor y la reforma del currículum. Algunos errores ingleses, pàgs. 13-14. Ponència presentada al Simposi sobre Teoria i Pràctica de la Innovació en la Formació i Perfeccionament del professorat celebrat a Madrid del 20 al 24 de febrer del 1984. Una part d'aquesta ponència fou publicada a la revista Acción Educativa, núm. 27, juliol del 1984.
- (12) *Ibidem*, pàg. 14.
- (13) P. PERRY, Conclusions de la Conférence de Stockholm sur les stratégies relatives aux structures de soutien adaptées aux besoins de l'école et destinées à préparer les enseignants aux mutations et aux innovations, OCDE, París 1977.
- (14) K. HOWEY, Rapport de synthèse: La formation en cours de service centrée sur l'école. Clarification d'un nouveau concept et stratégie, 1980.
- (15) OCDE-CERI, *Op. cit.*, pàgs. 40-41.

- (16) Dades subministrades per ADLER en el Simposi esmentat a la nota (11).
- (17) Ponència presentada per M. PEREYRA, Director del 'Programa de Innovación de Métodos y Contenidos' de la 'Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado' del Ministeri espanyol d'Educació i Ciència, al Simposi esmentat a la nota (11).
- (18) Actualment hi ha, a Catalunya, 30 Centres de Recursos i 2 Camps d'Aprenentatge.
- (19) Paraules de Mercè Izquierdo, Cap del Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Generalitat de Catalunya, pronunciades durant la conferència que donà a l'Escola d'Estiu del Col·legi de Doctors i Llicenciats, el juliol del 1984.

CAPITOL IV

ANTECEDENTS DE LA

FORMACIO PERMANENT DEL PROFESSORAT

IV.1. 1870-1939.

- IV.1.1. Els congressos pedagògics.
- IV.1.2. Les institucions renovadores.
- IV.1.3. Les revistes pedagògiques.
- IV.1.4. Les escoles d'estiu.

IV.2. Del 1939 fins als nostres dies.

- IV.2.1. Els congressos pedagògics.
- IV.2.2. Les institucions renovadores.
- IV.2.3. Les revistes pedagògiques.
- IV.2.4. Les escoles d'estiu.

Notes al capítol IV.

IV. ANTECEDENTS DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Tot i que la Formació Permanent del Professorat no ha estat institucionalitzada fins fa no gaire, es pot dir que d'ençà del segle XIX tots els qui s'han dedicat a la docència en els diversos àmbits del Sistema Educatiu han estat sempre preocupats per posar-la al dia. Els ensenyants han sentit sempre la necessitat de reunir-se per a tractar la seva tasca professional, sobretot en els temes referents als aspectes socials i econòmics, arran de l'estat lamentable en què s'ha trobat l'ensenyament durant molts anys al nostre país.

Però en aquesta necessitat també trobem preocupacions pedagògiques que comporten canvis tant en els procediments d'aprenentatge com en els comportaments dels docents. En el camp dels professionals de la docència és difícil separar aquests dos àmbits: el de les reivindicacions professionals i el del perfeccionament pedagògic, circumstància que sempre s'ha donat en el Magisteri -encara avui fins i tot-, i segurament amb molta raó, perquè -si més no a nivell teòric- una bona situació comporta una millor tasca docent.

Per bé que la institucionalització de la Formació Permanent sigui recent, efectuant un recorregut històric podrem adonar-nos que a partir del segle XIX el professorat ha adoptat formes per tal de perfeccionar la seva professió -en totes les seves vessants- que provenien la majoria de les vegades de l'àmbit universitari i de sectors polítics més renovadors.

En aquest apartat no ens referim a les experiències d'E-

ducació d'Adults (com podrien ésser l'"Acadèmica Cívica", fundada per Fra Català el 1820, l'"Ateneu Català" (1860), presidit per Joan Agell, l'"Ateneu Català de la Classe Obrera, fundat el 1861, etc.), tot i que els ateneus van tenir moltíssima importància en la formació d'aquells mestres que ensenyaven en condicions sovint ben lamentables (a la fi de la Guerra Civil hi havia a Catalunya uns 140 ateneus aproximadament).

Com a precedents de la Formació Permanent del Professorat podem esmentar els congressos pedagògics, les institucions renovadores, les revistes pedagògiques i les escoles d'estiu.

Per altra banda, arran del brusc trencament esdevingut l'any 1939, he optat per dividir aquest apartat en dos punts, que corresponen exactament als períodes immediatament anterior i posterior a aquesta data. Així mateix, si bé incideixo sobretot en els antecedents històrics d'àmbit català, no oblidó, però, els que no en són i que van influir notablement en la formació dels mestres a Catalunya.

IV.1. 1870-1939

L'Educació aconseguí desvetllar una preocupació més gran a partir de l'últim quart del segle XIX (abans de 1870 se situa la creació (1836) de l'"Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria", dedicada a formar professors d'Escoles Normals i de pobles de la província de Madrid. També la Ley de Instrucción Pública ("Llei Moyano") de 1857, que intenta ordenar els estudis de mestres, és anterior a la data que obre aquest període).

En aquest sentit, un punt de referència important el constituí la fundació de la "Institución Libre de Enseñanza", la qual, de la mà dels esdeveniments de l'època regeneracionista al si de la qual es generà va aportar una nova visió de la societat i un nou concepte de la funció de l'home en ella. Cal destacar la importància que adquirí el fet que a partir de llavors la intel·lectualitat veié l'escola com un dels puntals regeneradors de la societat, concepció que donà una gran empenta a la pedagogia durant el segle XIX.

També és cert que abans i al llarg del segle XIX, i sobretot arran de la situació degradada de la població i les seves escoles, la preocupació dels intel·lectuals i dels professionals de l'educació -que estaven mal formats, mal pagats i socialment desprestigiats- s'orienta vers la millora professional i del propi status social. Tant la Institución Libre de Enseñanza com d'altres entitats nascudes, bé al seu recer bé independentment, però amb una càrrega ideològica semblant, introduïren un nou concepte que posteriorment, en girar el segle, arrelà pregonament: la importància de l'assumpció de cultura per part de la població a fi que la societat en general millori i avanci. Si, a més a més, tenim en compte les influències que arriben a l'inici del segle XX procedents dels Estats Units i de la resta d'Europa i que situen l'infant en el centre de l'escola i efectuen una anàlisi negativa del logocentrisme predominant fins aleshores, veurem que les preocupacions a nivell pedagògic augmenten i que, llevat del parèntesi imposat per la dictadura del general Primo de Rivera, ho continuaran fent fins a la Guerra Civil.

Tanmateix, aquesta preocupació localitzada en el primer quart del segle XX no aconseguirà canviar gaire les coses, i, fora de les experiències renovadores -que més endavant relaciono- i del gran avanç produït durant la curta existència de la II República (cal recordar que l'article 48 de la Constitució republicana afirmava que "el servei de la cultura és atribució essencial de l'Estat, i el prestarà mitjançant institucions educatives enllaçades per mitjà del sistema de l'escola unificada") (1), l'estat de les escoles i dels mestres, tant professionalment com pedagògicament, continuarà essent penós i deficitari. Malgrat això, es van fer moltes experiències arreu de l'Estat Espanyol que aportaven noves formes d'entendre l'escola i els infants i que a partir del 1939 s'hagueren d'anar recuperant soterradament, cosa que comportarà una gran pèrdua de temps per a l'educació al nostre país.

IV.1.1. Els congressos pedagògics

El primer Congrés Pedagògic (2) va celebrar-se a Madrid el mes de maig del 1882, organitzat pel "Fomento de las Artes" de la mateixa ciutat. L'assistència a aquest congrés, tenint en compte l'època en què va desenvolupar-se, va ser nombrosa: 2.051 inscrits. Aquest fou el primer congrés que es realitzà a l'Estat Espanyol, per bé que anteriorment ja s'havien produït intents de reunir els mestres d'arreu de l'Estat per parlar de llur problemàtica més aviat professional que no pedagògica. Fernando de Castro, rector aleshores de la Universitat de Barcelona, convocà el 25 de juny del 1870 el "I Congreso Nacional de Enseñanza", que no va poder-se celebrar a conseqüència dels problemes polítics plantejats en aquella època. Una convocatòria posterior (abril de 1874) també fou obstaculitzada per la situació

conflictiva que travessava el país.

Això no obstant, cal esmentar les temàtiques que van proposar els organitzadors, concretament:

- a) Mètodes d'ensenyament, segons les seves esferes i graus.
- b) Relacions entre les diverses esferes de la ciència com a fonament per a la confecció d'un Pla General d'Estudis.
- c) Concepte, finalitat i pla del segon ensenyament.
- d) Relacions que ha de mantenir avui dia l'ensenyament amb l'Estat.
- e) L'ensenyament ha de ser obligatori i gratuït? En el cas afirmatiu, ¿quins mitjans cal emprar per tal d'aconseguir-ho?
- f) Un cop establerta la llibertat de cultes, ¿l'Estat pot prescriure l'ensenyament d'una religió positiva? (3)

Entre intents i materialitzacions, en resum els congressos més importants que van ésser convocats són els següents:

- 1882. Congreso Nacional Pedagógico. Madrid, 28 maig-5 juny.
- 1886. Congreso Pedagógico de Maestros. València.
- 1887. Congreso Pedagógico de Pontevedra.
- 1888. Congreso Nacional Pedagógico. Barcelona, 5-12 agost.
- 1888. Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica. Barcelona, 23-24 setembre.
- 1889. Congreso Pedagógico de Maestros de Madrid.

- 1889. I Congreso Nacional Católico. Sección Tercera, Enseñanza.
- 1890. Congreso de Sociedades de Educación Popular y Mejoramiento Social. Madrid, 12-18 juny.
- 1891. Asamblea Nacional de Maestros. Madrid.
- 1892. Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Madrid, 12-27 octubre.
- 1895. Congreso Pedagógico del Magisterio de las provincias de Albacete, Alicante, Castellón, Murcia, Teruel y Valencia.
- 1896. Asamblea de Maestros de Zaragoza.
- 1900. Congreso Hispano-Americano. Comisión sexta, Enseñanza.
- 1901. Asamblea de Maestros de Primera Enseñanza. Madrid, 20-26 agost.
- 1901. Asamblea Nacional de Amigos de la Enseñanza. Madrid, desembre.
- 1903. Congreso Pedagógico Nacional. Albacete.
- 1910. Congreso de la Primera Enseñanza. Barcelona.
- 1932. Congrés del Magisteri Particular. Barcelona.
- 1932. Congrés d'Educació General. Barcelona, abril.
- 1933. Congrés d'Educació Social. Barcelona. (4)

Els intents de 1876 i 1878 desembocaren en la fundació, aquest últim any, de l'"Academia de Maestros" de Madrid, la qual, amb la seva dissolució l'any 1881, deix  pas a l'"Asociación General del Profesorado Español".

Amb aquest batibull de convocatòries, congressos i fundacions, s'assolí aleshores una fita important: la creació, per Reial Decret de 6 de març del 1882 del "Museo Pedagógico Nacional" (5), la denominació original del qual fou "Museo de Instrucción Primaria" i que fou dirigit -d'antuvi amb caràcter interí, i més tard (1884) oficialment- fins el 1929 per Manuel Bartolomé Cossío. El Museo esdevingué un veritable Centre pilot d'experiències i d'introducció de tota la Pedagogia renovadora procedent d'arreu d'Europa. Així mateix, es convertí en un centre de Formació Permanent eficient. Com deia el propi Cossío: "El 'Museo' ha de ser, doncs, d'entrada, un centre de la vida pedagògica, de reunions i d'intercanvis. Cal que aporti als mestres espanyols "l'espectacle dels programes realitzats a les escoles de tots els països", tot rescatant-los d'un aïllament antisocial evocador dels primers dies de la civilització i aplegant els esforços fets individualment i socialment en favor de l'Educació" (6).

La tasca de Formació dels educadors del Museo era important perquè "centrarà el seu objectiu en la renovació metodològica dels procediments tradicionals de l'ensenyament a la llum de les coordenades anteriors, al mateix temps que tractarà d'introduir o d'ampliar aquells continguts que es mostraven més adients amb els avenços científics i socials" (7). I, com deia L. Luzuriaga, "el Museo era el centre consultiu pedagògic més important d'Espanya" (8).

Els congressos es van configurar com a indrets de debat i intercanvi, on es tractava sobretot la deplorable situació del magisteri de l'època, bé per la seva situació social, professional i econòmica, bé en relació amb l'organització del Sistema Educatiu. Bona prova d'això són les para-

les de J. Ruiz Berrio quan analitza els guanys d'aquests congressos: "Pel que fa a política educativa i cultural de l'Estat, ben poc s'hi va assolir. Tanmateix podríem recordar la creació l'any 1882 del 'Museo Pedagógico', l'equiparació del sou de professors i professores el 1883, la concessió de quaranta-cinc dies de vacances caniculars a les escoles el 1887, el traspàs de les obligacions econòmiques d'instituts, Escoles Normals i inspectors a càrrec de l'Estat durant el mateix any, el traspàs de les obligacions econòmiques a l'Estat de l'ensenyament primari el 1901, la reorganització de les Escoles Normals el 1898, la prohibició del treball dels menors de deu anys mitjançant la llei de 13 de març del 1900, el Reglament d'escoles graduades de 1898, la recomanació oficial de colònies escolars el 1892, i la pròpia creació del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts el 1900" (9).

IV.1.2. Les institucions renovadores

Tot i que cap de les institucions educatives nascudes a partir del segle XIX no tenia com a intenció fonamental la Formació Permanent del Professorat, donat que majoritàriament es dedicaven bé a l'Educació Bàsica bé a la Formació Inicial, tanmateix podem afirmar que, indirectament, sí van influir sobre el professorat en exercici mitjançant la seva incidència en la societat docent, especialment a partir de les diverses publicacions que havien creat. Les institucions educatives renovadores van materialitzar l'endegament de noves concepcions al voltant del fet d'ensenyar, les quals passaven -per òsmosi- al professorat i, en alguns moments, fins a la política de l'Administració.

No cal dir que entre aquestes institucions destacà la Institución Libre de Enseñanza, creada el 16 d'agost del 1876, la qual va tenir molta influència, sobretot a través del seu Boletín, en tot el procés de canvi ideològic i pedagògic de l'Educació a l'Espanya de les acaballes del segle XIX i començaments del XX.

A continuació relacionaré les institucions que durant aquesta època van deixar una empremta considerable en el canvi de concepció pedagògica del professorat que s'hi operà, tant seguint la filosofia de la Institución Libre de Enseñanza com la d'altres institucions.

- L'Escola Industrial i Mercantil de Sabadell. Fou inaugurada el desembre de 1873 i fins el 1875 en fou el director Valentí Almirall.
- Les Escuelas del Ave María. Fundades pel pare Manjón el 188.
- Escola Sant Jordi. Fundada per Flos i Calcat el 1898.
- Associació Escolar Republicana. Fundada el 1900 i dirigida per Lluís Companys i Francesc Layret.
- Escola Horaciana. Fundada per Pau Vila el 1905.
- Escola Integral de Sabadell. Va ser fundada el 1905 i en el director Albà Rosell.
- Escola de Mestres. Fundada el 1906 per Joan Bardina.
- Escola Moderna. Fundada el 8 de setembre de 1901 per Francesc Ferrer i Guàrdia, va romandre oberta fins el 1906.
- Junta de Ampliación de Estudios. Creada l'11 de gener del 1907.
- Escola Horaciana de Lloret de Mar. Fundada el 1907.

- Escola Horaciana de Sant Feliu de Guíxols. Fundada el 1907.
- Col·legi Mont d'Or. Fundat el 1908 i dirigit per Joan Palau i Vera.
- Associació de Mestres d'Escola Oficial del Districte Universitari de Barcelona (més tard Federació de Mestres Nacionals de Catalunya). Fundada el 1908.
- Escuela Superior del Magisterio. Creada el 1909.
- Institució Pedagògica Spencer. Fundada per Joan Bardina el 1911.
- Nou Col·legi Mont d'Or. Fundat el 1912, en foren els directors Manuel Ainaud i Pau Vila.
- Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona. Fundat el 1913, l'any 1916 passà a ésser el Consell de Pedagogia i, posteriorment, el Consell Informatiu de Pedagogia.
- Escola del Bosc. Fundada el 1914, en fou la directora Rosa Sensat.
- Institut d'Educació General. Fundat el 13 de maig del 1914, sota la direcció de Prat de la Riba.
- Escola Montessori de la Diputació de Barcelona. Fundada el 1915.
- Escola Racionalista Farigola. Fundada el 1917 (més endavant s'anomenaria Natura). En fou el director Joan Puig Elias.
- Escola Racionalista Luz. Creada el 1917, en fou el director Joan Roigé.
- Instituto Escuela de Madrid. Fundat el 10 de maig del 1918.

- Escola del Patronat Domènec. Fundada per l'Ajuntament de Barcelona el 1919, en fou el director Artur Martorell.
- Escola del Mar. Fundada per l'Ajuntament de Barcelona l'any 1922, en fou el director Pere Vergés.
- Patronat Escolar de Barcelona. Creat el 17 de novembre de 1922.
- Mútua Escolar Blanquerna. Fundada per pares i alumnes de l'Escola Montessori el 1924. En fou el director Alexandre Galí.
- Cooperativa de la Imprenta en la Escuela (la Técnica Freinet). Fundada el 1932 a Lleida per Herminio Almen-dros i altres mestres.
- Misiones Pedagógicas. Creades el 29 de juny de 1931.
- Institut Escola. Fundat el 9 d'octubre de 1932 sota la direcció de Josep Estalella.
- Escola Normal de la Generalitat de Catalunya. Fundada el 1931, en foren els directors Cassià Costal, Miquel Santa-ló i Amadeu Visa.
- Consell d'Escola Nova Unificada (CENU). Creat el 27 de juliol de 1926. Més tard, el 18 de novembre del mateix any, propicià el Pla General d'Ensenyament.
- Pla General d'Ensenyament. Establert el 18 de novembre de 1936.

IV.1.3. Les revistes pedagògiques

Les revistes pedagògiques són una eina molt important en la tasca de Formació Permanent del Professorat. Mitjan-

çant aquestes publicacions, els professors poden gaudir d'una informació al voltant de les darreres investigacions efectuades així com llegir-hi experiències realitzades pels seus companys. Segurament a partir de la necessitat de Formació Permanent que ha sentit el professorat d'ençà del segle XIX, es comptava amb un ampli ventall de revistes especialitzades, suficient perquè cadascú hi trobi la que més li interessi (10).

Tot seguit encetem una relació cronològica de les revistes pedagògiques més importants del període tractat en aquest apartat:

- 1852. Boletín de la Instrucción en Cataluña.
- 1858. Guía del Magisterio.
- 1859. El monitor de primera enseñanza.
- 1863. Correspondencia del Magisterio en Cataluña.
- 1864. El tiempo.
- 1864. La Pedagogía.
- 1864. La Independencia. (Setmanari).
- 1872. Almanaque del maestro.
- 1881. El eco de la enseñanza laica. En fou el director Bartomeu Gabarró.
- 1882. La primera enseñanza.
- 1896. La defensa del Magisterio.
- 1900. Boletín Pedagógico Español.
- 1900. La lucha.
- 1907. Butlletí d'escola.
- 1908. Boletín de la Escuela Moderna.

- 1909. Revista Catalana d'Educació. Dirigida per Joan Bardina.
- 1909. La Evolución Pedagógica. Organ del "Museo Pedagógico Experimental".
- 1915. Quaderns d'estudi. En foren directors Eugeni d'Ors, Joan Estelrich i Pere Màrtir Bordoy.
- 1911. Revista de Educación
- 1917. Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.
- 1917. Butlletí del Foment Pedagògic.
- 1921. Revista de Pedagogía. Dirigida per Lorenzo Luzuriaga.
- 1922. Butlletí dels mestres. Complement dels Quaderns d'estudi. Entre 1924 i 1931 no es publicà, i a partir d'aquesta data sortí sense interrupció fins el 1938.
- 1924. La Escuela Española.
- 1926. El escolar.
- 1928. AVANTE. Revista de Pedagogia.
- 1928. Educator. Revista Hispano-americana de CC.EE.
- 1931. Cultura.
- 1931. Boletín de la Asociación Nacional de Profesores Particulares.
- 1932. Escola Nova. Portaveu de l'Associació d'Estudiants Catòlics de Magisteri.

- 1932. El Magisteri Català.
- 1933. Revista de Psicologia i Pedagogia. En foren directors Joaquim Xirau i Emili Mira.
- 1934. Boletín de la sociedad Montessori.
- 1935. Escola. Publicació de treballadors de l'ensenyament.
- 1935. Colaboración. Boletín de la Técnica Freinet.
- 1936. Activitats Pedagògiques. Fundada per Isidre Sans.
- 1936. Escola Proletària. Òrgan de la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyança.
- 1938. Revista de Pedagogía. Segona etapa coma òrgan de la FETE.
- 1938. Boletín de información cultural del Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad.

IV.1.4. Les escoles d'estiu

Eladi Homs va ser l'organitzador de l'Escola d'Estiu de 1914, la primera que va celebrar-se a l'Estat Espanyol, després que hagués vist experiències semblants als Estats Units. A partir d'aquest any continuaren celebrant-se fins el 1923, any en què s'interrompé aquesta tasca renovadora a conseqüència de la particular situació política de l'Estat en establir-se la dictadura del general Primo de Rivera. Durant aquell primer període en fou el director Alexandre Galí. L'any 1930 es reprengué la celebració d'escoles

d'estiu, que es desenvoluparen fins el 1935, ja que la corresponent a l'any 1936 no va poder celebrar-se, tot i organitzada ja, per causa del cop militar del mes de juliol i el consegüent inici de la Guerra Civil.

A continuació relaciono els temes més importants que s'hi van tractar al llarg dels anys, on s'observa la gran incidència que les Escoles d'Estiu van exercir en la introducció de noves tècniques i sistemes pedagògics

- 1914. Es difon el mètode Montessori mitjançant un curs impartit per Joan Palau i Vera. També s'hi van fer cursos de dibuix i treball manual.
- 1915. Augment dels cursos (se'n fan vint més) i de les conferències (vint-i-quatre).
- 1916. S'hi manté la tònica de l'anterior, amb un augment dels cursos científics.
- 1917. S'hi fan cursos de Montessori, Neumann, Decroly, Dewey i Claparède, dins el marc d'unes "lectures de pedagogs contemporanis".
- 1918. L'Escola d'Estiu d'aquest any s'organitza en dues seccions: l'una, d'ensenyaments normals, i l'altra de difusió i cultura.
- 1919. S'organitza novament en dues seccions, aquesta vegada de cursos ordinaris de perfeccionament i de difusió pedagògica i cultural.
- 1920. Edouard Claparède hi participa personalment i hi fa unes conferències sobre la psicologia de la intel·ligència.

- 1921. La darrera setmana d'aquesta edició de l'Escola d'Estiu es dedicà a "Conferències de Metodologia Escolar".
- 1922. Es repeteix l'organització de l'anterior.
- 1923. La darrera setmana constituí el marc d'un gran nombre de conferències i d'un seguit de visites a les escoles de nova construcció.
- 1930. L'Escola d'Estiu d'aquest any, represa després del parèntesi imposat per la dictadura del general Primo de Rivera, fou molt transcendent. Hi van fer conferències Cassià Costal, Alexandre Galí, Josep Barceló i d'altres reconeguts pedagogs de l'època.
- 1931. En aquesta edició, cal destacar-hi els cursos de psicologia d'Emili Mira, Jesús Sanz i Narcís Masó.
- 1932. La setmana final girà a l'entorn de la discussió sobre "Els problemes que planteja l'ensenyament del llenguatge a Catalunya". També hi tingueren lloc conferències sobre "Els problemes d'educació moral a l'escola actual" i sobre "l'escola i les transformacions socials".
- 1933. La durada de l'Escola d'Estiu s'escurçà, passant d'ésser d'un mes a quinze dies alhora que se suprimí la setmana final. Célestin Freinet hi féu dues conferències. El tema central d'aquesta Escola va ser "L'educació moral i cívica a les escoles de la República".
- 1934. El tema d'aquesta Escola fou: "L'Escola Unificada. Mitjans per establir-la."

- 1935. La durada de l'Escola d'Estiu torna a ésser d'un mes, i el tema de la darrera setmana fou "Les tècniques Decroly".

A Catalunya, les Escoles d'Estiu esdevingueren un element molt important d'introducció de noves tècniques pedagògiques i de tota la concepció d'una escola nova i de l'infant. Com diu J. Monés: "L'Escola d'Estiu aplegava durant l'època de vacances un conjunt de mestres catalans, generalment de Barcelona, amb la idea de subsanar les deficiències de llur formació acadèmica i mirar d'introduir-los en les concepcions que proposava el moviment de l'Escola Nova.

"L'Escola d'Estiu durava quasi un mes i abraçava, en línies generals, tres camps específics: cursos generals de dos anys de duració pensats per a completar la formació acadèmica; cursos de treballs especialitzats, on l'escola activa, l'obrador i la pràctica pedagògica ocupaven un lloc preferent; el tercer camp d'acció, de caràcter cultural, comprenia visites, sessions de teatre, etc., dedicades especialment als mestres de fora de Barcelona per tal que es familiaritzessin amb les institucions polítiques, científiques i culturals de la capital catalana." (11)

Certament, es pot dir que les Escoles d'Estiu eren centres reals de Formació Permanent. Havien estat pensades per pedagogs molt relacionats amb la problemàtica que travessava l'ensenyament i que sabien quines eren les necessitats del professorat; d'aquí el seu gran èxit i la seva gran influència. També és cert -i pot comprovar-se revisant-ne els programes (12)- que, durant la seva primera època, les Escoles d'Estiu estaven mancades de contingut

polític i eren escoles eminentment pedagògiques, mentre que durant la segona etapa (1930-1935), amb l'adveniment el 1931 de la II República, i en el marc dels agitats que caracteritzaren aquest període, les Escoles d'Estiu van desenvolupar-se amb una orientació més política i ideològica, molt probablement, però, a causa de la gran categoria intel·lectual dels professors que llavors hi participaven.

IV.2. Del 1939 als nostres dies

La victòria del general Franco sobre la II República l'any 1939 comportà que la major part de les institucions, revistes i, evidentment, les Escoles d'Estiu en la seva totalitat, desapareguessin de l'àmbit de l'ensenyament. Dins les escoles i altres institucions educatives s'introduí l'aparell oficial del nou règim acompanyat per un excés de politització, lògic si tenim en compte que, durant aquell període, la dictadura franquista maldà per destruir la ideologia que s'havia congriat al llarg de l'època republicana a través de les escoles. Aquest aspecte, juntament amb la gran depuració d'ensenyants que es va dur a terme al llarg de la postguerra i amb l'aïllament internacional provocat per la victòria de les forces aliades a la II Guerra Mundial, implicaren que l'educació, al nostre país, encetés un llarg període d'hivernació del qual no es deixondí fins al cap de molt temps.

Això no obstant, tot el parèntesi dictatorial no pot ésser considerat improductiu pel que fa a la política educativa. Al llarg d'aquesta època poden delimitar-se, dins el camp educatiu, tres etapes que oscil·len entre el tanca-

ment màxim i l'obertura del règim, ja a les acaballes de la vida del dictador, a través dels quals tornarien a plan-tejar-se noves formes d'ensenyar.

Aquestes tres etapes se situen, concretament, de la se-güent manera: la primera s'estén entre la fi de la guerra civil i l'any 1957, i correspon a l'època autàrquica del règim; la segona se situa entre 1957 i 1970, paral·lela-ment a la necessària obertura política o al mite del desen-volupament; finalment, la tercera època parteix de la pro-mulgació de la Llei General d'Educació l'any 1970. El revi-fament de l'educació al nostre país es produí, tenint en compte aquests tres períodes, a partir del segon.

IV.2.1. Els congressos pedagògics

Després de la guerra civil, i arran de la creació a Ma-drid de la "Sociedad Española de Pedagogía" l'any 1949, es reprengué la celebració de congressos pedagògics estatals. Tanmateix, mentre que els congressos iniciats durant la Restauració, el segle anterior, eren de caire liberal -no pot oblidar-se la influència que hi exercí el krausisme, molt decisiva, a través dels homes de la "Institución Li-bre de Enseñanza"-, els que van començar-se a celebrar a partir del 1949, encapçalats pel "Congreso Internacional de Pedagogía" d'aquell any, es caracteritzaren pel seu ca-ràcter conservador i assumiren indirectament la representa-ció de la pedagogia oficial impulsada pel règim del gene-ral Franco.

La relació dels congressos pedagògics celebrats des del 1949 fins l'actualitat és la següent:

- 1949. I Congreso Internacional de Pedagogía. Santander i Sant Sebastià, 19-26 de juliol de 1949.
- 1955. I Congreso Nacional de Pedagogía. Barcelona, 27 d'abril-1 de maig. Tema del congrés: La Formació del Professorat.
- 1959. Es considerada com el II Congreso Nacional de Pedagogía la participació de la 'Sociedad Española de Pedagogía' en el VII Congrés del 'Bureau International Catholique de l'Enfance', celebrat a Lisboa entre el 29 de juny i el 5 de juliol. En fou el tema central: "El nen i el seu futur professional".
- 1964. III Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca, 28-31 octubre. Tema: "El Sistema Escolar Español".
- 1968. IV Congreso Nacional de Pedagogía. Pamplona, 28 octubre-3 novembre. Tema: "La Educación Actual".
- 1972. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, 6-9 de novembre. Tema: "Reforma cualitativa de la Educación".
- 1976. VI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, 29 octubre-1 novembre. Tema: "Crítica y porvenir de la Educación".
- 1980. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1-5 octubre. Tema: "La investigación pedagògica y la formación del profesorado".
- 1984. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostel.la. Tema: "La educación en Galícia. Aproximación a la situación actual".

Els congressos desenvolupats durant aquest període han estat fortament criticats des dels diversos àmbits pedag -

gics. Des de bon començament, la seva oficialitat va marcar un estereotip de pedagogia conservadora que impel·lí molts sectors que defensaven altres concepcions educatives a no participar-hi. A més, sovint es convertiren en centres de reunió per a algun sector del professorat universitari que hi trobava un intercanvi d'idees i la possibilitat d'ampliar el seu currículum acadèmic mitjançant la presentació de comunicacions a aquests congressos (aquests sectors provenien sobretot dels àmbits universitaris, més que no del professorat d'ensenyament general bàsic i d'ensenyament mitjà). En conjunt, aquests congressos mai no funcionaren des de la perspectiva de formació permanent del professorat, excepte per a alguns professors universitaris -esmentats anteriorment-, que hi van poder trobar noves documentacions o idees generals per millorar les seves concepcions pedagògiques.

D'ençà del 1975 la situació no ha sofert canvis sensibles, i fins i tot pot afirmar-se que actualment el professorat en exercici troba més elements de formació permanent en la gran quantitat de simposis, reunions i seminaris que se celebren arreu de l'Estat -molts d'ells específics en la temàtica a tractar-, que no en els congressos nacionals.

Abans de tractar aquest apartat, vull fer esment dels Congressos de la Formació que a partir del 1972 se celebren a Catalunya i que generaven propostes alternatives a l'ensenyament del país. Amb la mort del general Franco, aquests congressos van desaparèixer per deixar pas a les reunions més obertes i de caire més pedagògic.

IV.2.2 Les institucions renovadores

Es pot dir que les institucions renovadores van començar a sorgir, llevat d'alguna excepció no gaire important, a partir de la dècada dels seixanta, en el marc d'un període que abans he descrit com el del mite del desenvolupament. Des de 1970 aquestes institucions aniran creixent fins que es consoliden dins el panorama educatiu del nostre país, després de 1975. Aquest llarg període d'iniciativa privada dels grups renovadors va contribuir al fet que, durant aquesta època, moltes de les iniciatives educatives sorgis sin dels partits polítics i dels sindicats -aleshores clan destins-, així com també que l'adveniment del règim democràtic i la situació sòcio-educativa del país ho hagin fet créixer institucions com les que van consolidar-se abans de l'ensulsiada de la II República.

Al llarg de l'època franquista els grups de mestres que havien estat formats -bé com a educadors, bé com a infants- durant la II República, van començar a obrir escoles privades -particularment a Catalunya- on maldaren per educar els seus alumnes amb els valors que el moment polític prohibia. En aquell moment la renovació de qualsevol ensenyament passava no tant per les novetats metodològiques com per la catalanització. Com diu J. Galí: "La virada important i el procés d'expansió de l'escola d'esperit català es va produir a partir del quinquenni 1950-1955. Va ésser fruit d'unes possibilitats externes, però sobretot de dues exigències vitals i complementàries que imposava el país que estava naixent: l'exigència d'una escola moderna, oberta, de qualitat pedagògica i, sobretot, lliure de l'opressió que endogalava la vida del país; i el convenciment pot ser encara implícit en aquells moments en la ment d'algú,

que aquesta mena d'escola era precisament la nostra, la catalana. Podríem dir que la catalanització de l'escola era una espècie de conseqüència biològica del desig de qualitat, d'una certa qualitat que podem anomenar europea i que no podrà florir mai sota dogals ideològics sinó únicament en un clima, català, de llibertat" (15).

Així, trobem la primera escola privada amb aquestes intencions: l'Escola Virtèlia, creada el 1941. Més tard s'obririen l'Escola Nausica, l'Escola Betània, Mediterrània, Cottolengo, Betània de Sabadell, Montagut de Vilafranca, Montcau de Matadepera, l'Escola Andersen, l'Escola de la Molina, Escola Laietània, Sant Gregori, Talitha, Santa Anna, Costa i Llobera, etc.

Aquestes escoles es coordinaren posteriorment al si de la Coordinació Escolar, creada el 1966 i que tingué molt a veure en l'elaboració del manifest signat per 30 escoles de Catalunya fet públic l'any 1973. Posteriorment, la creació del CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per una Escola Pública Catalana), comportà la desaparició de Coordinació Escolar de l'àmbit educatiu.

Per altra banda, cal esmentar també la creació el 1961 d'Omnium Cultural i del seu Seminari d'Ensenyament del Català (DEC), així com la tasca desenvolupada pel Moviment Escolta.

Aquest corrent d'unificació de les escoles anomenades actives es gestava a casa del pedagog Alexandre Galí, on entre 1959 i 1963, tots els dilluns de 8 a 9 del vespre ell mateix impartia uns cursos de pedagogia.

Malgrat que a Barcelona havia estat creada durant el curs 1954/55 la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, aquesta institució no va intervenir gaire en propostes renovadores, mentre que les escoles normals perpetuaven llurs directrius ideològiques conservadores. Arran d'aquesta situació, un grup de persones es plantejaren a principis de 1965 la creació d'un Centre d'Estudis Post-normals. Alhora, aquell mateix any es creà Fiduciària Barcino, i de la discussió suscitada per la creació d'aquest seguit d'institucions va sorgir la idea d'una Escola de Mestres. El 4 d'octubre de 1965 s'iniciava l'activitat pública d'una institució que, proposat per Alexandre Galí, fou batejada amb el nom de Rosa Sensat. Posteriorment aquesta institució va legalitzar-se amb el nom d'AAPSA ("Asesoramiento y Archivo Pedagógico") l'any 1968. Al capdavall, a la fi dels anys setanta, es convertí en l'actual Associació de Mestres Rosa Sensat.

Però també cal destacar d'altres institucions que van servir, així mateix, per a formar o perfeccionar els mestres, com ara la Fundació Artur Martorell, la Fundació Roca Galés, els Serveis de Cultura Popular, l'Institut Galton, l'Institut Genus (sobretot a través dels seus Quaderns), l'Asociación para la correspondencia e imprenta en la escuela (ACIES; que més endavant esdevindrà l'actual MCEP (Moviment Cooperatiu d'Escola Popular), el Consell Català d'Ensenyament, etc.

A les acaballes de la dècada dels setanta, amb la reinstauració de la Generalitat de Catalunya, moltes d'aquestes institucions van trobar-se mancades de sentit, i els professors que hi treballaven van distribuir-se a través de la gran quantitat de moviments comarcals de mestres que

van crear-se i que a partir del 1980 han assumit gairebé exclusivament l'organització de les Escoles d'Estiu.

Finalment, cal esmentar també la creació dels ICE com a institucions de Formació Permanent al llarg dels anys seixanta, la instauració de la secció de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma, la fundació de l'Escola Normal de Sant Cugat, nascuda a l'ombra de Rosa Sensat i que propiciarà una altra visió de la formació de mestres, així com la participació d'alguns Col·legis Professionals en les tasques de renovació educativa, sobretot a partir de 1970 (14).

IV.2.3. Les revistes pedagògiques

Les primeres revistes sorgides després de la Guerra Civil apareixen durant l'etapa definida com del "mitjà del desenvolupament", tot just desembarassat el país de l'autarquia del règim. Aquestes primeres publicacions eren de caire oficial o semioficial, i hi predominaven les sorgides de centres universitaris. D'antuvi no existia entre elles gaire diversitat temàtica, ja que, o bé eren estrictament professionals -en aquest cas molt corporativistes-, o bé feien referència a estudis sense massa relació amb la pràctica educativa.

Més tard aparegueren d'altres revistes amb intencions renovadores, i a partir dels anys setanta l'allau de publicacions de diverses ideologies, sectors professionals i continguts va esdevenir quelcom normal al nostre país.

Sense intenció d'ésser exhaustiu, tot seguit relacionaré

les revistes més significatives sorgides en el decurs d'aquest període, la major part de les quals continuen editant-se:

- Educadores (revista de la FERE). Madrid, 1958.
- Bordón (revista de la "Sociedad Española de Pedagogía"). Madrid, 1958.
- Revista Española de Pedagogía. Madrid, 1958.
- La escuela en acción. Madrid, 1958.
- Perspectivas Pedagógicas (d'educació comparada). Barcelona, 1958.
- Revista de Educación. Madrid, 1969.
- Butlletí intern de Rosa Sensat. Barcelona, 1968. (Desapareguda.)
- Escuela Española. Madrid, 1941.
- El Magisterio Español. Madrid,
- La Educación, hoy. Barcelona, 1972. (Desapareguda.)
- Vida Escolar. Madrid, 1958. (Desapareguda.)
- Revista de Enseñanzas Medias. Madrid. (Desapareguda.)
- Medios Audiovisuales. Madrid, 1971.
- Perspectiva Escolar (portaveu de Rosa Sensat). Barcelona, 1974.
- Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1975.

- Revista de Bachillerato. Madrid, 1977.
- Guix. Barcelona, 1977.
- Infancia y aprendizaje. Madrid, 1977.
- Colaboración (òrgan del MCEP). Granada, 1978.
- As Roladas. Pontevedra, 1979.
- Reforma de la Escuela. Barcelona, 1979. (Desapareguda.)
- Educación Obrera. Madrid, 1979.
- Andecha Pedagógica. Oviedo, 1980.
- Nuestra Escuela. Madrid, 1980.
- Full d'Informació a les escoles de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1981. (Desapareguda.)
- O Ensino. Pontevedra, 1981.
- Papers de Batxillerat. Barcelona, 1982.
- Papers de Joventut. Barcelona, 1982. (Desapareguda.)
- Butlletí dels Mestres de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1983.
- Infància (de Rosa Sensat). Barcelona, 1982.
- Educar (de la secció de CCEE de la Universitat Autònoma de Barcelona). Bellaterra, 1982.
- Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas. València, 1983.
- Sodiac. Las Palmas, 1983.

- Números. La Laguna, 1984.
- Foro de las Ciencias y las Letras. Granada, 1984.
- EFEPE. Revista de la Enseñanza Media. Madrid, 1984.
- L'Escaire. Revista de Didàctica de les Matemàtiques. Barcelona, 1984.
- Educación y sociedad. Madrid, 1984.
- Comunidad Escolar (del MEC). Madrid, 1984.
- Escola Catalana. Barcelona, 1985.

Tot plegat sense relacionar-hi les revistes i butlletins que, d'ençà del 1980 han anat publicant els partits polítics, sindicats de l'ensenyament i els Moviments de Renovació Pedagògica, i que, encara que no tinguin un àmbit tan estès com les esmentades anteriorment, de vegades duen a terme una gran tasca de Formació Permanent del Professorat, ja sigui per la informació puntual que subministren, ja perquè coneixen les necessitats del públic que abracen.

IV.2.4. Les Escoles d'Estiu

Fins el 19 de juliol del 1966, i gràcies a l'empenta donada per l'Escola de Mestres "Rosa Sensat", no es reprenghen les convocatòries d'escoles d'estiu a Catalunya, conseqüents per la desfeta de 1939. A partir del 1966, cada acabament de curs escolar ha donat pas a la celebració d'Escoles d'Estiu, i així, en plural, perquè des de 1975 començaren a sorgir, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat Espanyol, moviments i associacions que impulsaren la celebració d'es-

d'escoles d'estiu. Com diu C. Elejabeitia: "La festa, la sexualitat, el joc, l'encontre, la imaginació, la creativitat, la democràcia, la participació, l'harmonia amb la natura, el cos i la salut, l'alimentació, l'emotivitat i la comunicació, la convivència i la llibertat, fins llavors reprimits, apareixen de sobte alliberats per la desarticulació del barroer i elemental aparell repressiu del franquisme, de l'escola i de la família autoritària en què s'expressava per als infants" (15).

A Catalunya, els moviments organitzen les escoles a l'entorn de les comarques, mentre que a la resta de l'Estat aquesta organització sol ésser de base provincial, llevat dels casos en què més d'un col·lectiu organitza escoles d'estiu. Actualment es pot dir que no hi ha cap província de l'Estat Espanyol que no esmerci uns dies del període estiuenc per tal de dedicar-se a la formació permanent de mestres (16).

Hi ha, però, un fet molt significatiu. A l'Escola d'Estiu de Barcelona s'enregistrava un augment constant d'alumnes matriculats abans de 1975. En aquest moment sorgeixen els moviments comarcals, i les escoles d'estiu comencen a perdre llur característica de reivindicació ideològica i política que les definia, fins al punt d'esdevenir, a partir del 1978, exclusives per a professionals de l'ensenyament. Podem apreciar aquesta evolució en els quadres següents (17):

TAULA 1

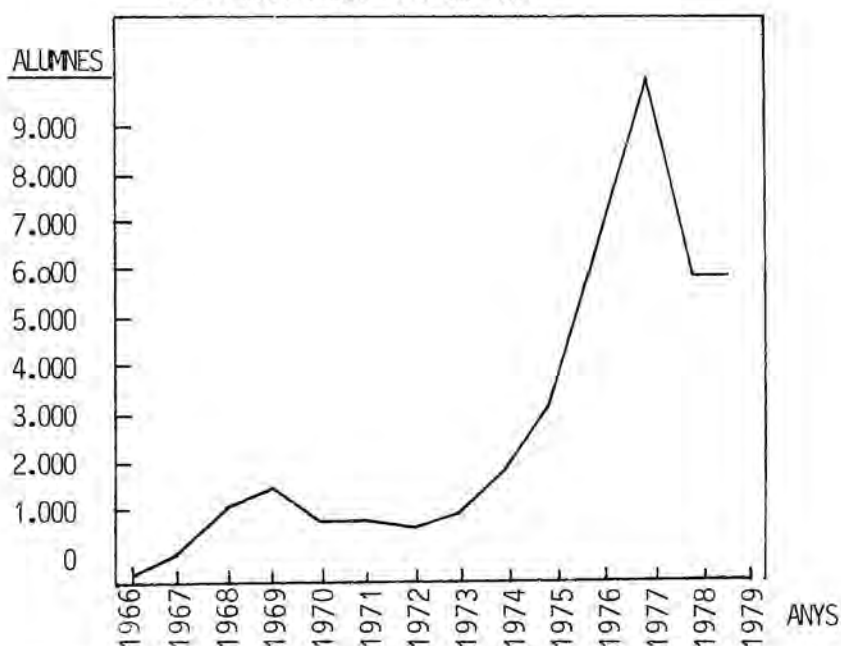
Evolució del nombre d'alumnes i cursos de
les Escoles d'Estiu de Barcelona (1966-1979)

ANYS	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Assistents	140	560	1.250	1.630	1.150	1.200	1.070
Cursos	10	62	88	80	120	108	105
ANYS	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Assistents	1.230	1.750	2.850	5.249	7.896	4.750	5.200
		315*	420	692	548	427	
Cursos	94	102	120	250	350	351	375

* Alumnes de l'Escola d'Estiu del Col·legi de Llicenciats

TAULA 2

Evolució del nombre d'alumnes de les Escoles d'Estiu de Barcelona del 1966 al 1979



Els temes centrals debatuts a les escoles d'estiu d'ençà de 1966 han estat diversos, i darrerament hi han predominat el d'estructura del Sistema Educatiu i de Formació del Professorat. Tanmateix, cal destacar el document sorgit de la X edició de l'Escola d'Estiu (Per una Escola Catalana), l'any 1975 (18), i el document Una alternativa para la Enseñanza, del

'Colegio de Doctores y Licenciados' de Madrid, els quals van po sar els fonaments de les reivindicacions i discussions durant molts anys formulades pels mestres tant de Moviments de Renovació Pedagògica com de partits polítics i sindicats d'ensenyament.

A desgrat que a hores d'ara les Escoles d'Estiu travesen una petita crisi d'identitat, i que, per altra banda, la Formació Permanent aïllada -com comentava al principi d'aquest treball- i individualitzada sembla demanar un gran esforç posterior d'adaptació específica, cosa que comporta que de vegades no sigui útil, no podem oblidar que les esco les d'estiu, com diu J. Monés, "(...) han estat el termòmetre no sols de l'activitat de "Rosa Sensat", sinó de l'evolució de l'escola activa al Principat" (19).

NOTES AL CAPITOL IV

(1) El text d'aquest article continua dient: "La República legislarà en el sentit de facilitar als espanyols econòmicament necessitats l'accés a tots els graus de l'ensenyament, amb la finalitat que aquest aspecte no estigui condicionat sinó per l'aptitud i la vocació.

"L'ensenyament serà laic, convertirà el treball en l'eix de la seva activitat metodològica i s'inspirarà en ideals de solidaritat humana.

"Es reconeix a les esglésies el dret, subjecte a inspecció de l'Estat, d'ensenyar les doctrines en els seus propis establiments".

(2) Els primers congressos pedagògics van celebrar-se a Alemanya (1848), i després s'expandiren arreu d'Europa.

(3) "Congreso Nacional de Enseñanza. Circular de la Junta Organizadora", a Revista Mensual de Filosofía, Literatura y Ciencias, Vol. 3, Sevilla, 1870, pàg. 188. Citat per: L. ESTEBAN, "El primer Congreso Nacional de Enseñanza", a Bordón, núm. 234, setembre-octubre 1980, Madrid, pàg. 394.

(4) Una part d'aquesta relació l'he extreta de: J. RUIZ, "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración", a Bordón, op. cit., pàgs. 402-403.

(5) A la manera del Museu Pedagògic de París, fundat el 1879. Vegeu: J. XIRAU, Manuel B. Cossío y la educación en España, Barcelona, Ariel, 1969.

(6) M. BARTOLOME COSSIO, "Boletín de la Institución Libre de Enseñanza", Madrid, 1984, pàgs. 314-315. Per tal d'ampliar-ho, es pot veure: M. PEREZ GALAN, "El centenario del Museo Pedagógico", a El País, 21/6/1982.

- (7) A.G. DEL DUJO, "Manuel Bartolomé Cossío y el Museo Pedagógico Nacional", a Bordón, núm. 258, maig-juny 1981, pàg. 368.
- (8) L. LUZURIAGA, "Don Manuel Bartolomé Cossío", a Revista de Pedagogía, núm. 86, Madrid, 1929, pàg. 49-52.
- (9) J. RUIZ, op. cit., pàg. 415.
- (10) J. MONES, a L'escola a Catalunya sota el franquisme (Edicions 62/"Rosa Sensat", Barcelona, 1981), a la nota 65 (pàg. 373), diu: "Val la pena de consignar que l'autor personalment ha comptabilitzat més de 125 revistes o butlletins d'educació en català publicades abans de 1939".
- (11) J. MONES, El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, La Magrana, Barcelona, 1977, pàg. 189.
- (12) Per tal d'ampliar informació sobre les escoles d'estiu del període 1914-1936, es pot veure el facsímil dels programes, editat per la Diputació de Barcelona en el I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, celebrat a Barcelona el desembre de 1983.
- (13) J. GALI, "Panorama històric de l'Escola Catalana. L'engegada de postguerra", al Butlletí Interior del Seminari de la DEC, Omnium Cultural, especial "Escola Catalana", núms. 130, 131 i 132, maig, juny i juliol 1978, pàg. 27-28.
- (14) Per tal de copsar la importància dels Col.legis, vegeu: A. BALCELLS, "El paper històric dels Col.legis Professionals sota el franquisme", al Butlletí del Col.legi de Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya, núm. 51, abril-juny 1983, pàg. 13.

- (15) C. ELEJABEITIA i altres, El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano. EDE, Madrid, 1983.
- (16) Actualment s'organitzen a Catalunya 50 escoles d'estiu (1985), mentre que a la resta de l'Estat se'n celebren 33.
- (17) Dades extretes de les obres de J. MONES: L'Escola a Catalunya sota el franquisme, op. cit., pàg. 372; i El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, op. cit., pàg. 84.
- (18) El document va ser publicat a la revista Perspectiva Escolar, núm. 4, octubre 1975.
- (19) J. MONES, Els primers quinze anys de Rosa Sensat, Edicions 62/"Rosa Sensat". Barcelona, 1981. Pàg. 77.

CAPITOL V

ACTUALITAT DE LA FORMACIÓ PERMANENT

A L'ESTAT ESPANYOL

- V.1. Els Instituts de Ciències de l'Educació.
- V.2. La Universitat Nacional d'Educació a Distància.
- V.3. Institucions de Formació Permanent dependents de les administracions.
 - V.3.1. Els Centres de Professors (CEP).
 - V.3.1.1. Els Centres de Professors com a centres de Formació Permanent Pedagògica.
 - V.3.2. Els Centres de Recursos a Catalunya.
 - V.3.3. La Formació Permanent i els Ajuntaments.
- V.4. La Formació Permanent a les diverses comunitats autònomes.
 - Andalusia
 - Aragó
 - Astúries
 - Cantàbria
 - Castella-La manxa
 - Castella-Lleó
 - Catalunya
 - Extremadura
 - Galícia
 - Illes Balears
 - Illes Canàries
 - La Rioja
 - Madrid

- Múrcia
- Navarra
- País Valencià
- País Basc

V.5. La Formació Permanent del Professorat
i els Moviments de Renovació Pedagògica.

V.6. Altres institucions.

Notes al capítol V.

CAPITOL V. ACTUALITAT DE LA FORMACIÓ PERMANENT
A L'ESTAT ESPANYOL

Actualment, bona part de les tasques de Formació Permanent que duïen a terme els Instituts de Ciències de l'Educació han estat traspassades als Centres de Professors recentment creats, molts dels quals han començat a funcionar per aquest motiu (1). Això no obstant, en algunes comunitats autònomes, com és el cas de Catalunya, els ICE continuen tenint les mateixes funcions que els eren encarregades abans del decret d'establiment dels CEP; com que aquestes autonomies tenen competències plenes quant a aquesta matèria, els Centres de Professors encara no hi han entrat en vigor (com ja ho he referit en un capítol anterior). Per altra banda, també cal destacar que les universitats encara continuaran tenint competències pel que fa a la formació del professorat a fi d'habilitar-lo per a l'ensenyament mitjà.

En conseqüència, a hores d'ara apareixen un seguit d'institucions que duen a terme tasques de formació permanent del professorat dins el marc de l'Estat Espanyol, i que són les següents:

- . Institucions universitàries (ICE, UNED).
- . Institucions que depenen de l'Administració Central o de les autonòmiques (CEP, Centres de Recursos, Seccions Departamentals).
- . Institucions que depenen de les administracions locals (Instituts Municipals d'Educació i similars).
- . Altres (Institucions privades, col·legis professionals).

A més a més, aquestes opcions que s'ofereixen arreu de les comunitats autònomes de l'Estat, es complementen amb l'oferta que constitueixen les Associacions de Mestres, els Col·legis de Doctors i Llicenciats, els Moviments de Renovació Pedagògica i d'altres agrupacions d'ensenyants. Tot seguit efectuaré un repàs de tot aquest conjunt d'institucions que configuren l'oferta de Formació Permanent del Professorat a l'Estat Espanyol avui dia.

V.1. Els Instituts de Ciències de l'Educació

El 24 de juliol del 1969 fou la data d'institucionalització, després de la Guerra Civil espanyola, de la Formació Permanent del Professorat, i correspon a la creació dels Instituts de Ciències de l'Educació al si de totes les universitats de l'Estat Espanyol. El decret promulgat assignà als ICE les funcions prioritàries següents: la Formació Pedagògica del Professorat, sobretot d'Ensenyament Mitjà, tant en l'etapa prèvia a la seva incorporació a l'ensenyament com en el seu perfeccionament posterior; la investigació activa en el camp de les Ciències de l'Educació; i l'assessorament tècnic i pedagògic per als problemes educatius i els del professorat en exercici. En aquest sentit, els Instituts de Ciències de l'Educació assumien l'actualització dels antics mestres d'ensenyament primari als nous mestres d'EGB, així com també la seva adaptació a la nova estructura del Sistema Educatiu.

Per tal de coordinar tots els ICE emmarcats en les diverses universitats -i, per tant, depenent d'un rector-, es creà alhora un "Centro NACIONAL DE Investigaciones para el Desarrollo de la Educación" (CENIDE), que, posteriorment

-el 7 de març de 1974-, es va transformar en l'"Instituto Nacional de Ciencias de la Educación" (INCIE). Des de llavors, i fins al 1980, els Instituts de Ciències de l'Educació van dedicar-se, sobretot, a desenvolupar cursos d'especialització per a la primera etapa d'EGB, per a les àrees de segona etapa, i, secundàriament, als cursos de tècniques directives.

La Llei General d'Educació del 4 d'agost del 1970 afirmava, en el seu article 73 (2), concretament als punts 1, 2, 3 i 4, la continuació de les funcions que desenvolupaven els Instituts de Ciències de l'Educació, els quals, a partir d'aquell moment, i sota la direcció de les Direccions Generals d'Ordenació Educativa dels diversos nivells educatius del Ministeri d'Educació, feren una gran oferta de cursos -especialment durant la primera època- adreçats a actualitzar el professorat d'EGB -i posteriorment el de BUP i FP també- als nous plantejaments de caracteritzaven el Sistema Educatiu sorgit arran de la promulgació de l'esmentada Llei.

L'any 1973 s'establí una col.laboració dels Instituts de Ciències de l'Educació amb el Servei Tècnic d'Inspectors (decret de 22 de març de 1973) i, el 1975, una Ordre del 28 de febrer estableix que el Ministeri d'Educació aprovarà que el "Plan Anual de Perfeccionamiento del Profesorado" es realitzi en els Instituts de Ciències de l'Educació. Tanmateix, aquesta Ordre va derogar-se mitjançant la promulgació del decret de creació dels Centres de Professors.

Però els Instituts de Ciències de l'Educació han estat fortament criticats des de diversos sectors de l'Educació. Aquesta crítica oscil.lava entre la formulada pels sectors universitaris més corporativistes, que afirmava que la Llei de 1970 havia col.locat els Instituts de Ciències de

l'Educació en una situació força ambigua, ja que, en ser instituts universitaris, depenien de l'autoritat del rector, però al mateix temps se'ls afegia la dependència d'un altre organisme diferent i, a més, extrauniversitari -primerament el CENIDE i més tard l'INCIE, fins a la seva extinció (3); fins a l'anàlisi de les seves deficiències com a centres de Formació Permanent del Professorat, perquè, segons que s'ha via dit, el bon funcionament del projecte topava amb un seguit d'obstacles que no li havien permès d'avançar, entre els quals figuraven la manca de personal pedagògicament qualificat i estable, la deficiència de la seva estructura econòmico-administrativa, i el fet que haguessin estat vistos amb malfiança per part dels òrgans tradicionals de la Universitat (4). Finalment, els Instituts de Ciències de l'Educació també han estat objecte de la crítica que afirma que la Universitat, en tant que institució, no va assumir la funció que li esqueia en el marc del Pla Educacional de Formació del Professorat (5).

Darrerament, l'Administració sorgida de les eleccions generals del 1982, ha manifestat, per mitjà del ministre d'Educació José María Maravall, a l'hora de justificar la creació dels Centres de Professors, que "la política de formació ha patit una planificació i una distribució deficients. Ningú no ignora la distància real entre el que s'ha previst i el que s'ha fet, ni tampoc que un 78 per cent de les activitats dels ICE s'han desenvolupat dins el marc de la capital de província on han estat ubicats, ni que hi ha hagut una descoordinació evident entre ICE i Administració. L'obsessió pels diplomes educatius ha vençut l'afany de canviar realment l'educació. L'experiència dels ICE no ha comportat fórmules flexibles de perfeccionament, ni l'aproximació necessària al professorat, ni el trencament de l'aïllament en què es troba aquest.

"Tan sols durant el quinquenni 1978-1982 van esmerçar-se 2.884 milions de pessetes en el perfeccionament del professorat a través dels Instituts de Ciències de l'Educació i en altres activitats, gestionats mitjançant la Subdirecció de Perfeccionament. Tanmateix, no es disposa d'informació adequada al voltant de la seva eficàcia, ja que hi ha hagut una manca de plans seriosos d'avaluació" (6).

Es probable que els Instituts de Ciències de l'Educació, llevat d'algunes excepcions i no en totes les circumstàncies, hagin derivat vers una burocratització, una fossilització d'activitats, o vers actituds centralistes en algunes ciutats, o bé han malbaratat recursos econòmics, organitzatius i personals. També cal dir que des de bell antuvi s'hi ha congriat una forta crisi a conseqüència de la feblesa de la seva pròpia estructura organitzativa, caracteritzada per l'abundor de funcions i l'escassetat de recursos institucionals. Els Instituts de Ciències de l'Educació mai no han gaudit d'una plantilla estable, la qual cosa ha generat una gran inestabilitat permanent entre els seus membres, ocasionada per una sensació de transitorietat, des dels professors que hi feien els cursos -els càrrecs dirigits dels Instituts eren normalment professors universitaris- fins al personal de l'administració. A més a més, la crítica desfermada envers els ICE ha posat el dit en una altra llaga: la manca de planificació de plans de Formació Permanent del Professorat i la seva avaluació, com ho demostra l'experiència negativa dels certificats d'aptitud pedagògica (CAP), que no solament no capacitava els professors d'ensenyament mitjà, sinó que, a més, solia crear una imatge negativa de la institució i de les Ciències de l'Educació en general.

Per altra banda, l'autonomia dels Instituts de Ciències

de l'Educació amb relació a les Escoles Normals i les seccions de pedagogia ha motivat una descoordinació evident al si de la Formació Permanent del Professorat. En aquest sentit, es poden consultar les conclusions del Seminari Coordinador de les Escoles de Mestres de Catalunya realitzat el 1983, en el qual es valoraren dues opcions al voltant de qui ha d'encarregar-se de desenvolupar la Formació Permanent. Mentre que segons una opció les Escoles Normals assumeixen un protagonisme fins ara assolit pels Instituts de Ciències de l'Educació, en la segona possibilitat les tasques de Formació Permanent depenen d'un ventall considerable d'institucions. Això no obstant, el document palesa, en conjunt, la necessitat que les Escoles de Mestres participin en la Formació Permanent del Professorat, aspecte que fins ara no ha endegat com a institució, i sí, però, cedint-hi personal com a professor universitari i, de vegades, també les seves instal·lacions. Heus ací un resum d'aquest document:

- Opció 1: La formació permanent ha de dependre prioritàriament, però no exclusivament, de l'Escola de mestres

La formació permanent ha de dependre, prioritàriament, de l'Escola de Mestres, per diverses raons: poder oferir una programació complementària a la informació rebuda, poder col·laborar amb els mestres en actiu en seminaris, impulsar tasques de recerca i experimentació, ésser un centre amb material i biblioteca per a ús i consulta dels mestres, etc.

- Opció 2: La formació permanent ha de dependre d'un ventall ampli d'institucions i nuclis diversos

La formació permanent ha de dependre d'un ventall ampli d'institucions i nuclis diversos com l'Escola de Mestres, els equips de mestres, els grups de renovació pedagògica, els Instituts de Ciències de l'Educació, les Facultats de Pedagogia, la Inspecció, les institucions locals, etc., i això per diverses raons, com són les creences que les demandes han de partir de les necessitats reals dels equips de mestres, que l'escola ha de ser el primer nucli de formació permanent pel paper que han fet els moviments de renovació pedagògica, etc.

En tots dos casos l'Escola de Mestres ha de tenir disponibilitat per atendre els mestres del seu àmbit i poder-los oferir activitats enriquidores per al seu treball i per a la seva formació, així com material i bibliografia adequada.

. Serveis de Formació Permanent

Hi ha diversos tipus de serveis que les Escoles de Mestres podrien oferir:

- Cursos de formació permanent, que serien un mitjà d'actualització, de posada al dia de la preparació professional del mestre.
- Cursets monogràfics, que permetran aprofundir un aspecte concret del propi treball professional.
- Seminaris de Formació Permanent, amb un treball sistemàtic d'investigació a partir de la tasca realitzada a la pròpia escola.
- Publicacions especialitzades, realitzades pels profes-

sors, que poden ser útils per a la formació dels alumnes i ex-alumnes.

- Centre de Recursos, per exemple servei de biblioteca, recull de material didàctic, assessorament, servei d'informació, etc. (7).

A partir de la configuració de l'Estat de les autonomies i de l'aplicació de la Llei de Reforma Universitària, els Instituts de Ciències de l'Educació han perdut moltes de les seves competències no universitàries, que han estat absorbidetes en la major part de les comunitats autònomes pels Centres de Professors recentment creats. En la resta de comunitats, entre les quals es troba Catalunya, aquesta circumstància no a arribat a produir-s'hi, i els mateixos Instituts de Ciències de l'Educació, conjuntament amb el Servei de Formació del Professorat del govern autònom, hi han assumit les tasques de formació permanent del professorat en exercici a tots els nivells.

V.2. La Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)

Cal fer esment de la importància que ha arribat a adquirir la Universitat Nacional d'Educació a Distància per tal com molts mestres, en haver enllestit la seva formació inicial, han reprès els seus estudis en aquesta universitat. S'ha de tenir present, però, que la seva incidència ha estat molt més acusada en les zones rurals que no pas, lògicament, a les grans ciutats.

La Universitat Nacional d'Educació a Distància fou creada l'any 1972 i cobreix la totalitat del territori estatal mitjançant una xarxa de centres associats en els quals uns mestres tutors menen els estudis de l'alumnat, així com també

determinats indrets de l'estranger (Caracas, Malabo, Bata, Frankfurt, París i Londres, a més de proves presencials en altres llocs). Per altra banda, la Llei de Reforma Universitària concedeix a la UNED la mateixa autonomia que a la resta d'universitats i en parla a la seva disposició addicional primera en aquests termes: "Pel que fa a la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED), ateses les seves característiques especials, les Corts Generals i el govern assumeixen les competències que la present Llei atribueix respectivament a l'Assemblea Legislativa i al Consell de Govern de les comunitats autònomes.

"La UNED impartirà l'ensenyament a distància arreu del territori nacional, i amb aquest fi utilitzarà tots els mitjans que cregui oportú, sense perjudici dels acords o convenis que, en el seu cas, subscrigui amb les comunitats autònomes i altres entitats públiques i privades."

En el marc de la UNED, la guia dels estudis s'estableix mitjançant l'assistència dels alumnes als centres regionals i també per correspondència o a través dels mitjans de comunicació (a la ràdio, els vespres i els dissabtes al matí). Segons Ferrández-Sarramona, la Universitat Nacional d'Educació a distància comptava el 1976 amb 25.000 alumnes repartits entre les diverses facultats, a més de 7000 matriculats en cursos de perfeccionament del professorat. Actualment hi existeix un programa d'ensenyament obert a distància que inclou nombrosos cursos de formació permanent del professorat d'EGB (8).

V.3. Institucions de Formació Permanent dependents de les administracions

De resultes de l'assumpció per part d'algunes comunitats autònomes de les competències en matèria d'educació, el ventall d'institucions i ofertes vàries dedicades a empènyer la formació permanent del professorat s'ha eixamplat considerablement. Actualment, en el llenguatge tècnic educatiu, ja es parla de dos vessants: el corresponent a les comunitats autònomes que ja han assumit competències en el camp de l'educació, i el territori del Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid, amb la finalitat de precisar en quins indrets s'aplica la normativa del Ministeri estatal i on aquesta aplicació és producte de pactes, modificacions o segueix un desplegament posterior mitjançant ordres o resolucions aprovades per les comunitats autònomes. Es per això que, quan el Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid publicà el Decret de creació i funcionament dels Centres de Professors, alguns governs autònoms no l'aplicaren immediatament en el seu territori corresponent, uns altres el rebutjaren com a alternativa de Formació Permanent i d'altres el regularen legalment amb procediments que difereixen de la normativa del Ministeri.

Al llarg d'aquest apartat em referiré als Centres de Professors, als Centres de Recursos creats a Catalunya, als serveis de formació permanent dependents d'algunes administracions locals i a les institucions i departaments respectius de les diverses comunitats autònomes.

V.3.1. Els Centres de Professors (CEP)

Tal com he indicat anteriorment, els Centres de Professors van ser creats per Reial Decret 2112/1984 de 14 de novembre (BOE 24/XI/84) a l'estil dels Teachers Centers existents als països anglosaxons, i integren els "Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa" (CEIRE)

creats el 3/VIII/1983 (BOE 12/VIII/83). Uns mesos abans de la creació dels Centres de Professors, el Ministeri d'Educació i Ciència obrí un període de divulgació sobre el que havia de ser la seva funció i el seu funcionament a través de la publicació del document La Formación Inicial y Permanente del Profesorado, en el qual, a més de plantejar la reforma de la Formació Inicial, s'establien els principis que havien impulsat la creació dels Centres de Professors. El ministre d'Educació José María Maravall també en va exposar la filosofia públicament, considerant-los (9) institucions bàsiques de perfeccionament obertes a l'intercanvi d'experiències i on els professors disposessin de recursos per a la seva renovació i actualització. Concretament, en definia així les funcions:

- 1) Canalitzar informació per a tots els professors pel que fa a la política educativa, experiències, recursos, etc.
- 2) Constituir la base de la documentació més aprofitable per als professors, de recursos tècnics de diversa mena i de reprografia.
- 3) Col.laborar en el desenvolupament curricular, adequant-ne els continguts al medi propi, elaborant materials, bescanviant-los, a fi i efecte de convertir l'ensenyament en una activitat més rica per al alumne i per al propi professor.
- 4) Esdevenir seu de l'actualització del professorat, bé perquè aquest la demani, bé perquè l'Administració la hi proporioni.
- 5) Promoure la innovació i col.laborar en la investigació necessària per a un coneixement millor de la rea

litat educativa i per a la detecció dels seus problemes.

- 6) Enquadrar els diversos recursos de suport (orientació psicopedagògica, equips multiprofessionals, etc.) per a dur a terme funcions especialitzades que ultrapassin les possibilitats dels mestres, i que siguin alhora instruments d'una política d'educació compensatòria.

Malgrat l'assimilació que he establert abans, es manifesta una diferència de funcions entre els Centres de Professors creats a l'Estat Espanyol i els Teachers Centers anglosaxons. En aquest sentit, trobem que els centres de professors nord-americans condensen en quatre punts les seves funcions prioritàries:

- a) Connexió formació inicial-reciclatge.
- b) Integració del desenvolupament del currículum i del desenvolupament professional dels docents.
- c) Comunicació d'experiències i recursos entre els diversos membres del conjunt educacional (estudiants, docents, administradors de l'educació, especialistes d'educació i persones i organismes interessats en la comunitat local).
- d) Renovació contínua del professorat. (10)

Per altra banda, en el cas espanyol, segons la comunitat on han estat implantats els Centres de Professors, aquests han assumit unes característiques diferenciades.

En un estudi realitzat per De Vault (11), on es comparen les creacions dels Centres de Professors en els diversos estats, es parla de la no homogeneïtzació internacional d'a-

quets, i també palesa les diferències existents fins i tot dins d'un mateix país entre els diversos Centres de Professors.

En el cas dels Centres de Professors del Japó, estan relacionats amb els populars "cercles d'estudi", de naturalesa informal, voluntària, temporal i extraoficial. Aquests cercles poden prendre forma de reunions de treball o de grups d'estudi autodirigits. Cal situar el naixement dels Centres Japonesos d'Educació en algun d'aquests cercles d'estudi, que han crescut prou per merèixer que les autoritats del Ministeri d'Educació els concedeixin instal·lacions i dotacions de material adequades. Els cursets que s'hi organitzen tenen una durada aproximada de sis a deu tardes, amb uns quaranta participants normalment i, a més de les classes, s'hi ofereix la possibilitat de col·laborar en temes d'investigació i projectes educatius. Actualment n'hi ha més de quatre-cents arreu del Japó.

Els Centres de Professors britànics difereixen dels seus homòlegs nord-americans. Van sorgir paral·lelament als projectes educatius de la Nuffield Foundation, com a centres de treball on els professors participants en els projectes didàctics de matemàtiques, llengües modernes i ciències poguessin reunir-se o intercanviar experiències i impressions. Posteriorment, la seva naturalesa i els seus objectius s'han expandit considerablement gràcies al suport de l'School's Council. A hores d'ara, el nombre de Centres ha assolit una xifra superior als sis-cents a tota la Gran Bretanya.

La característica bàsica dels Centres de Professors britànics rau en el fet que són els mateixos professors els qui

els organitzen, amb objectius realistes, i que l'assistència és completament voluntària. Això no obstant, s'hi ha procurat la participació de diversos organismes i institucions educatives (sindicats de professors, autoritats educatives locals, universitats, etc). Els seus objectius són, fonamentalment, de tres tipus:

- Serveis varis al professorat (material didàctic, equips àudio-visuals, reprografia, etc.)
- Celebració de reunions de treball i de grups d'estudi i treball.
- Servei de tipus social-comunitari.

Finalment, als Països Baixos també s'ha creat una xarxa de Centres de Professors, que actualment és composta per un nombre de trenta.

V.3.1.1. El Centre de Professors

com a centre de Formació Permanent Pedagògica

Una de les grans novetats generades per la implantació dels Centres de Professors consisteix en el fet que la Formació Permanent depassa, amb ells, l'àmbit estrictament universitari i són els mateixos professors els qui la gestionen. El Decret regulador dels CEP disposa que la seva relació amb les universitats se centrarà i vindrà donada mitjançant un conveni amb el professorat a títol individual. És aquest un dels principals motius -com ja he comentat en altres capítols- per què al territori català no es crearan Centres de Professors, ja que els Instituts de Ciències

de l'Educació no perdran competències en aquest sentit, sinó que es coordinaran amb l'Administració i els seus serveis (Inspecció, Centres de Recursos, Camps d'Aprenentatge, etc.) per tal de continuar desplegant, conjuntament, la Formació Permanent del professorat.

D'ençà de la publicació tant del text previ de consulta com del Decret de creació dels Centres de Professors i les posteriors resolucions, ja s'hi han formulat diverses crítiques, no tant per la seva mateixa creació com per la manca d'alguns aspectes importants que optimitzin la seva funció desplegada de formació permanent. Entre aquestes crítiques, n'han estat les més generalitzades les següents:

- La manca de desenvolupament de la relació dels CEP amb els centres de Formació Inicial -com sí passa en altres països) i el fet que aquells depenguin de l'administració educativa i aquests de les universitats, respectivament.
- La manca de recursos financers per tal d'afrontar l'extensió correcta dels CEP arreu de l'Estat Espanyol.
- Mentre la Universitat s'encarregui de la Formació Inicial del professorat (així com de la preparació pedagògica dels futurs professors d'Ensenyament Mitjà), ni la vinculació teoria-pràctica ni el caràcter opcional de la relació CEP-Universitat no es resoldran bé.
- Encara no ha estat prevista una coordinació es-

treta entre els Centres de Professors creats a les diverses comunitats autònomes.

També cal tenir en compte que l'experiència dels CEP haurà d'analitzar-se d'aquí a uns anys, alhora que el Sistema Educatiu o bé la mateixa realitat hauran d'anar rectificanc els errors que hi puguin sorgir. Així mateix, caldrà veure quins són els canals d'autonomia i de relació que els Centres de Professors poden establir amb els Moviments de Renovació Pedagògica, i fins a quin punt és cert que "la gestió democràtica dels CEP és una condició necessària per al compliment dels objectius que es proposen. Perquè els professors participin en aquesta política i assumeixin el seu paper, caldrà superar els recels històrics envers la institucionalització del perfeccionament. L'establiment d'òrgans de direcció personal i col·lectiva que representin els diversos sectors del professorat, les corporacions locals i l'administració educativa, serà la manera de dur endavant una política de perfeccionament del professorat oberta i integradora, que respongui a les necessitats d'una educació de més qualitat" (12).

Ja que es pot caure en el parany, consumat a Anglaterra segons que explica Barry McDonald, que l'excessiva centralització de la Formació del professorat fa ci que "els professors que no són lliures per a equivocarse no ho són per a experimentar, i els professors que, a més, tenen el deure de formar els estudiants i fer-ne la valoració, no tenen ni temps ni energia suficient per a embarcar-se en noves aventures. Els professors "rebels" poden ser transferits -per raons bones o no- a una institució menys atractiva,

en una localitat menys desitjable." (13)

O, com es pregunta J. Carbonell: "¿Fins a quin punt l'administració educativa ha d'establir unes línies molt precises en matèria de política pedagògica, o, per contra, ha de limitar-se a fixar uns criteris amplis, garantir una gestió transparent i eficaç, i generar i canalitzar recursos per tal que siguin utilitzats generosament pels diversos col·lectius de la societat civil?" (14)

Si els Centres de Professors arriben a convertir-se en centres tancats, l'oferta de Formació Permanent del Professorat dels quals es limita a les necessitats de la pròpia Administració, obstaculitzant la llibertat del professor de revisar, adequar i canviar l'ensenyament, no es podrà realitzar una de les funcions principals de la Formació Permanent: l'adequació i la renovació constant del currículum a les necessitats de tots els elements que integren l'escola. Cal suposar, però, que l'Administració no caurà en aquest error i complirà allò que disposa el preàmbul del Decret de creació dels Centres de Professors: "Els CEP es determinen, per tant, com plataformes estables per al treball en equip de professors de tots els nivells educatius, gestionats de forma democràtica i participativa i recolzats per l'Administració", aspecte enormement positiu ja que significaria l'apropament desitjable del Centre de Formació Permanent envers el Centre docent on es coven les necessitats pedagògiques concretes.

V.3.2. Els Centres de Recursos a Catalunya

Els Centres de Recursos existents a Catalunya van ser regulats i creats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat mitjançant una Ordre i una Resolució, respectivament, de 15 de novembre de 1983, conjuntament amb els Camps d'Aprenentatge. Aquesta Ordre en desenvolupava una altra d'anterior (del 31/VIII, DOG (6/10/83) que aprovava el Programa d'Ajuda a la Renovació Pedagògica i a l'Ensenyament Primari.

L'article primer de l'Ordre reguladora dels Centres de Recursos els defineix com a tals, i estableix que són serveis comarcals d'educació constituïts en unitats operatives sectoritzades de suport i animació pedagògica per a les escoles i els mestres dels centres públics i privats. Tal com he dit anteriorment, en començar el curs 1985/86 hi havia a Catalunya trenta Centres de Recursos i dos Camps d'Aprenentatge.

L'article tercer de la mateixa Ordre del 15/XI/83 n'especifica les funcions següents:

- a) Oferir a les escoles un servei estable i permanent de recursos pedagògics i materials didàctics que donin suport a les seves programacions.
- b) Facilitar un servei de documentació, bibliografia, difusió, recerca i treball pedagògic.
- c) Assegurar el coneixement i l'aplicació dels diversos materials i tecnologies educatives a les escoles i facilitar-los el préstec.
- d) Donar suport als programes experimentals aprovats perquè s'executin a les escoles.
- e) Afavorir l'elaboració de materials i l'adequació dels

programes i orientacions pedagògiques del Departament a partir dels recursos i possibilitats sòcio-culturals del medi.

- f) Promoure activitats de cooperació entre les escoles per tal de beneficiar-se de l'intercanvi d'experiències educatives.
- g) Estimular la participació i oferir col.laboració als estudis, projectes, seminaris i d'altres activitats de perfeccionament del professorat a partir de la di-nàmica específica del sector.
- h) Aportar l'ajut necessari als òrgans del Departament en l'estudi de les necessitats pedagògiques dels mes-tres i en la recerca de les solucions més escaients.

Tot i que posteriorment s'han anat regulant aspectes no legislats en les ordres i resolucions de creació dels Cen-tres de Recursos, hi trobem diversos enfocaments, els uns lò-gics a causa de l'adequació a la zona geogràfica on s'inse-reixen, i els altres problemàtics perquè pateixen deficiències de coordinació.

El fet que els Centres de Recursos depenguin orgànicament del Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari i, per altra banda, que les seves fun-cions estiguin emmarcades dins la Formació Permanent del pro-fessorat, dependent del Servei de Formació i Perfeccionament de la Direcció General d'Ensenyament Universitari, comporta en algun moment discrepàncies en l'elaboració dels plans i, al mateix temps, desconcert entre els representants dels di-versos Centres de Recursos Pedagògics.

Un altre dels problemes que han sorgit en alguns centres

ha estat la descoordinació palesa en relació amb el Moviment de Mestres de la zona respectiva, el qual s'hi ha integrat de vegades tot conformant conjuntament tota una oferta de formació permanent, i en altres ocasions n'ha romàs al marge. Aquestes deficiències, juntament amb les que he assenyalat en parlar dels Centres de Professors, provoquen que el disseny de plans de Formació del Professorat sigui diferent en funció de les respectives zones.

Creiem que els Centres de Recursos haurien de dependre del servei que els pertoca dins l'Administració, i que auriem de dissenyar la Formació Permanent en coordinació amb els serveis que atenen els diferents nivells educatius. Per altra banda, cal desitjar el contacte estret i la col.laboració entre els Centres de Recursos i els Moviments de Renovació Pedagògica tot unificant els criteris de Formació Permanent de la zona sense oblidar, tal com he comentat abans, la imprescindibilitat d'un grau d'autonomia dels Centres de Recursos quant a l'Administració, a fi i efecte que els professors que hi col.laborin puguin fer propostes d'alternatives curriculars altres que les proposades pel sector oficial, o, si més no, que siguin capaços de reflexionar sobre els aspectes curriculars i analitzar-ne l'adequació a la solució dels respectius problemes sòcio-pedagògics.

V.3.3. La Formació Permanent i els Ajuntaments

Amb la restauració de les corporacions municipals democràtiques, situades a la cruïlla on conflueixen, per una banda, l'absència de competències per tal de poder decidir més directament en l'àmbit de la comunitat escolar i, per l'altra, les exigències dels diversos sectors locals de l'enseny-

ment, aquestes han anat buscant fórmules provisionals de compromís que, tot i no satisfer plenament ni els educadors ni els pares, ni els edils ni els contribuents, han descobert algunes possibilitats, però, dignes d'ésser aprofundides per tal d'assolir un millorament substancial de la qualitat de l'ensenyament actualment impartit. En aquest sentit, cal dir que sovint les experiències pedagògiques municipals s'han emmirallat en la tasca d'altres corporacions estrangeres, com és el cas de la de la ciutat italiana de Torino.

Les ofertes presentades pels diversos ajuntaments han incorporat, en molts casos, peculiaritats i característiques necessàries a fi de poder atendre les exigències locals, fins al punt que actualment s'ha configurat un ventall ben divers de possibilitats arreu de les diferents comunitats, províncies i poblacions, entre les quals destaquen les Jornades Pedagògiques celebrades o els Gabinetes Psico-pedagògics, Escoles de Pares, Grups Pedagògics Permanents, Centres de Reursos, Casals del Mestre, etc., que han estat creats.

Els ajuntaments, sobretot els de poblacions mitjanes, han assumit moltes vegades competències que no els pertocaven per llei, a causa de la problemàtica que ha travessat el sector educatiu al llarg dels últims anys. Per això molts ajuntaments no tan sols reuneixen els mestres per a activitats específiques o per oferir aquestes als infants, sinó que dins la seva estructura han creat organismes que plantegen ofertes de Formació Permanent. Això no obstant, alguns ajuntaments de les grans ciutats ja fa temps que s'hi dediquen, sobretot el de Barcelona, que creà l'any 1953 l'Institut Municipal d'Educació, puix que mantenia una xarxa d'escoles públiques municipals i necessitava un organisme coordinador de la tasca que s'hi realitzava.

D'ençà de la seva creació, l'Institut Municipal d'Educació ha fomentat la realització d'emissions radiofòniques, visites a museus, audicions musicals, i fundà una de les principals biblioteques pedagògiques del país (15). A partir del 1980, l'IME ha assumit altres funcions, que són, en resum:

- Serveis de Documentació (Biblioteca, Documentació Històrico-Pedagògica, Documentació Actual, etc.).
- Serveis Pedagògics (organització de visites escolars, utilització de recursos existents i intercanvis d'experiències).
- Investigació didàctica i assessorament psico-pedagògic.

Aquests serveis s'ofereixen als mestres i no als nens directament, i les funcions es desenvolupen en diversos departaments (Ciències Naturals, Ciències Socials, Llenguatge, Organització i Documentació) i mitjançant diferents activitats (visites, campanyes, publicacions, etc.).

Posteriorment, d'altres ajuntaments han creat organismes semblants. En són els més representatius l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Badalona (1959), el Departament de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament de l'Hospitalet del Llobregat (1978), el Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica de l'Ajuntament de Sabadell (1979), que el 1985 es convertí en l'Institut Municipal d'Educació d'aquesta ciutat, etc.

També a la resta de l'Estat Espanyol existeixen institucions municipals semblants, com ara el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP) de l'ajuntament de Madrid, l'Institut Municipal d'Educació de l'ajuntament de Va-

lència, o la Casa del Maestro de Gijón (Centro Municipal de Servicios a la Escuela y a los Maestros), fundada el 1982, els costos de funcionament de la qual -quinze milions de pes_{es} el 1983- han estat sufragats pel municipi.

Aquesta ampliació de l'oferta municipal pel que fa a la Formació Permanent del Professorat (i també del planejament d'activitats per als alumnes) ha provocat de vegades petits conflictes, tenint en compte que la coordinació d'iniciatives per a dissenyar un pla correcte de Formació Permanent és necessària, i, quan aquesta no s'ha produït, les diverses propostes han tingut tractaments i objectius diferents. Mentre que alguns ajuntaments han incorporat els Centres de Recursos, dependents de l'Administració autonòmica, a la seua oferta de Formació Permanent, en uns altres o bé en són independents, o bé hi estableixen convenis de cooperació, i, finalment, en la resta d'ajuntaments es dóna una conjunció total de locals i persones. Tot plegat ha comportat que sovint el professorat hagi vist aquesta situació com una descoordinació palesa o com un encavalcament de temes o procediments, la qual cosa ha fet malbaratar les energies enfocades i que no repercutissin gens en la recerca i la consecució d'objectius comuns d'acció permanent.

V.4. La Formació Permanent a les diverses comunitats autònomes

A continuació exposo breument la situació en què es troba la Formació Permanent arreu de les disset comunitats que conformen el mapa autonòmic de l'Estat Espanyol (fora de les ciutats de Ceuta i Melilla, les quals actualment compten

amb un Centre de Professors cadascuna). Tal com es comprovarà a través de l'exposició següent, la diversitat de situacions observades és producte no tan sols del fet que les comunitats que han assumit competències plenes en matèria educativa constitueixen una minoria, sinó també perquè els objectius de Formació Permanent del professorat fixats en cada comunitat difereixen entre si. En aquest sentit, cal apuntar els Centres de Professors o similars com la característica més comuna arreu de l'Estat. Al mateix temps, s'estableix una diferenciació notable entre les comunitats autònomes que, tot i no disposar de competències en aquesta matèria, realitzen importants esforços per tal de poder subministrar a la població docent una oferta de Formació Permanent, i les que s'inclinen més cap a l'àmbit universitari o vers el millorament de la dotació dels centres docents o la creació de programes de beques i ajuts (16).

ANDALUSIA

Segons el conseller d'Educació i Ciència de la Junta d'Andalusia, la política educativa en aquesta comunitat pretén afrontar l'objectiu de millorament de la qualitat de l'ensenyament, entès com quelcom concret que faci referència tant a la millora de la qualitat de les condicions que fan possible l'acte educatiu com a la dels diferents elements que hi intervenen.

L'experiència a Andalusia més concreta en el marc de la Formació Permanent han estat els Seminarios Permanentes, que s'han estès ràpidament arreu de la geografia andalusa. Actualment se'n comptabilitzen 997, pertanyents a tots els camps científics i didàctics, subvencionats per la Junta d'Andalusia. Al llarg del curs 1985/86, la seva distribució ha estat

la següent: 110 a la província d'Almería, 153 a la de Cádiz, 125 a Córdoba, 131 a Granada, 54 a Huelva, 126 a Jaén, 111 a Málaga i 187 a Sevilla. Proporcionalment i per col·lectius, el 63 % dels seminaris són per a professors d'EGB, el 24 % per als d'Ensenyament Mitjà, i el 13 % que resta són planificats conjuntament per a ambdós nivells. Finalment, la creació d'aquests seminaris arrenca de l'Ordre de l'1 de febrer del 1983 del govern autònom andalús.

Així mateix, a Andalusia existeixen també d'altres programes que segueixen aquesta mateixa línia, com és el de Perfeccionament (Resolució de 18/2/85; BOJA de 5 de març), que inclou la celebració de Jornades, Escoles d'Estiu, curssets, etc.; o el d'Investigació Educativa, Experimentació i Innovació (Decret 129/1983 de 22 de juny; BOJA de 8 de juliol), que va desplegar 278 projectes durant el curs 1985/86; Centres de Recursos-Centres de Professors; Procés de Reformes de la 2a. etapa d'EGB i de les Escoles de Magisteri, etc. En conjunt, el programa de Formació Permanent del Professorat a Andalusia es concentra en el següent esquema:



Segons el prospecte editat per la Junta d'Andalusia sobre els Seminarios Permanentes, no n'existeix un model "únic" perquè "dins d'aquesta modalitat de perfeccionament tenen cabuda grups de treball diferents: uns més centrats en la pròpia formació en si, uns altres en l'elaboració de materi-

als didàctics i uns altres en la reflexió sobre la pràctica comuna. Amb orígens i experiències diversos, cada equip fixa els seus propis objectius i fites en el projecte. La pluralitat de temes, enfocaments i nivells de profundització reflecteix la flexibilitat del Programa per tal d'adaptar-se a les necessitats d'autoformació dels professors en cada cas concret, sempre que es produeixin un mínim de condicions formals i un treball en perspectiva amb una línia àmplia de renovació pedagògica".

L'experiència dels Seminarios Permanentes és força interessant, si bé conté defectes importants de desconexió o descoordinació entre seminaris similars, agreujats per una proliferació de seminaris que incideixen més en l'interès personal que no pas en les necessitats de la zona. Davant d'aquesta situació, la Junta d'Andalusia malda per aconseguir que a llarg termini la totalitat d'aquests seminaris siguin coordinats pels Centres de Recursos i Centres de Professors recentment creats.

	Nombre d'unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre Professors
Pre-escolar	5.765	207.075	192.069	5.763
EGB	33.977	1.253.076	1.080.955	34.716
BUP-COU	-	219.853	174.604	10.526
FP	-	169.319	104.898	6.555
Educació Especial	886	12.119	10.819	898
Educació Adults	364	-	17.452	374

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

ARAGO

La comunitat autònoma d'Aragó no té competències en matèria d'educació. Aquesta regió pateix un desequilibri molt marcat entre les zones urbanes i les rurals pel que fa a població, serveis o fins i tot la qualitat de vida, la qual cosa comporta, a més de la gran centralització simultània, un gran corrent migratori que desertitza la regió, una mancança d'explotació en moltes àrees amb recursos, i una pèrdua sensible d'identitat aragonesa, de valors culturals i, en conseqüència, de desconfiança envers l'autonomia.

La conselleria de Cultura i Educació aragonesa comptava l'any 1985 amb el segon pressupost més baix -el primer corresponia a La Rioja, amb 767 milions de pessetes- entre els concedits a les comunitats autònomes de l'Estat, concretament 949 milions de pessetes. Per aquest motiu a Aragó no existeix cap política de perfeccionament del professorat i, llevat del treball de professors voluntaris, els continguts de l'ensenyament no s'adapten als continguts de la regió. Actualment, la esperança de Formació Permanent en aquesta comunitat autònoma es troba en els diversos Centres de Professors que s'hi han obert al llarg del curs 1985/86, concretament tres a Saragossa, tres a Osca i tres més a Terol.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	1.139	43.507	34.738	1.143
EGB	5.270	195.076	148.223	5.562
BUP-COU	-	45.467	35.971	2.357
FP	-	36.488	22.275	1.496
Educació especial	140	1.924	1.448	130
Educació adults	94	-	2.436	142

ASTÚRIES

Aquesta comunitat autònoma tampoc no té competències en matèria d'educació. L'any 1985, la conselleria d'Educació asturiana va destinar un pressupost de 9 milions de pessetes per a projectes pedagògics, 11 milions per a difusió del bable, 5,5 milions per al centre associat de la UNED i 4,8 milions per a beques.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	786	26.697	23.472	781
EGB	4.985	172.097	146.527	5.249
BUP-COU	-	44.156	36.593	2.423
FP	-	33.398	20.644	1.476
Educació especial	71	996	2.295	80
Educació adults	44	-	2.499	47

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

CANTABRIA

La comunitat autònoma de Cantàbria tampoc no té competències en matèria d'educació i, a més, la conselleria corresponent no ha dut a terme cap tipus de tasques de Formació Permanent del Professorat. Per altra banda, actualment hi ha en funcionament en aquesta regió tres Centres de Professors.

CASTELLA-LA MANXA

La comunitat autònoma de Castella-La Manxa no gaudeix de competències en matèria educativa, per bé que hi existeix una conselleria d'Educació i Cultura que l'any 1985 comptà amb un pressupost de 3.035 milions de pessetes. Per altra banda, actualment s'estan obrint Centres de Professors, dependents de la Delegació del Ministeri d'Educació i Ciència, a les cinc províncies castellano-manxegues.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	1.626	60.274	51.982	1.621
EGB	7.760	284.571	229.002	7.973
BUP-COU	-	51.000	38.160	2.490
FP	-	37.838	22.497	1.721
Educació especial	258	4.172	2.800	268
Educació adults	126	-	4.296	113

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

CASTELLA-LLEO

Aquesta comunitat és una altra de les que no posseeixen competències en matèria educativa. Sí compta, però, amb una conselleria d'Educació i Cultura, segons la qual les múltiples deficiències del sistema educatiu en aquesta regió poden agrupar-se en tres grans apartats: infraestructura, pro-

fessorat i escolarització. Al mateix temps, i pel que fa a la Formació Permanent d'adults, s'hi constata una mancança absoluta d'infraestructura amb aquesta finalitat.

Fins el 1985, la Formació Permanent del Professorat d'aquesta comunitat es desplegava a través de dos canals, els Instituts de Ciències de l'Educació de Valladolid, Salamanca i León, i els Moviments de Renovació Pedagògica. Malgrat no disposar de competències, però, la conselleria d'Educació tendeix a ubicar en cada comarca escolar un Centre de Recursos, a incentivar el professorat que exerceix al medi rural i a recuperar-ne el que treballa en altres comunitats autònomes, a fi i efecte de renovar el professorat existent. A més a més, la conselleria contribueix al perfeccionament del professorat tot fomentant-hi celebracions de trobades i reunions. En aquest sentit, l'any 1985 organitzà unes jornades sobre idiomes a Burgos, un curs d'educació mèdio-ambiental i un altre curs de programació per a professors de Formació Professional Agrària. Actualment, tot aquest seguit d'activitats han estat assumides pels Centres de Professors tot just creats a Salamanca, Palència i Valladolid.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	2.385	83.535	71.618	2.359
EGB	12.672	447.917	335.930	13.042
BUP-COU	-	105.945	83.551	5.503
FP	-	86.843	50.921	3.344
Educació especial	288	4.300	2.790	285
Educació adults	121	-	5.306	141

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

CATALUNYA

En aquest apartat no m'estendré en consideracions al voltant de la situació de la Formació Permanent del Professorat a Catalunya, puix que la política seguida en aquest aspecte roman àmpliament exposada a tot el llarg d'aquest treball.

Tot resumint, val a dir que Catalunya gaudeix de competències plenes en matèria d'educació en aplicació del que disposa l'Estatut d'Autonomia actualment vigent. Al Principat, en concret, la preocupació per la Formació Permanent del Professorat passa per la potenciació i la subvenció de les Escoles d'Estiu, la creació dels Centres de Recursos i Camps d'Aprenentatge, que constitueixen unitats de suport didàctic per a un determinat àmbit geogràfic, el manteniment dels Instituts de Ciències de l'Educació, l'establiment dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, i per les diverses experiències de Formació Institucional (FOPI, pla musical, pla d'informàtica, etc.)

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	6.926	231.713	201.328	6.643
ECB	27.400	1.001.670	853.326	26.702
BUP-COU	-	182.184	167.772	11.214
FP	-	173.055	130.204	8.794
Educació especial	759	10.876	6.229	731
Educació adults	255	-	8.947	249

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

EXTREMADURA

Aquesta comunitat autònoma no posseeix competències en matèria educativa. Això no obstant, la conselleria d'Educació autonòmica ha dedicat notables esforços a potenciar l'educació compensatòria motivada per les deficiències que hi presenta el Sistema Educatiu. Al mateix temps, col·labora en la creació dels Centres de Professors (actualment tres a la província de Badajoz i tres més a la de Càceres).

GALÍCIA

Galícia posseeix competències en matèria educativa però pateix al mateix temps una problemàtica molt peculiar, ja que acull el 50 % dels nuclis de població de l'Estat i absorbeix un terç del transport escolar amb més de dos mil autobusos. Aquesta circumstància particular planteja tot un seguit de problemes com ara l'exigència de menjadors escolars, les concentracions escolars i la dotació de recursos de suport a professors i alumnes. Malgrat que un dels objectius perseguits per la conselleria d'Educació és l'eficàcia innovadora com a adaptació al nostre temps, les seves accions s'han limitat a oferir cursos de perfeccionament en la línia dels antics Instituts de Ciències de l'Educació, especialment a La Corunya, Lugo, Ourense i Vigo-Pontevedra.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	2.516	86.257	72.717	2.498
EGB	12.883	467.993	384.096	13.960
BUP-COU	-	84.195	73.196	4.863
FP	-	69.698	41.737	3.039
Educació Especial	330	5.111	3.909	329
Educació Adults	169	-	4.861	195

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

ILLES BALEARS

Les Illes Balears encara no gaudeixen de competències en aquesta matèria. Les activitats, però, de la Conselleria d'Educació del govern balear consisteixen en una coordinació amb el Col·legi de Doctors i Llicenciats i amb les Escoles d'Estiu. Al mateix temps, actualment prepara cursos de llengua catalana adreçats al professorat en col·laboració amb la Universitat.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	668	25.299	21.636	679
EGB	2.900	112.069	97.534	3.116
BUP-COU	-	19.019	16.712	1.098
FP	-	14.657	9.499	660
Educació Especial	58	861	686	58
Educació Adults	60	-	3.521	73

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

ILLES CANARIES

El 14 de juny del 1983 es creà la conselleria d'Educació del govern autonòmic canari, i l'agost del mateix any rebé el traspàs de competències en matèria educativa no universitària. Les accions més destacades que ha dut a terme aquesta conselleria són els programes per al desenvolupament de la investigació i la innovació educativa. També s'hi han ofert ajuts als professors que s'han desplaçat a la península o a l'estranger per tal d'assistir a jornades d'interès.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	1.326	44.727	41.291	1.307
EGB	8.334	298.121	249.172	8.631
BUP-COU	-	51.014	43.481	2.723
FP	-	29.970	25.044	1.724
Educació Especial	188	2.653	2.399	198
Educació Adults	132	-	9.828	178

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84);

LA RIOJA

La comunitat autònoma de La Rioja no té competències en matèria educativa. Disposa, no obstant, d'una secció adscrita a la Conselleria que s'ocupa de tots els assumptes relacionats amb l'educació, des de l'ensenyament universitari fins a les associacions de pares.

Aquesta secció ha organitzat cursos d'actualització didàctica per a professors, a més de subvencionar l'Escola d'Estiu de la regió i altres activitats de renovació pedagògica (actuació regulada per Ordre de 5 de juny de 1985, BOR de 13/6/85). Finalment, entre els projectes immediats contemplats per l'administració autonòmica figuren la subvenció dels Centres de Professors i l'ajut per a la publicació d'una revista pedagògica.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	261	9.656	8.161	262
EGB	1.064	40.079	33.244	1.141
BUP-COU	-	9.871	6.958	530
FP	-	12.638	6.187	457
Educació Especial	62	878	660	62
Educació Adults	18	-	726	17

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (1983/84)

MADRID

La comunitat autònoma de Madrid no té competències en matèria educativa. Tanmateix, la conselleria d'Educació i Joventut del govern autònom signà el 1985 un conveni amb el Ministeri d'Educació que contempla l'ajuda mútua en la Formació i Perfeccionament del Professorat i en els programes d'innovació educativa i renovació pedagògica. Per altra banda, la conselleria compta amb una Secció de Renovació Pedagògica.

Al llarg de l'any 1985 s'hi van dur a terme programes de formació del professorat i d'innovació pedagògica, en el marc dels quals han impartit cursos més d'un miler de professors, a més de seminaris, jornades i la posada en funcionament dels onze Centres de Professors creats a la província (Alcalá, Coslada, Alcorcón, Getafe, Móstoles, Leganés i els tres de Madrid capital). També s'hi han realitzat cursos per a professors d'educació ambiental, salut, consum, etc. Per altra banda, també cal destacar la tasca realitzada pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid, que durant el curs 1985/86 impartí cursos a més de 8.000 professors. En aquest mateix curs, la conselleria autonòmica programà seminaris permanents de suport, cursos per a professors, grups de treball, ajut a la Formació Permanent del Professorat, recursos bibliogràfics i d'altres activitats que conformen un ampli ventall de possibilitats, com ho demostra l'extens fullet que publicà Recursos para la Renovación Pedagógica: Formación Permanente del Profesorado.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	4.775	167.523	142.482	4.726
EGB	22.639	850.860	738.393	24.219
BUP-COU	-	204.657	195.616	11.169
FP	-	137.443	92.319	5.415
Educació Especial	224	2.823	2.855	223
Educació Adults	9 82	-	21.074	815

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

MURCIA

Les activitats de la conselleria d'Educació de la comunitat autònoma de Múrcia es despleguen en dues vies, bàsicament: la concessió de beques a professors universitaris per a la seva formació a l'estranger, per una banda, i la realització -actualment- de dos programes de Formació Permanent del Professorat. Aquests dos programes són el Pla ATE-MUR, basat en l'aplicació de la informàtica a l'ensenyament i on treballen un centenar de professors, i el Pla GRATE d'animació teatral (organització del Pla Regional de Teatre a l'escola, pel qual han passat aproximadament cinc-cents professors d'escoles públiques.

Actualment, la comunitat autònoma murciana compta amb tres Centres de Professors recentment creats. Per altra banda, el pressupost de què disposa la Conselleria d'Educació és de 1.932 milions, que correspon al 9 % del total assignat a aquesta comunitat.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	1.125	42.140	37.039	-
EGB	5.419	205.819	166.000	6.216*
BUP-COU	-	34.368	29.506	1.793
FP	-	34.485	23.195	1.456
Educació Especial	166	2.277	-	-
Educació Adults	12	-	7.345	350

* Inclosos Pre-escolar i Educació Especial

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

NAVARRA

Aquesta comunitat autònoma tampoc no posseeix competències en matèria educativa. La tasca de l'administració autonòmica en el camp de l'educació s'ha reduït a la programació de beques en diversos camps (música, tesis, tesines, projectes d'investigació, problemes d'aprenentatge, etc.) i a la formació dels mestres en èuscar.

Per altra banda, Navarra compta actualment amb dos Centres de Professors.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	623	23.572	17.149	625
EGB	2.439	93.661	69.141	2.707
BUP-COU	-	17.918	15.625	967
FP	-	19.879	11.801	649
Educació Especial	76	1.206	670	77
Educació Adults	49	-	1.577	40

Font: Ministeri d'Educació i Ciència

PAIS VALENCIA

El País Valencià sí que posseeix competències en matèria d'educació. Les línies generals de la política adoptada per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana pel que a a la Formació Permanent han menat a la posada en marxa d'un programa de perfeccionament

del professorat i de renovació pedagògica arreu dels Centres de Professors creats ara fa poc a Alacant, Alcoi, Castelló, Elx, Gandia, Montcada, Torrent i la ciutat de València, i regulats pel Decret 12/1985 de 14/2/1985 de la Conselleria esmentada (DOGV del 7 de març de 1985).

La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència compta amb un Servei de Perfeccionament del Professorat i Renovació Pedagògica. Cal dir que no s'hi han creat Centres de Recursos per a programes d'educació compensatòria en zones deprimides. Però als actuals Instituts de Ciències de l'Educació també es realitzen cursos de perfeccionament del professorat.

La Conselleria ha legislat duent a terme una tasca molt àmplia, en conjunt: projectes per al Pla d'Investigació Educativa, programes d'experimentació educativa, concessió de beques d'estudi per al professorat, ajuts econòmics als Moviments de Renovació Pedagògica i a les Escoles d'Estiu, entre altres actuacions. Finalment, no s'ha d'oblidar que l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de València ofereix una gamma notable d'activitats de Formació Permanent al professorat en general.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	3.894	148.637	126.148	3.835
EGB	17.183	653.520	549.941	17.773
BUP-COU	-	108.268	100.457	6.112
FP	-	94.467	55.555	3.546
Educació Especial	446	6.515	5.678	444
Educació Adults	218	-	7.916	270

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

PAIS BASC

El País Basc té plenes competències en matèria d'educació. La conselleria corresponent del govern autònom basc compta amb un pressupost de 58.072,1 milions de pessetes, un 0,7 % del qual -401,8 milions- és destinat a la Formació Permanent del professorat.

Les preferències d'actuació de la Conselleria s'han centrat en la innovació educativa i en l'"euskaldunització" de l'ensenyament. Per altra banda, també cal destacar l'Ordre de 27 de juny de 1984 mitjançant la qual es crearen els Centros de Apoyo y Recursos (CAR) per a l'ensenyament no universitari. La finalitat dels CAR és servir de base i coordinació dels serveis tècnics pedagògics de la zona; oferir a les escoles un servei permanent i organitzat de documentació, informació i préstecs de recursos i material didàctic, així com garantir el coneixement i la utilització d'aquests per part dels professors; oferir a les escoles suport tècnic pedagògic per tal de diagnosticar i resoldre els problemes de l'ensenyament de (i en) l'èuscar; potenciar la creació de material de suport que uneixin els programes amb l'entorn; promoure contactes i intercanvis d'experiències i materials entre els centres de la zona; i servir d'ajut a la conselleria d'educació en l'estudi de les necessitats fixes d'una zona i les seves solucions.

Finalment, el govern basc ha promogut un programa de Perfeccionament, Actualització i Reciclatge del professorat, que consta de dos subprogrames, un de Perfeccionament, que compta amb un pressupost de 125,5 milions de pessetes, i l'altre d'"euskaldunització" dels sistema educatiu, dotat amb 276,3 milions.

	Nombre unitats	Nombre llocs	Nombre alumnes	Nombre professors
Pre-escolar	3.030	95.859	79.661	3.196
EGB	10.694	361.718	313.221	12.266
BUP-COU	-	89.374	785.516	4.617
FP	-	85.704	53.050	3.267
Educació Especial	341	5.535	2.085	349
Educació Adults	201	-	6.265	280

Font: Ministeri d'Educació i Ciència (curs 1983/84)

V.5. La Formació Permanent del Professorat i els Moviments de Renovació Pedagògica

Pot afirmar-se amb seguretat que d'ençà de finals de la dècada dels seixanta, i fins el moment actual, en algunes comunitats autònomes la veritable tasca de Formació Permanent del professorat ha estat duta a terme gairebé totalment pels Moviments de Mestres, sobretot a través de l'organització d'escoles d'estiu. Per altra banda, aquestes escoles tenen també altres característiques a més de les estrictament pedagògiques, ja que "els tres components bàsics del projecte: l'alternativa a la política educativa, la renovació pedagògica i la posada al dia o reciclatge dels mestres-present, sobretot, en les didàctiques-, als quals cal afegir el component lúdic de la festa i la seva projecció en algunes de les activitats de "tallers", es troben en la tota

litat dels programes en combinacions i proporcions molt diverses i variables, no tan sols a cada escola, sinó en els diferents programes de la mateixa escola i segons la seqüència cronològica de les convocatòries" (17).

L'auge dels moviments i les associacions de mestres arreu de l'Estat té diverses causes, la més important de les quals ha estat el qüestionament del Sistema de Formació Permanent organitzat especialment pels Instituts de Ciències de l'Educació i les antigues delegacions provincials del Ministeri, que ha comportat una tasca substitutiva per part de l'Administració en la Formació Permanent Pedagògica i la necessitat de molts mestres d'intercanviar-se experiències pedagògiques. Aquest qüestionament partia de la constatació que "les seves ofertes, en la major part dels casos, no han sintonitzat amb les demandes dels mestres ni amb les dificultats amb què aquests topen en la seva tasca diària a les aules" (18). També ha estat plantejada en amplis sectors del professorat la dicotomia Formació Permanent/Renovació, i fins i tot hom ha arribat a afirmar que la diferència entre ambdues rau en el fet que la Formació Permanent, en tractar-se d'una actualització tècnica de signe puntual o permanent, ha de garantir un major rendiment i eficàcia docents, i que això, per les seves característiques d'adequació al Sistema Educatiu, ho ha de fer l'Administració, mentre que la renovació planteja, per la seva banda, la revisió o el trencament del model educatiu vigent i apunta una nova opció educativa. Els mateixos Moviments de Renovació Pedagògica han definit així aquesta conjuntura: "Una bona administració hauria d'impulsar la innovació pedagògica. No obstant, enfront del "realisme" o del "fre" que pot suposar l'encarcarament de l'Administració, els Moviments de Renovació Pedagògica han d'ésser la punta de llança en la defensa dels objectius fonamentals de l'edu-

cació, de projectes pedagògics no mediatitzats pels interessos i els conflictes, de sistemes d'organització avançats, de programes i metodologies nous, etc." (19).

La Formació Permanent consistiria, per tant, en l'adequació a les necessitats del Sistema Educatiu i fóra responsabilitat de l'Administració, mentre que la Renovació Pedagògica suposa una anticipació a aquestes necessitats amb una gran càrrega de contingut utòpic, patrimoni dels mestres i dels nous col·lectius. Aquesta doble concepció ha estat molt estesa entre els mestres que formaven part de les associacions i moviments de renovació pedagògica. Actualment però, aquesta línia divisòria no està clarament diferenciada: en les circumstàncies presents i en moltes accions de Formació Permanent, és realment imprecisa i sovint ambdós camps s'encavalquen i es confonen, tal com ho proven les conclusions de les I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya, celebrades a Roses (Alt Empordà) el 5 i el 6 de novembre del 1983, que a continuació exposo:

"Autonomia i independència respecte a qualsevol institució pública o privada. Les decisions han de dependre exclusivament del col·lectiu de mestres. Aquesta autonomia és independent del fet que els organismes oficials puguin recolzar directament o indirecta la feina dels moviments o grups. Es més, tot i tractar-se d'organismes "privats", entenem que els moviments de mestres compleixen una funció pública i, per tant, han de ser recolzats per aquestes institucions. La relació entre les institucions i els moviments s'ha de basar en convenis de col·laboració i actuació, que sentin precedents estables en aquest terreny."

Tanmateix, les Escoles d'Estiu són una experiència desconeguda a la resta de països europeus. L'any 1976, entre totes les celebrades, van aplegar arreu de l'Estat 11.113 assistents, i l'any 1983 en foren més de 50.000 (20). Però no sempre ha succeït així. En un primer moment, l'abordament dels aspectes més estrictament pedagògics es conjumina amb les reivindicacions polítiques i educatives; arreu del país hom assisteix a un ampli debat sobre la nova escola pública. En un segon període, quan més s'accentua el trencament i s'accedeix a una fase d'acomodació democràtica, els debats teòrics i la projecció dels factors utòpics minven considerablement al si de les Escoles d'Estiu; és tracta del període que ha estat anomenat Escoles d'Estiu del cursetisme o didactisme professionalista.

Val a dir, en conseqüència, que les Escoles d'Estiu travessen una crisi d'identitat, aguditzada per les variacions realitzades en el pla de Formació Permanent elaborat per l'Administració. Els Moviments de Renovació Pedagògica, a resultes d'aquesta situació crítica, revisen els seus objectius bàsics, les seves competències en la Formació Permanent Pedagògica i el model educatiu referencial. Cada vegada més es qüestiona la dicotomia Formació Permanent/Renovació abans exposada. Els Centres de Professors, la col.laboració de l'Administració en l'organització i pressupost de les Escoles d'Estiu, la integració de membres dels col.lectius en la tasca de Formació Permanent Institucional, les dificultats de trobar valors i marcs de referència en una escola del futur, l'arribada de noves administracions i les competències traspassades a les comunitats autònomes, i l'assumpció per part de l'Administració de principis fins ara defensats pels col.lectius de mestres, han propiciat que el debat romanguí obert al si dels col.lectius que des de feia anys

tenien plantejaments sòcio-educatius més clars.

Per a C. Elejabeitia, però, aquest problema va més enllà (21): "La complicació no rau en les escoles d'estiu, a no ser que pretenguessin oferir quelcom que no és a les seves mans. En tot cas, el seu problema és no haver comprès que hi ha quelcom que no poden atènyer i que, tanmateix, els resulta imprescindible per tal d'assolir els seus propis objectius. El problema es gira vers els mestres -el consum any rere any de les ofertes de les escoles d'estiu ja els ho fa veure- en termes de modificar la seva demanda tot ajustant-la a l'oferta, en termes de crítica envers les escoles d'estiu, de recerca d'altres camins, en termes de continuar maldant perquè, malgrat tot, les escoles donin respostes a aquesta demanda sense objecte en què s'articula l'angoixa que somou l'ésser fins al més pregon de si mateix perquè els imperatius socials, els que es deriven de la seva professió i del seu rol social, les seves pròpies limitacions i covardies, l'impedeixen de ser ell mateix, i, en el cas dels mestres, relacionar-se amb els nens d'una forma diferent."

Però els Moviments de Renovació Pedagògica són necessaris en un Sistema Educatiu que vol canviar. Com diu Gimeno: "Els Moviments de Renovació Pedagògica poden continuar i continuaran la seva tasca amb independència de quina sigui la política educativa que s'apliqui, i això pot anar molt bé. Ara bé, en la mesura que els plans de perfeccionament s'acostin a les necessitats reals i s'elaborin d'acord amb els interessos que els professors reflecteixin, en la mesura que en aquests plans s'ofereixin llocs, que indubtablement no són els actuals ICE -unes institucions molt "universitàries", molt deslli-gades de la realitat-, els Moviments de Renovació Pedagògica trobaran la manera i els canals per expressar-se dins el Sis-

tema... Cal avançar vers una preocupació pel perfeccionament més quotidiana, entesa al llarg de l'any acadèmic, propera als professors no tan sols pel que fa a la problemàtica, sinó a l'indret físic on es realitzi" (22).

Molts dels actuals Moviments de Renovació Pedagògica analitzen en els seus documents d'ús intern el problema que aquest acostament a l'Administració els faci perdre el seu caràcter innovador. Temen que l'Administració els relegui a l'organització de les escoles d'estiu i que no els inclogui en el gruix del Pla de Formació Permanent del Professorat. Actualment, la subvenció que reben aquests col·lectius els permet organitzar sense gaires problemes els cursos d'estiu, però els Moviments de Renovació Pedagògica no volen restar emmarcats com a mers organitzadors, duent a terme una tasca de la qual s'hauria d'encarregar l'Administració. Tal com es va fer palès en el primer Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, celebrat a Barcelona el desembre del 1983, consideren que l'Administració ha de realitzar una funció de suport i reconeixement d'aquests grups de base tot respectant-ne l'auto-nomia, la qual es concreta en:

- . el finançament d'experiències i intercanvis;
- . la creació de la infraestructura adequada a cada realitat (centre de recursos tècnics i humans);
- . elaboració d'un marc jurídic. En aquest sentit, l'Administració facilitarà les modificacions d'horaris, increments de plantilla i la possibilitat de mantenir equips de treball.

L'Administració ha de crear la xarxa necessària per a cobrir els indrets on els grups de base no puguin arribar, per les causes que sigui, i possibilitarà la interrelació i la coordinació entre Formació Inicial i Formació Permanent.

Les demandes efectuades pels moviments de mestres es troben resumides en un document sorgit de la darrera reunió esta tal que van celebrar a Càceres el 18 i 19 de març del 1985, i que a continuació reproduueixo:

1. L'Administració en té la responsabilitat i ha de posar els mitjans adients per tal que es doni una Formació Permanent Bàsica adequada.
2. El disseny i l'organització han de partir del professorat al qual va dirigida.
3. Ha d'implicar el conjunt de la Institució Escolar i de la Comunitat Educativa de la zona, i ha d'intentar arribar directament o indirectament a tots els mestres.
4. S'ha de fer dintre l'horari lectiu i no-lectiu de permanència al Centre.
5. Ha de ser voluntària, però al mateix temps, ha de comportar algunes obligacions (informació a la resta de companys...)
6. Ha de partir de la situació real de l'escola i dels mestres, sense plantejar-se necessàriament l'elaboració de noves alternatives, afavorint però un canvi d'actituds i el traspàs de determinats continguts de cada àrea, cicle o tema, sempre en la línia de la Renovació Pedagògica.
7. Finalment, cal considerar la conveniència que les activitats de Formació Permanent realitzades al llarg del curs, estiguin coordinades i immerses en un pla global que tingui com a objectiu la transformació de l'escola d'un territori determinat.

Aquesta demanda exhaustiva a l'Administració pot comportar a llarg termini que els col·lectius de mestres siguin absorbits per aquella mitjançant els Centres de Professors o el

Pla de Formació Permanent Institucional, sobretot si es tracta d'una administració que maldi per renovar renovar l'escola i el Sistema Educatiu. L'enfrontament ha d'aparèixer en alguns sectors, i és d'esperar que la dialèctica de la discussió comporti una millor Formació Permanent en les diferents zones i, contràriament al que ha estat característic durant els últims anys, unes accions paral·leles que puguin atraure els mestres que no pertanyen als col·lectius més renovadors.

V.6. Altres institucions

També existeixen actualment un seguit d'institucions independents de l'Administració que duen a terme tasques de Formació Permanent del Professorat, com ara centres privats dependents de congregacions religioses, associacions i col·legis professionals. Concretament a Catalunya cal destacar la labor realitzada d'ençà d'uns quants anys per l'Escola Permanent de Catalunya i pel Centre Català de Prospectiva, com a entitats privades; el Club d'Amics de la UNESCO i els moviments de mestres (entre aquests destaca la tasca de l'Associació de Mestres 'Rosa Sensat'), com a institucions dependents d'associacions; i finalment el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, que, a partir de 1970, com diu A. Balcells, contribuï "a formar la societat civil que va permetre a Catalunya de sobreviure a l'acció de l'Estat franquista i recuperar la capacitat d'autogovern (...). Els col·legis són pont entre la societat i l'Estat i cobreixen un camp específic on no poden arribar ni sindicats ni patronals, de la mateixa manera que les funcions específiques d'aquests no han de tractar d'exercir-les els col·legis professionals" (23).

NOTES AL CAPÍTOL V

(1) A la presentació del curs 1985/86 el ministre d'Educació J.M. Maravall digué que s'estava duent a terme una política de consolidació dels Centres de Professors mitjançant la creació de dos-cents nous centres, vuitanta dels quals dins el territori del MEC.

(2) El text íntegre de l'article és aquest:

"1. Els Instituts universitaris són Centres d'investigació i d'especialització que apleguen, amb aquesta única finalitat, personal d'un o diversos Departaments universitaris i personal propi.

"2. Aquests Instituts poden romandre orgànicament integrats en una Facultat universitària, Escola Tècnica Superior o directament a la Universitat.

"3. Els Instituts de Ciències de l'Educació romandran integrats directament en cada Universitat, i s'encarregaran de la formació docent dels universitaris que s'incorporin a l'ensenyament en tots els nivells, del perfeccionament del professorat en exercici i dels qui ocupin càrrecs directius, així com de realitzar i promoure investigacions educatives i prestar serveis d'assessorament tècnic a la pròpia Universitat a què pertanyin i a altres Centres del Sistema Educatiu.

"4. Les activitats dels Instituts de Ciències de l'Educació en matèria d'Investigació Educativa seran coordinades a través del Centre Nacional d'Investigacions per al Desenvolupament de l'Educació, el qual s'ocuparà també del perfeccionament del professorat en exercici en els mateixos Instituts."

- (3) Per tal d'ampliar aquesta crítica vegeu: V. GARCIA HOZ, La Enseñanza en España en el siglo XX, Rialp, Madrid, pàg. 183.
- (4) Aquesta és l'opinió expressada per, entre altres: A. DE LA ORDEN, "Enseñanza Superior de la Pedagogía y Formación del Profesorado. La experiencia española", a Studia Pedagogica, núm. 3-4, Salamanca, desembre-gener 1979, pàg. 213.
- (5) Vegeu P. OÑATE, "Centros superiores de formación del profesorado", a Revista de Bachillerato, núm. 13, gener-març 1980, pàg. 25.
- (6) Discurs del ministre d'Educació J.M. MARAVALL en l'acte de cloenda del Simposi sobre Teoria i Pràctica de la Innovació en la Formació i el Perfeccionament del Professorat, el 24 de febrer de 1984. (El subratllat és meu)
- (7) Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres. Conclusions del Seminari Coordinador de les Escoles de Mestres de Catalunya. Curs 1981/82. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1982, pàgs. 36-37.
- (8) Per tal d'ampliar la informació al voltant de la UNED, vegeu: J. SARRAMONA, "La Universidad Nacional de Educación a Distancia", Didascalía, núm. 28, any IV, Madrid, gener 1973, pàgs. 14-33; J.M. GARCIA GARRIDO, La Universidad Nacional de Educación a Distancia, CEAC, Barcelona, 1976; A. FERRANDEZ i J. SARRAMONA, Aspectos diferenciales de la Educación, CEAC, Barcelona, 1977, pàgs. 132 i ss.; i FERRANDEZ-SARRAMONA, L'Educació. Constants i problemàtica actual, CEAC, Barcelona, 1978.

- (9) Discurs del ministre J.M. MARAVALL esmentat a la nota 6.
- (10) A. SCHMIEDER i S.J. YARGER, "Teacher/Teaching Centering in America", a The Journal of Teacher Education, vol. XXV, núm.1, 1974.
- (11) M.V. DE VAULT, "Teacher's Centers: An International Concept", a The Journal of Teacher Education, vol. XXV, núm. 1, 1974, pàgs. 37-39.
- (12) Vegeu nota 6.
- (13) B. MC DONALD, La Formación del Profesor y las reformas del currículum. Algunos errores ingleses. Ponència presentada al Simposi esmentat a la nota 6.
- (14) J. CARBONELL, "La Formación Permanente del Profesorado", a Acción Educativa, juliol 1985, pàg. 15.
- (15) Entre 1955 i 1960, el pedagog Artur MARTORELL fou director de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Actualment la biblioteca d'aquest organisme porta el seu nom.
- (16) He obtingut aquesta informació mitjançant correspondència personal així com a través del número extraordinari sobre La educación en las autonomías editat pel Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (sense data).
- (17) C. ELEJABEITIA i altres, El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano, EDE, Madrid, 1983, pàg. 280.

- (18) J. CARBONELL, "La Formación Permanente del Profesorado", op. cit.
- (19) Conclusiones de la ponència Problemàtica a l'Escola que s'oposa a la Renovació Pedagògica, presentada a les I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya celebrades a Roses (Alt Empordà) el 5 i 6 de novembre de 1983.
- (20) Per informació sobre l'anàlisi de les escoles d'estiu de l'Estat Espanyol d'ençà de 1976, vegeu: C. ELEJABEITIA i altres, El Maestro. Análisis de las escuelas de verano, op. cit.
- (21) C. ELEJABEITIA i altres, op. cit., pàgs. 364-365.
- (22) J. GIMENO SACRISTAN en una entrevista publicada a la revista Acción Educativa, núm. 25, Madrid, abril 1984, pàg. 14.
- (23) A. BALCELLS, "El paper històric dels col·legis professionals sota el franquisme", a Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, núm. 51, abril-juny 1985, pàg. 13.

CAPITOL VI

METODES I TECNIQUES EN

LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

- VI.1. Paradigmes en la Formació Permanent del professorat.
- VI.2. Model tècnic-crític en la formació del professorat.
- VI.3. Components en la Formació Permanent del professorat.
 - VI.3.1. Component científic.
 - VI.3.1.1. Els continguts didàctics.
 - VI.3.1.2. Les tècniques d'autoinformació.
 - VI.3.2. Component pedagògic.
 - VI.3.2.1. La formació general.
 - VI.3.2.2. La metodologia de transmissió dels continguts educatius.
 - VI.3.3. Component cultural.
 - VI.3.3.1. Relació formació / cultura.
- VI.4. Les tècniques més usuals en la Formació Permanent Pedagògica.
 - VI.4.1. El grup de base i l'experimentació de les actituds.
 - VI.4.1.1. Evolució dels mètodes de grup en la Formació Permanent dels ensenyants.
 - VI.4.1.2. Els grups de sensibilització i els grups de formació.

VI.4.2. La investigació-acció.

VI.4.2.1. Marc referencial històric

VI.4.2.2. La investigació-acció actualment.

VI.4.2.3. Descripció d'alguns
models d'investigació-acció.

VI.4.2.4. Enumeració d'algunes
tècniques d'investigació-acció.

Notes al capítol VI.

CAPITOL VI. METODES I TECNIQUES EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Tant la Formació Inicial com la Formació Permanent del Professorat han registrat durant les últimes dècades una evolució dins el camp de les Ciències de l'Educació, tant pel que fa als seus plantejaments teòrics com en les seves tècniques d'aplicació.

Fins a la dècada actual, les tendències seguides per la formació se centraven sobretot a trobar accions generalitzables que reeixissin davant els alumnes. Un cop diagnosticada aquesta conducta -normalment mitjançant investigacions quantitatives-, calia introduir aquestes accions dins els nous dissenys de Formació del Professorat. Aquestes tendències maldaven per renovar el concepte fins llavors preponderant en la formació del professorat que "saber es poder y hacer", i posaven l'èmfasi en els continguts a transmetre. L'obtenció d'informació en les noves tendències provenia sobretot d'investigacions a través d'enquestes o de tests. Planchard diu que G. Gildret, en la seva bibliografia de tests i escoles psicològiques (1938), assenyala un centenar d'instruments que tendeixen a descriure les aptituds per a l'ensenyament o bé a mesurar l'eficàcia dels mestres en actiu (1).

Si he situat aquest fenomen al voltant de l'any 1980 ha estat perquè, tot i que les noves tendències comencen a introduir-se al nostre país durant la dècada dels setanta, no es pot dir que llavors fossin generalitzables ni, fins i tot, àmpliament conegudes, tal com pot comprovar-se fent un repàs de les comunicacions presentades als congressos pedagògics al llarg d'aquella dècada.

ESQUEMA NDM. 4
PARADIGMES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Font: J. GIMENO SACRISTAN, Bases para la reforma del currículo de la Formación de Profesores en las Escuelas Normales, ponència presentada al Simposi sobre Didáctica General y Didácticas Especiales celebrat a Múrcia, setembre 1982.

Paradigma de formació	Paper del professor que s'estimula	Mètode de formació	Emfasi	Filosofia curricular
El vigent a les escoles normals	Culturalista Transmissor Intuïtiu	Inespecífic	Coneixement del pro	Racionalisme
Analític-Tecnològic	Tècnic-Eficient	Microensenyament CTTV Anàlisi d'int. Competències per objectius.	Tecnologia	Tecnicisme-Eficientisme
Humanístic	Orientador personal	Grups Autoanàlisi	Formació Personal	Psicologicisme
Tècnic-Crític	Tècnic que descobreix i soluciona problemes	Connexió Teoria-Pràctica. Solució de problemes. Aprentatge significatiu.	Pensament i actuació	Reconstruccionisme i Cognitivisme
Ideològic	Promotor social	Implicació en tasques comunitàries i en l'escola	Acció social	Reconstruccionisme social

VI.1. Paradigmes en la Formació del Professorat

Segons diversos autors (2), la formació del professorat s'enfoca des de diversos paradigmes, corresponents a la investigació en Ciències de l'Educació, al concepte del home i el de les seves accions. Els paradigmes més analitzats actualment en el camp de la investigació en Ciències de l'Educació són el de Presagi-Producte, el de Procés-Producte, el Mediacional i el Contextual (Ecològic). En el camp de la Formació del Professorat, i específicament en l'ensenyament impartit a les Escoles Normals, Gimeno Sacristán anomena aquests paradigmes culturalista, analític-tecnològic, humanístic, ideològic i el tècnic-crític, les característiques dels quals són reflectides en l'esquema de la pàgina següent.

En funció de l'adscripció a un o altre paradigma l'enfocament de la formació del professorat varia. Per exemple, analitzant els paradigmes d'investigació, s'observa que el paradigma Presagi-Producte posa l'èmfasi en la competència docent i concentra l'atenció en la personalitat del professor (aquest paradigma va estilar-se molt durant els anys seixanta, tal com ho proven les investigacions sobre el professorat dutes a terme aleshores).

El paradigma Procés-Producte és experimentalista i "pretén cercar relacions entre el comportament dels professors mentre ensenyen (procés) i les millores que demostren els alumnes en el seu aprenentatge (producte) com a conseqüència de l'experimentació i de l'acció del professor" (3). En aquest paradigma d'investigació sorgeix amb força dins la formació del professorat el concepte de la importància del procediment d'ensenyament (de l'acte didàctic com a procés de comunicació, tal com es demostra en les investigacions

descriptives amb metodologies quantitatives efectuades en aquell temps), que s'introdueix ràpidament al nostre país per mitjà de la Formació Permanent necessària arran de la Llei General d'Educació del 1970. En aquest paradigma assumeix importància la formació del Professorat basada en competències (Competency Based Teacher Education, CETE), que afirma que "si sabem que un tipus de condició en el professor es mostra lligada a un rendiment més acceptable en l'alumne, podem seleccionar aquesta conducta com un tret que els professors 'haurien de tenir'" (4).

Les característiques concretes d'aquest paradigma poden observar-se a l'esquema reproduït a la pàgina següent.

Aquesta tendència en la Formació del Professorat menà molts professionals a l'estudi de les anàlisis d'interaccions a l'aula (5), a l'anàlisi de les tasques dels ensenyants i, sobretot a casa nostra, a la programació de l'ensenyament a través d'objectius operatius o de conducta. No resulta difícil comprovar la gran quantitat de cursos que es realitzaren d'ençà del 1970 sobre programació, formulació d'objectius educacionals i avaluació en "mòduls d'aprenentatge" que "desenvolupen processos d'ensenyament-aprenentatge seguint unes pautes preestablertes. El mòdul, com a guia d'aprenentatge, indica què cal fer, com s'han de desenvolupar les activitats, quan poden executar-se i, finalment, com es poden avaluar. Un mòdul instruccional inclou objectius específics i, de vegades, materials àudio-visuals com a facilitadors de l'aprenentatge" (6).

L'aplicació d'aquestes tècniques inclogué algunes actuacions novedoses, com ara el microensenyament per mitjà d'un circuit tancat de televisió (CCTV) (7) o la visualització de les conductes errònies per part del professor, de cara a mi-

ESQUEMA NÚM. 5

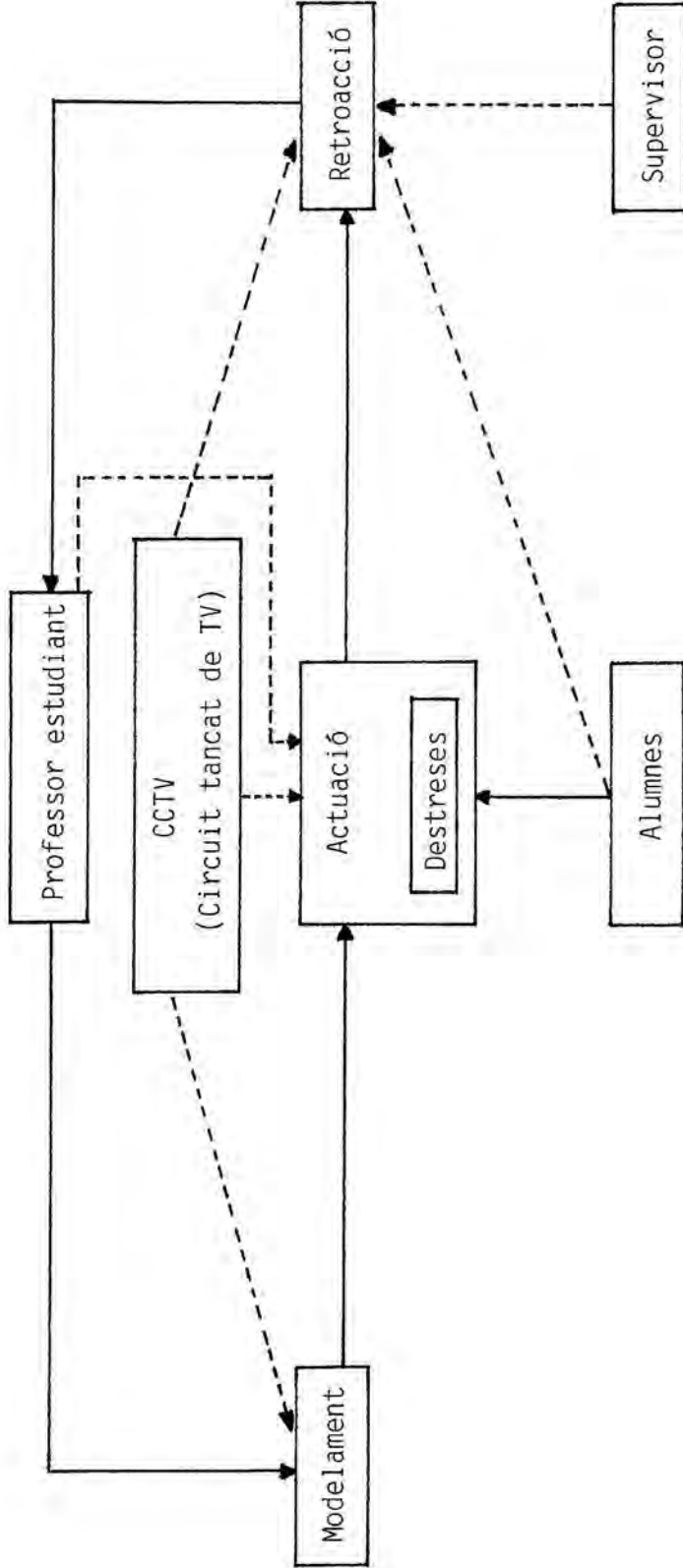
<u>Elements essencials*</u>	<u>Característiques implícites</u>	<u>Característiques relacionades i desitjables</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualització. 2. <u>Feedback</u>. 3. Programa sistemàtic. 4. Emfasi en requisits finals. 5. Modularització. 6. Responsabilitat del professor estudiant i del programa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa orientat al centre de pràctiques d'ensenyament. 2. Múltiples possibilitats per tal de prendre decisions 3. Protocols i materials de formació 4. Participació del professor estudiant en la presa de decisions. 5. Orientat vers la investigació i l'autocorrecció. 6. Formació i perfeccionament professional com a tasca permanent. 7. Integració en el paper docent.

- * 1. Les competències docents són específiques i conegudes abans d'iniciar el programa.
2. Els criteris evaluatius es basen en les competències, especifiquen nivells d'aprofitament.
3. L'avaluació del professor estudiant es basa en la seva pròpia actuació, tenint en compte el progrés que experimentin els seus alumnes.
4. L'apreciació del progrés del professor estudiant depèn de la competència demostrada davant dels seus alumnes.
5. El sistema instructiu serveix per a desenvolupar i avaluar competències educatives específiques.

MODEL CONCEPTUAL DE "FORMACIO DEL PROFESSORAT BASADA EN L'ACTUACIO O COMPETENCIA"(segons STANLEY ELAM)

ESQUEMA NÚM. 6

MODEL DE PROCES D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN UNA SESSIÓ DE MICROENSENYAMENT



FONT: L.M. VILLAR ANGULO, La formación del profesorado. Nuevas contribuciones, op. cit.

llorar-les per tal de fer més eficaç l'aprenentatge de l'alumne.

El paradigma Procés-Producte enclou al seu si diverses tendències en la formació del professorat, com és l'observació i l'anàlisi de classes, els estudis correlacionals i els estudis experimentals, la qual cosa no implica que el model consideri que "segons com s'han anat desenvolupant les investigacions, el centre de gravetat ha anat desplaçant-se vers l'acte mateix d'ensenyament i s'ha presentat com a mitjancer entre predictors i criteris, és a dir, entre les característiques dels mestres i els productes del seu ensenyament" (8).

Tal com he esmentat abans, d'ençà de la dècada dels setanta, i al nostre país molt cap a la fi, la tendència en la formació del professorat ha seguit un ritme canviant, especialment "provocat per l'auge de la psicologia cognitiva i el seu impacte en l'educació, sobretot pel que fa a l'estudi del processament d'informació" (9). La conducta davant d'un fet educacional ja no serà prioritària; a partir d'ara ho serà el procés psicològic que recolza aquesta conducta. En conseqüència, serà "més important centrar l'atenció en com elaboren els professors la informació pedagògica de què disposen i les dades que perceben en les situacions de l'ensenyament, i en com aquesta alaboració o processament d'informació es projecta sobre els plans d'acció de l'ensenyament i en el seu desenvolupament pràctic" (10).

Arran d'aquest qüestionament del paradigma Procés-Producte i de les seves derivacions en la formació del professorat, sorgiran d'altres paradigmes d'investigació, com per exemple, el Paradigma Mediacional, que apareix coincidint amb l'auge de la psicologia cognitiva i en el qual la formació del professorat es basarà a establir estratègies de pensament, de percepció, d'estímul; val a dir, però, que la crítica adre-

çada a aquest paradigma rau en el fet que no té en compte el medi en què es belluga la persona.

D'aquí sorgeix el paradigma Contextual o Ecològic, que a les característiques del paradigma Mediacional afegeix el component del medi, i també dóna més importància a la investigació qualitativa que no a la quantitativa i, finalment, insisteix molt en l'estudi de la vida a l'aula; per aquest motiu, segons alguns autors aquest paradigma empeny la formació del professorat a convertir el mestre en un investigador a l'aula (11).

Fet i fet, si, a més a més, es té en compte que actualment s'ha introduït amb força la investigació-acció dins el paradigma Qualitatiu, es pot concloure indubtablement que al nostre país s'enceta un canvi notable pel que fa a la formació del professorat.

VI.2. Model tècnic-crític en la formació del professorat

En l'esquema reproduït al començament d'aquest capítol, el paradigma Qualitatiu correspondria al model de formació del professorat tècnic-crític, les conseqüències fonamentals del qual serien:

1. Una capacitació cultural suficient per afrontar amb èxit les exigències del currículum.
2. Unes bases de coneixement sobre l'educació per orientar l'anàlisi del currículum, la seva discussió, a fi que aquest esdevingui quelcom més que un contingut per a transmetre.
3. Una capacitat de diagnòstic de la situació on ha d'actuar tot coneixent les variables que la determi

nen, de tipus psicològic, social, etc., que són els límits que condicionen la seva activitat professional, i prenent-ne consciència per tal de remoure-la si és necessari i possible. Aguditzar la seva capacitat d'observació tot oferint-li tècniques de diagnòstic que ultrapassin les típiques dades que fins ara han fet servir els informes psicològics, per exemple; tot aplicant els coneixements adquirits en la realització d'aquests diagnòstics, que podrà contrastar amb els seus professors, companys, etc.

4. Un coneixement tècnic dels recursos metodològics disponibles, adreçat a descobrir-ne les possibilitats, els possibles efectes que es deriven del seu ús, tant com en coneixement del seu funcionament i la seva elaboració, per tal de poder-los aplicar d'una manera flexible en situacions força divergents. Cal conèixer els fonaments i les possibilitats de la metodologia.
5. Utilitzar procediments que permetin al professor prendre consciència del procés d'informació que es duu a terme amb antelació a la presa de decisions, amb les seves implicacions intel·lectuals, afectives, sòcio-culturals, etc. Cal descobrir les teories implícites que funcionin darrera les pràctiques o models metodològics, implícites a les accions del professor, quins elements hi participen, etc. Es tracta d'assimilar els processos reals, usuals, perquè, tot criticant-los, s'acomodin a un esquema més racional de processament de la informació.
6. Entrenar els professors per tal que prenguin decisions tot elaborant estratègies d'acció, que constitueixen el disseny o la programació de l'ensenyament.

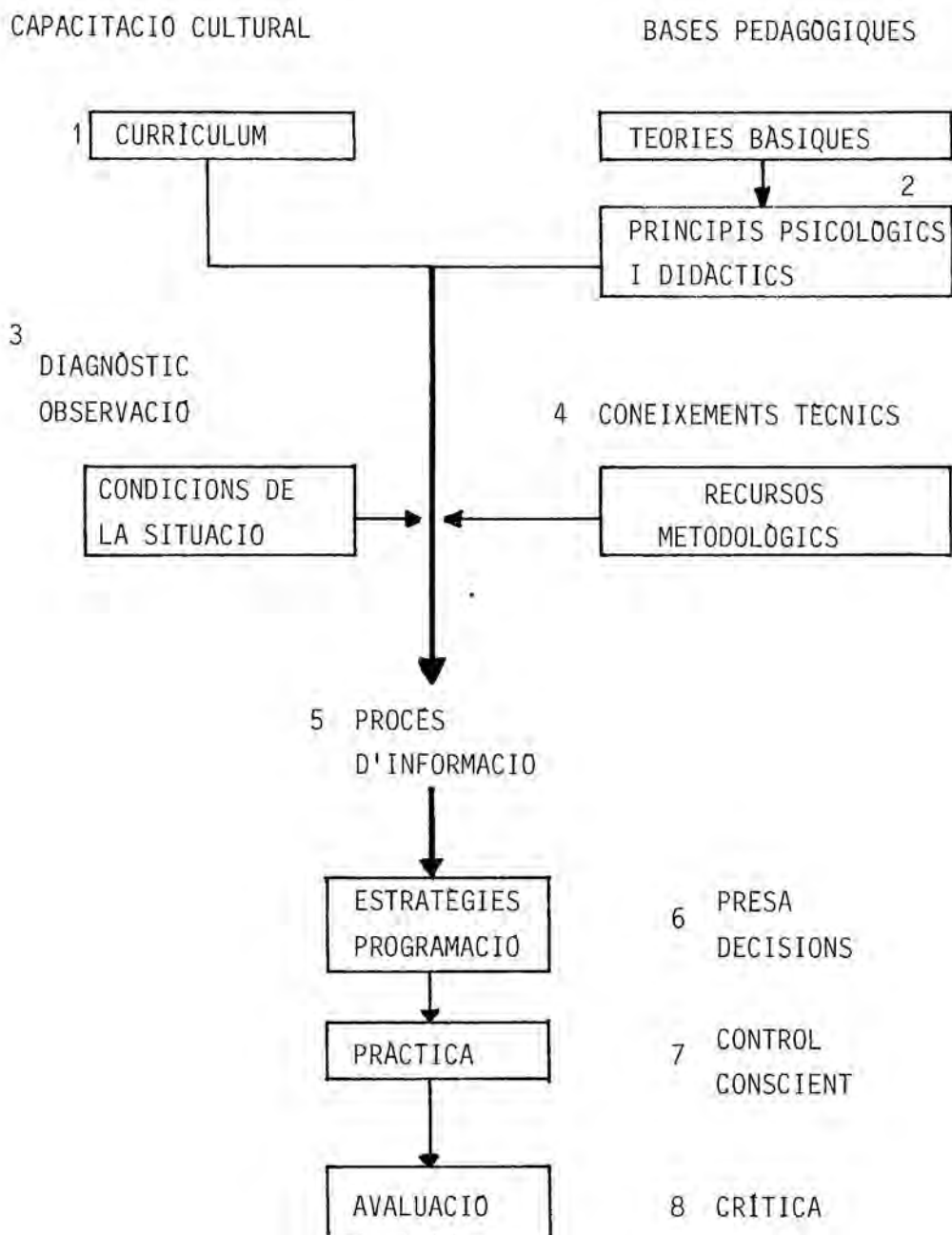
ment. Tanmateix, lluny de l'acceptació que això ha anat adquirint per a nosaltres, es tracta de discutir, un cop conformada una interpretació de la realitat i clarificada d'entrada l'orientació que es pot prendre per cobrir el que hom considera exigències curriculars acceptables per als alumnes en una situació concreta, les estratègies a seguir: tot identificant cursos d'acció, facilitats o entrebancs que poden trobar, valorant conseqüències possibles, rendibilitat de cada estratègia quant a aquestes conseqüències, seleccionant els millors re cursos per a les diverses estratègies, cercant, si calgués, una nova informació, etc.

7. Controlar la pràctica que es realitza i aprendre a assimilar les vicissituds que travessa i guardar in formació per a comentar-la i pensar-hi més tard. L'observació de la pròpia pràctica per part d'altres companys i la discussió posterior, o l'observa ció de la pròpia acció a través de recursos àudio-visuals actuals, són bons recursos per a donar una dimensió racional, no rutinària, flexible, a l'ac ció.
8. Avaluació crítica del que s'ha fet: autoreflexió i reflexió compartida amb altres professors, amb els alumnes que han rebut l'ensenyament i realitzat l'aprenentatge. (12)

Aquest model és representat gràficament a l'esquema de la pàgina següent. Intenta cercar en la formació del professorat, com es veu, un paradigma Humanista (13). Cal tenir en compte que els diversos paradigmes no tan sols plantegen una tendència en la investigació educativa, sinó un concepte ide ològic i social amb visions diferents dels fets educatius.

ESQUEMA NÚM. 7

MODEL TÉCNICO-CRÍTIC (14)



Tot resumint, es pot dir que la Formació Permanent, a grans trets, ha desenvolupat quatre tendències: la tradicional d'ensenyar qui no sap, la que es basa en les competències docents, la que té en compte la personalitat del professor i, finalment, la més actual, la que posa l'èmfasi en els mecanismes de perfecció del professorat i l'ambient on aquest desenvolupa el seu aprenentatge.

VI.3. Components en la Formació Permanent del Professorat

Abans d'introduir-nos en la relació de les tècniques usuals en els cursos i seminaris de Formació Permanent del professorat, cal situar els aspectes que desenvoluparan aquestes tècniques en els mestres en exercici.

Es fonamental desenvolupar en el mestre en exercici, dins la Formació Permanent Pedagògica, els components científic, pedagògic i cultural. Per bé que aquests tres components també s'apliquen a la Formació Inicial del professorat, en la Formació Permanent no es contempla el component pràctic, el qual hi és inherent per tal com els mestres exerceixen simultàniament a les escoles. Cada un d'aquests tres components té una clara orientació de finalitat:

- a) Mitjançant el component científic el professor esdevé un agent educatiu que posseeix coneixements d'àrea o àrees científiques que ha d'ensenyar.
- b) Per mitjà del component pedagògic el professor esdevé un professional que assumeix coneixements de les Ciències de l'Educació per al seu exercici docent.
- c) De la mà del component cultural, el professor es converteix en un agent posseïdor d'una cultura d'abast

general i d'una cultura específica adaptada al medi on exerceix.

VI.3.1. Component científic

Es tracta, d'entrada, d'ajudar el mestre en exercici a adquirir els coneixements i els continguts a partir dels quals elaborarà els mitjans actuals de formació dels seus alumnes. En conseqüència, dins la formació científica cal fer una distinció entre els continguts didàctics i les tècniques d'autoinformació.

VI.3.1.1. Els continguts didàctics

Els continguts didàctics, al seu torn, poden subdividir-se en:

- Tècniques d'expressió
- Continguts pròpiament dits

L'individu s'expressa -o pot expressar-se- a través de quatre processos essencials: l'expressió lingüística, l'expressió matemàtica, l'expressió artística i l'expressió manual i física. I ajudar l'alumne a utilitzar al màxim aquest ventall de possibilitats constitueix l'objectiu cabdal del mestre. La formació científica dels mestres en la seva formació Inicial ha comportat una informació sobre l'expressió lingüística, una informació matemàtica i un coneixement precís sobre l'educació artística, manual i física. També han rebut els mestres, en la seva formació Inicial, informació sobre les ciències de la natura, de la literatura, de la filosofia, de les ciències socials, etc. Aquests continguts

als quals opten els mestres, però, haurien de respondre més exactament a les afinitats dels futurs ensenyants. Per aquest motiu caldrà emfasitzar posteriorment l'adquisició de noves tècniques i de nous coneixements científics.

VI.3.1.2. Les tècniques d'autoinformació

L'objectiu fonamental de la Formació Permanent és que el mestre en exercici aprengui a esdevenir autònom. Al mateix temps que hom el forma, caldrà indicar-li els mitjans que pot fer servir per tal d'autoformar-se, amb la finalitat que prescindeixi de la institució com a font d'informació. Per tant, cal que els mestres participants en la Formació Permanent siguin iniciats en les tècniques de recerca de la documentació, d'utilització de fitxers, formularis, de presa i classificació de les notes, etc.

Tant les tècniques d'expressió com els continguts i l'autoformació poden respondre a una formació permanent científica del mestre.

VI.3.2. Component pedagògic

Pel que fa, pròpiament, a la Formació Permanent Pedagògica del mestre, cal distingir per una banda la formació general -que n'és la base- i, per l'altra, la metodologia de transmissió dels continguts educatius.

VI.3.2.1. La formació general

Es sobretot durant la formació Inicial que el mestre ha de rebre aquesta formació general, la qual ha d'abastar una informació social i una informació més aviat referent a qüestions educatives actuals. Es a dir un optimisme pedagògic davant del fet de l'educació.

Pel que fa a la informació social, el mestre ha de poder aprofundir -i aplicar-ho després en la zona on exerceix- els elements de sociologia de l'educació (relacions de l'escola i de la societat, estructures educatives, etc.), els elements econòmics relacionats amb l'organització de l'escola, una determinada experiència en les estructures polítiques, socials i administratives generals, i per fi un coneixement dels grans problemes socials del moment. Sense aquesta informació sociològica és molt difícil que el mestre assumeixi el seu paper dins el marc social. Sens dubte, l'adquisició de les qüestions educatives estarà constantment relacionada amb la de les qüestions socials, sociològiques i pedagògiques, situant-se totes dues en el marc d'una interacció evident i permanent.

VI.3.2.2. La metodologia de transmissió dels continguts educatius

Ha de recolzar-se tant en la metodologia aplicada a les disciplines previstes per a l'ensenyament dins el cicle educatiu on treballa el mestre, com en la tecnologia de l'educació i en els problemes derivats de les relacions educatives.

Convé ara centrar-se en les qüestions metodològiques pròpies i en les modalitats de transmissió de les tècniques relatives a l'educació global de l'infant o de l'adolescent. A més a més, cal que el mestre intercanviï experiències i analitzi els currículums oficials relatius a cada disciplina d'ensenyament. L'evolució de la Pedagogia fa inevitable, per altra banda, una informació dels mestres en exercici en matèria de tecnologia de l'ensenyament. En aquest sentit, convé iniciar els mestres en període de Formació Permanent en les tècniques àudio-visuals d'ensenyament (magnetòfon, magnetoscopi, radiovisió, televisió, diapositives, pel·lícules, etc.). Però aquesta informació no ha de cenyir-se a una presentació tècnica dels aparells, sinó que ha de consistir, a continuació i especialment, en una introducció en les modalitats d'utilització pedagògica dels instruments que han de continuar essent auxiliars del mestre. Efectivament, aquests elements proporcionen al mestre els documents visuals o sonors considerats com punts de partença d'una reflexió que pertoca al mestre de fer sorgir a la pròpia casa del nen o de l'adolescent.

Per altra banda, i sempre dins aquest nivell de la metodologia tecnològica, cal informar als mestres sobre certes pràctiques modernes que sovint han esdevingut imprescindibles a raó de l'evolució de la Pedagogia en si mateixa: em refereixo a l'ensenyament programat, a la informàtica i a la cibernètica (en les seves nocions més simples i més utilitzables a la classe), i, finalment, a les tècniques recolzades en les enquestes, les sortides, etc.

També és necessari presentar al mestre els problemes relacionats amb la relació pedagògica. Mentre que la formació Inicial general ha permès al mestre de comprendre el seu paper, la metodologia li ha indicat què ha via de transmetre i els mitjans materials de transmissió. Ara es tracta d'interessar-se sobre la forma d'adaptació a un o altre tipus d'infant, de classe, en una paraula, de grup. Es en aquest nivell que la informació i la formació del mestre han d'intervenir dins la psicologia de l'infant i de l'adolescent, en matèria de psicologia social i d'interpsicologia. Totes les qüestions que recolzen en el grup-classe, en les relacions que aquest implica (mestres-alumnes, alumnes-alumnes, mes tres-mestres...), tenen una importància que ha estat valorada, amb raó, sobretot al llarg dels últims deu anys. La formació hauria de concedir-los una importància equivalent a la que hom reconeix a la informació sobre els continguts o els mètodes.

Aquesta pot ser l'exigència menys "delimitable" d'una formació de mestres eficaç, però no n'és la menys important. Es tracta d'ajudar el mestre a adquirir les potencialitats personals d'acció sobre el grup que és la classe. Essencialment, existeixen quatre capacitats d'acció útils per al mestre, el qual ha de ser capaç d'observar detalladament tot el que succeeix al seu voltant, i per tant de copsar, per exemple, els mitjans educatius que pot oferir-li el medi ambient (activitats de resorgiment de l'ensenyament elemental, fulls d'arxius, estudis de paisatge, enquestes sociològiques, etc.). Però també ha d'aprendre a observar els alumnes, cada alumne, ja que cadascun d'ells sol presentar unes característiques peculiars. En aquest punt la informa-

ció psicològica adquireix una importància gran, molt particular.

Per altra banda, cal que el mestre sàpiga comunicar amb els altres. Tothom coneix quants fracassos ha provocat en les aules una personalitat tancada en si mateixa, incapaç d'establir una relació amb la classe ni amb els altres mestres. I és també cert que, dins aquest "saber comunicar", el "saber expressar-se" assoleix un valor que no es pot negligir. Finalment, el mestre ha de saber servir-se del seu propi cos; fins a bon punt, el mestre té algun punt de contacte amb l'actor o amb el mim, ja que efectua una representació permanent per als nens. En conseqüència, ha de dominar la seva veu, les seves entonacions i, en un sentit més ampli, la seva expressió corporal. El seu èxit -o la seva eficàcia- en depèn.

VI.3.3. Component cultural

Actualment la formació Inicial no garanteix al mestre la formació que la societat exigeix, i per aquest motiu caldrà modificar-ne tant els continguts com els mètodes, d'aquesta formació, i també s'haurà d'oferir als educadors una visió actualitzada del fet d'educar, la qual cosa implica necessàriament la incorporació -i l'aprofundiment- de l'ampli ventall d'elements culturals, sovint menystinguts.

Per les aules passen molts nens i nenes que pertanyen fins i tot a generacions diferents, mentre que, com ja he comentat abans, el mestre és sempre el mateix durant un període

de trenta o quaranta anys. D'aquesta simple constatació es deriva el fet que el mestre vagi allunyant-se a poc a poc -de vegades inconscientment- del món de la infància. No hi ha prou, però, amb una formació permanent tècnico-professional per tal d'evitar aquesta situació, si bé és imprescindible, sinó que l'aprofundiment en els nous continguts, les noves tècniques i els nous mètodes pedagògics han de formar part d'una Formació Permanent més àmplia.

Cal que el mestre conegui el medi en què es desenvolupa el seu alumne, i aquest medi és cada cop més complex; les noves generacions adquireixen un coneixement de la vida que, més enllà del seu propi entorn, els arriba a través dels nous mitjans de comunicació (televisió, ràdio, vídeo, computadores, còmics, publicacions marginals, etc.). Tots aquests elements, nous per a l'educador, formen part de l'experiència quotidiana del nen, i són tant o més importants que els que l'escola analitza. No hi ha prou ja de voler introduir aquests elements que incideixen tothora en els nens, i que podríem considerar dins el terme usual d'"Educació Informal" (15), en la institució educativa com si es tractés de quelcom aliè i marginal; l'escola ha de ser considerada com la vida mateixa, i cal que l'educador sigui de bon tros capaç de poder-los analitzar com a elements integrats en l'educació global del nen.

En el cas que el mestre surti de l'Escola de Formació del Professorat sense haver rebut aquesta culturització indefugible o, si més no, l'estímul perquè continuï autoformant-se, es veurà mancat dels elements i les actituds suficients per tal de comprendre que l'escola ha de canviar constantment, que ha de romandre oberta a les noves idees, i, malauradament, pot no covar una actitud inquieta que li possibiliti una educació crítica, aspecte que ha d'anar subministrant

progressivament la Formació Permanent.

El procés de culturització o l'interès per la cultura i, en conseqüència, un perfeccionament en la professió docent es troben intrínsecament lligats. Un professional de l'ensenyament que no llegeix sistemàticament el diari, més poc encara llegirà les publicacions especialitzades que l'afecten; si no es preocupa regularment per les novetats literàries, encara més difícil és que s'atansi als assaigs temàtics, que exigeixen més esforç; i, finalment, si viu reclòs en un marc còmode, poc problemàtic, gairebé no s'assabentarà dels avenços de tota mena que es produeixen en la societat on viu ni podrà, per tant, analitzar-los.

Tot el que he referit fins ara comporta un enfocament nou en la Formació Permanent Pedagògica i a les Escoles d'Estiu. Cal que aquestes experiències de formació incideixin tant en la preparació científica i psicopedagògica com en la cultural. Aquesta transformació significa acostar-se a la cultura i a l'educació d'una manera més vivencial, viscuda en tant que interioritzada, i no tan sols per part dels mestres, sinó de tots els qui dirigeixen les institucions que se'n responsabilitzen.

Les Escoles Normals han de plantejar-se com a objectiu una doble incidència. En primer lloc, aconseguir que els futurs mestres adquireixin la preparació necessària per tal de desplegar el seu treball i evitar d'aquesta manera el seu probable "fracàs escolar", i, al mateix temps, potenciar l'interès per la cultura en les seves diverses manifestacions com correspon a una "universitat"; en segon lloc, furnir als mestres la informació i els estímuls idonis per tal d'aconseguir la seva vinculació al món complex de la infància i l'adolescència.

La música, l'expressió plàstica, la llengua i la literatura, les ciències socials i altres àrees apleguen d'una forma o d'una altra l'enrevessat sistema d'interessos que motiven els escolars dels nostres dies, i són aquestes les assignatures que s'imparteixen a les Escoles de Formació del Professorat. Però potser no es desenvolupen d'una manera tan encertada com caldria. Introduir elements de culturització en la Formació Permanent dels educadors vol dir introduir l'interès per la cultura en les seves diverses formes artístiques (pintura, música, cinema, literatura...) i manifestacions culturals (exposicions, conferències, concerts...), i també, si no "entendre", almenys conèixer la cultura "marginal" que tant influència la infància i el jovent (com en altres temps influí en diferents nens i joves): conèixer-ne els nous estils i les noves formes musicals, així com els codis de valors que duen implícits i els que rebutgen; conèixer-ne el llenguatge específic lligat a aspectes problemàtics de la seva formació, com la droga, el sexe, l'atur, etc.; conèixer el còmic i el significat del seu llenguatge visual per tal de poder oferir altres possibilitats vàlides de literatura infantil i juvenil; introduir-hi altres opcions per a cobrir els lleures dels infants i joves, ja sigui com a espectadors o com a actors, etc. En resum, conèixer tots aquests aspectes per tal de poder adoptar una actitud crítica positiva i analitzar-los juntament amb altres qüestions: moda, publicitat, família, consum, etc. Al capdavant, es tracta d'integrar en el treball diari a la classe tots els aspectes d'educació no formal que poden distorsionar la tasca d'un educador. Com diu Stenhouse, "constitueix funció peculiar dels grups educatius presentar als seus membres una cultura que té una entitat pròpia fora del grup i que no s'hi ha generat. L'educació existeix per fornir als individus l'accés a grups culturals que es troben més enllà dels seus propis" (16).

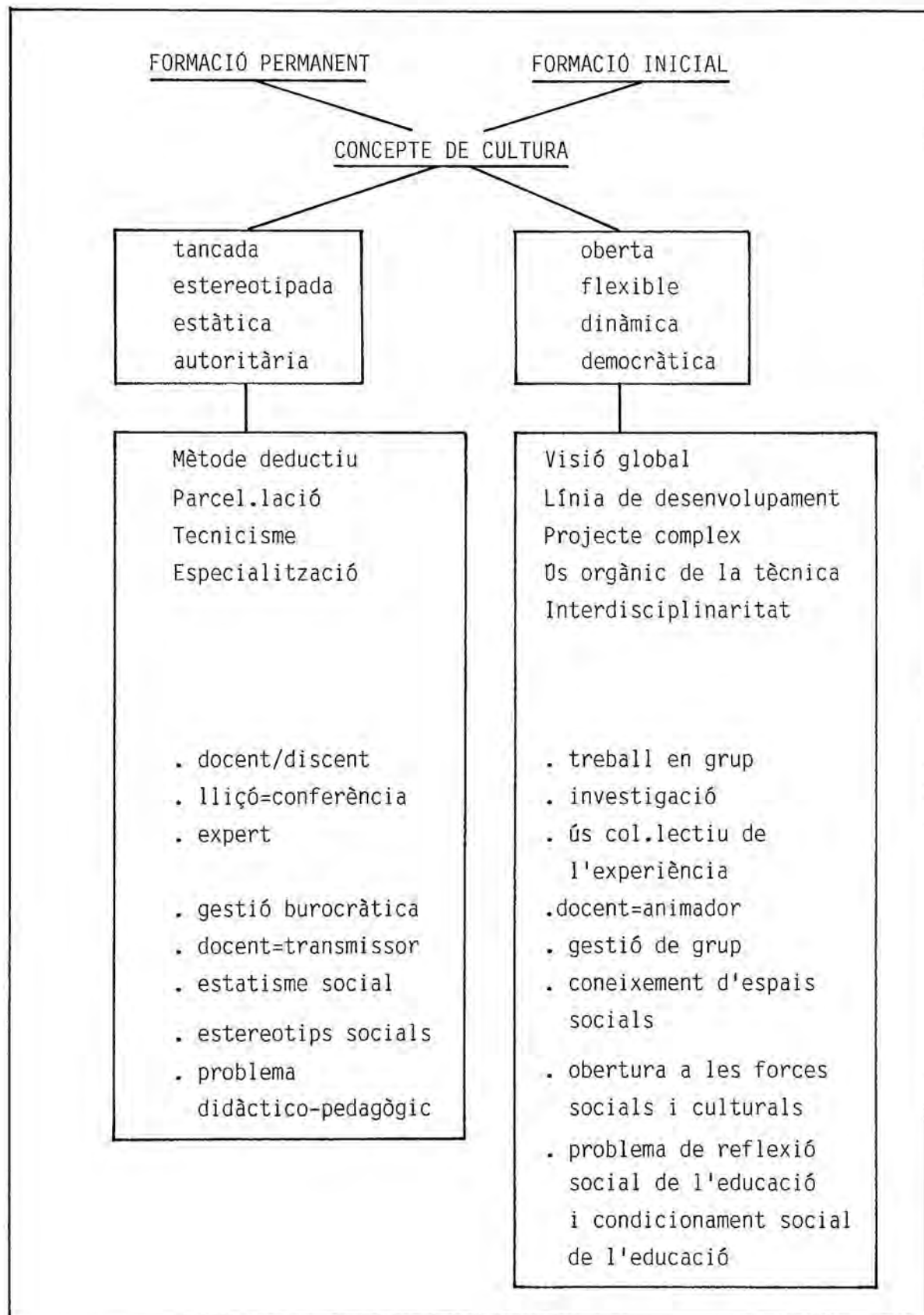
O, com diu, des de la perspectiva pedagògica J.S. Bruner: "Per tal de ser útil, el coneixement ha de ser sintètic, accessible i manipulable. La teoria és la forma que posseeix totes aquestes propietats. Aquest ha de ser l'objectiu de l'ensenyament. Però, en l'evolució de l'educació, ocorre també que, a mesura que ens atansem vers una organització més i més tecnològica de la nostra cultura, i en el període actual de més utilització d'automatismes de processament de la informació, es modifica el model d'educació. Tres trets exclusivament humans requereixen un tractament educatiu especial, per tal d'incrementar la qualitat humana de les societats: la detecció de problemes, la capacitat de realització de serveis no previstos i l'art, en totes les seves manifestacions des de la música fins a la cuina.

"Finalment, una de les formes més cabdals que té la cultura per tal de contribuir al creixement intel·lectual, és la desenvolupada a través del diàleg entre els més experimentats i els menys experimentats, proporcionant un mitjà per a la interiorització del diàleg en el pensament. La cortesia de la conversa pot ser el component principal de la cortesia a l'ensenyament." (17)

VI.3.3.1. Relació formació/cultura

D'acord amb el concepte de cultura que tingui en docent, la seva relació amb l'aprenentatge, amb l'escola com a institució i amb la societat serà una o una altra.

Tot seguit exposo un nou esquema que, malgrat la contraposició frontal que pugui expressar, reflecteix la idea que a través del concepte de cultura més oberta i

ESQUEMA NDM. 8

flexible es pot generar, per òsmosi, un determinat opti
misme pedagògic que comporta una pràctica docent més es
 caient per als nostres dies.

VI.4. Les tècniques més usuals en la Formació Permanent Pedagògica

Les tècniques didàctiques d'ús més generalitzat en la For
mació Permanent Pedagògica dels mestres, sobretot a causa de
 la manca de Formació Permanent que pateixen els qui se'n res
 ponsabilitzen, s'han centrat en dos aspectes: la classe ma-
 gistral i l'elaboració d'un dossier amb material bibliogrà-
 fic. Tanmateix, d'ençà del 1970 s'hi van introduint noves
 tècniques: per una banda, la ja esmentada de microensenyam
ent, que es realitza en alguns centres universitaris, i,
 per altra banda, un seguit de tècniques que inclou les de
dinàmica de grups, àudio-visuals (18), creatives (en alguns
 seminaris), tècniques d'aprenentatge, fitxes d'aprenentatge,
Sistemes Educatius Modulars d'Aprenentatge (SUMA) (19), mè-
tode d'ensenyament mental (20) i, recentment, tot i que no
 gaire estès arreu del nostre país, el conjunt de tècniques
d'investigació-acció (21).

En l'estudi dirigit per L.M. Villar Angulo La formación
del Profesorado. Nuevas contribuciones, hi veiem desplegadas
 les següents tècniques, a tall d'innovació: el microensenyam-
 ent, la interacció, la dinàmica de grups, la competència do
cent i la col.laboració. Al llarg del text s'analitzen també
 la creativitat i la tecnologia educativa (22).

L'informe de l'OCDE esmentat al llarg d'aquest capítol afirma: "Tal com es podia preveure, els informes i estudis de casos donen raó d'una gamma extremadament variada de tècniques, especialment la vigilància objectiva, el desenvolupament de l'organització, el microensenyament, l'anàlisi a la classe, les simulacions, els mètodes basats en les competències i l'ensenyament a distància. Així, fent abstracció de la matèria de què es tracti (per exemple, l'ensenyament de les matemàtiques) sobre la qual el formador potser vol comunicar uns coneixements, són molts els mètodes i les tècniques que esdevenen teòricament familiars. Des de fa temps, es reclama una tipologia analítica i crítica dels mètodes de formació del professorat, però la seva elaboració suscita enormes dificultats. En una primera fase s'ha registrat un esforç per tal de distingir entre mètodes que posin en joc instruments multimèdia, presentacions amb un nombre limitat de mitjans, presentacions redactades de tal manera que insistixin en els mitjans, ajuts pedagògics aïllats a petita escala i sistemes i mitjans de formació també a petita escala." (23)

I, més endavant, quan analitza la dificultat de trobar tècniques més adequades per a la formació del professorat, aquest informe exposa dos inconvenients fonamentals: "El primer és la tendència que manifesta tota discussió sobre els mètodes i els materials de la formació a ser dominada per consideracions relatives a l'ensenyament a distància i a la utilització de noves tecnologies, així com l'emprada per al microensenyament. Tot i la importància d'aquests mètodes, la seva utilitat és limitada. La gran majoria de les activitats de formació es trobaran molt probablement caracteritzades per interaccions entre el formador i l'ensenyant, fins al punt que en els camps de la metodologia o de la pedagogia d'aquestes interaccions serà on resultarà més útil un ajut

per al formador de professors en exercici. El segon inconvenient es deu al debat que es desenvolupa al voltant del prinpi mateix de la funció de l'assessor." (24)

Entre tot aquest aplec de noves tendències destaquen, per la seva importància actual, les de dinàmica de grups i les d'investigació-acció.

VI.4.1. El grup de base i

l'experimentació de les actituds

Existeix força bibliografia referida a Dinàmica de Grups (25), i per aquesta raó no exposaré una relació de tècniques, sinó una reflexió sobre la tasca del formador de mestres en exercici en relació a la dinàmica de grups.

Com que el canvi d'actitud és la condició fonamental de la renovació pedagògica, hom pensa que les fórmules de grup de base o grup d'ensinistrament o de "diagnòstic" (training-group o T-group) provoquen la presa de consciència en els ensenyants sobre les pròpies actituds, el replantejament dels propis sistemes de referència, i susciten en cada participant el qüestionament propi i, dins el grup, l'evolució de les actituds.

La tasca del dinamitzador de Formació Permanent és ajudar el grup a caracteritzar les situacions viscudes i analitzar la seva activitat. D'aquesta manera, la situació creada permet de provar les dificultats de funcionament d'un grup: relació ambivalent, de dependència i de contra-dependència, del grup envers el dinamitzador, percepcions contradictòries de l'autoritat d'aquest, conflictes que provenen de concepci

ons diferents del funcionament del grup, fluctuacions en l'organització interna i en l'atribució del poder dins el grup. Aquest és un mitjà per experimentar una nova relació, no fonamentada en el fet de saber, i per analitzar una situació introduïda per un monitor que rebutja fer la funció d'agent cultural. El grup de base pot, doncs, provocar un efecte de trencament en relació amb les coses viscudes quotidianament pels ensenyants i en relació a l'essència directiva de la pedagogia (26).

Tot aplicant la regla de l'heterogeneïtat del grup, caldria situar els mestres entre altres persones que tinguin activitats diversificades. D'aquesta manera, les normes implícites, pròpies de cada medi professional, es revelen per endavant, i l'encontre de diversos sistemes de referència mena cada participant a adonar-se de la relativitat del seu punt de vista i a descentrar-se. Però les dificultats pràctiques de cara a l'organització d'aquestes sessions, en el cas d'una generalització de la fórmula, sorgeixen d'una forma evident. A més, els ensenyants, delerosos de cercar una finalitat pedagògica per a la sessió, podrien no estar-hi d'acord.

Una altra forma de concebre l'heterogeneïtat apareix a partir de la diversitat dels nivells de la formació. Ja se sap que cada ensenyant tendeix a tancar-se dins la seva pròpia xarxa d'acció, i fins i tot a identificar-se amb la disciplina que ensenya. A través de la interpretació dels canvis, les perspectives s'obren, i l'acte pedagògic és, a la fi, considerat no en funció d'un tipus d'establiment o d'un objectiu pedagògic específic, sinó en funció de l'alumne, del desenvolupament de la seva vida escolar i dels obstacles psicològics amb què aquest topa. Com diu F. Ortega (27), "en la dinàmica de grups s'intenten assolir dos objectius: l'un es relaciona amb el funcionament, dificultats i problemàtica

del grup, i l'altre s'adreça a adquirir recursos grupals per aplicar-los a l'ensenyament".

També es pot afirmar que l'heterogeneïtat existeix al propi si d'una institució, sobretot si aquesta pertany a l'ensenyament secundari o superior, així com que la dinàmica de grup pot resultar prou rica quan s'hi apleguen, per exemple, els responsables administratius, els directors de centres i els professors de diverses disciplines. De fet, sembla interessant aplegar els representants de tot l'equip educatiu a fi que s'adonin al mateix temps de la relativitat dels models als quals fan referència inconscientment o conscient i perquè intentin superar les dificultats de comunicació amb què topen quotidianament. Però hi sorgeixen les dificultats: els participants tenen, en conseqüència, un passat comú i la sessió corre el risc de revifar les antigues tensions, d'enfortir les posicions ja establertes, de clavar les formes de concebre els papers, en resum, de cristallitzar els conflictes i de tancar definitivament qualsevol possibilitat d'evolució. Allò viscut, analitzat, ja no és el de l'ara i aquí, és un passat actualitzat, percebut emocionalment. Malgrat aquests inconvenients, aquesta fórmula ha temptat determinats dinamitzadors de formació en experiències institucionals de Formació Permanent.

El grup de base comporta un trencament amb les situacions tradicionals on preval l'autoritat i permet l'aprenentatge d'una conducta autèntica, alliberada de les formes infantils de dependència. Es parla d'un "descondicionament social", ja que les conductes i actituds habituals de cadascú són constantment assetjades, i, per tant, els participants es veuen obligats a cercar altres conductes per tal de respondre a la situació. La vida mateixa del grup és emprada com a mitjà de la formació i el grup és el seu propi agent de formació: és

per això que els membres del grup poden experimentar nous comportaments i el grup posa a prova noves estructures. Com diu Ferrández-Sarramona, "una vivència del 'T-group' representa una formació en profunditat, passa per una colla de fases que van des de l'angoixa i la dependència de l'analista fins al funcionament autònom del grup" (28).

Els partidaris dels grups de base com a mitjà de formació permanent dels professors hi veuen l'interès d'una reflexió que depassa el marc de la relació interpersonal i que abraça els fonaments institucionals de l'escola. El grup de base té una significació crítica i és l'arma de negació de les institucions i del saber instituit. Els membres del grup de base tenen l'avinentesa d'examinar les relacions que s'estableixen amb l'autoritat, d'analitzar el seu propi poder a la classe, tot considerant el poder com exercit per l'animador dins el grup. Després d'haver-se qüestionat el propi paper, esdevenen a poc a poc subjectes plenament responsables, i accepten incondicionalment la resta de subjectes, cercant, en col.laboració amb ells, els mitjans per autodirigir-se. La seva transformació els porta a revisar les seves modalitats d'acció pedagògica i, particularment, a permetre als seus alumnes que visquin la seva pròpia experiència i que exercixin el seu propi poder. Si un grup de base prové en la seva totalitat d'una única institució, pot ser el punt de partida d'un canvi social alhora que un indret d'intercanvis individuals. De la reflexió sobre les traves institucionals que pesen dins la situació pedagògica, de l'anàlisi del seu propi funcionament fins a la seva autogestió, es constitueix com un grup d'acció que tracta sobre l'organització escolar per tal de contribuir a transformar-la.

VI.4.1.1. Evolució dels mètodes de grup en la Formació Permanent dels ensenyants

Molts partidaris de l'ús dels grups de base com a mitjà de formació dels ensenyants han fet evolucionar el mètode, considerant generalment que el grup hauria de tenir una prolongació en el temps.

Alguns investigadors han volgut que el grup permeti una exploració del jo i una redefinició de les relacions del jo i del medi professional de l'ensenyant. Uns autors se situen (29) en una perspectiva psicoanalítica que parteix d'una definició de l'"ell" professional, producte de les relacions d'ell mateix amb els altres dins el context professional. D'altres autors posen l'accent sobre la transferència d'aprenentatges i sobre el conjunt de les dimensions a considerar dins la formació. Aquestes, centrades en el treball, lligades al perfeccionament professional dels mestres sobre una disciplina, tenen, no obstant, un altre objectiu: sensibilitzar els participants envers els fenòmens de grup, als quals es dedica un terç del temps de cada sessió. Però sembla que aquesta fórmula no ha satisfet plenament: alguns membre volen concentrar-se en el treball i d'altres en el grup; l'anàlisi no depassa gaire el nivell de funcionament del grup, mentre que els organitzadors esperen aconseguir que sigui institucional. Així mateix, han optat per cursos d'autogestió pedagògica -sobretot a França- en el decurs dels quals la tasca, el treball, és fixat sota l'aparença d'un contracte establert pel mateix grup, després d'un compromís entre els objectius exteriors, imposats pel sistema, i els que ells voldrien formular. Un moderador de sessió, triat dins el grup, n'és el regulador. Un observador es

concentra en un camp precís d'investigació a petició del grup, hi analitza i sintetitza les seves observacions; és l'agent desenclavador quan el grup analitza el seu funcionament. Un animador facilita el treball del grup classe sense intervenir en la tria del contingut; fiador provisional de la regulació del grup, hi engega un procés d'autogestió. Aquest és l'esquema general de l'organització.

Un altre sistema consisteix a fer un seminari d'informació teòrica sobre els problemes de la comunicació que precedeix la sessió de grup de base. En el decurs d'aquesta, l'animador allibera els models estructurals que apareixen en les relacions dels participants i n'analitza les articulacions i les transformacions; per altra banda, utilitza una tècnica d'enfortiment per tal d'afavorir l'evolució del grup envers els objectius que en ell s'han fixat. Després, canviant de paper i esdevenint membre del grup, es provoca un accelerament dels canvis i dels fenòmens espacials i temporals del present de la vida del grup. Els participants es troben setmanes després de la sessió per tal d'analitzar-ne els efectes. L'interès d'aquest mètode rau en l'afany d'establir relacions humanes d'una qualitat nova al si del grup.

A través d'aquestes experiències presentades es retroben les grans directrius de l'evolució dels mètodes de formació "pel grup". Els uns s'inspiren en el corrent lewinian de la dinàmica de grups, reprenen la idea de la interdependència dels membres del grup, consideren les variables del camp de forces, però poden obrir-se a les noves perspectives. Uns altres volen depassar aquesta dimensió interpersonal en la formació i, per

l'anàlisi institucional a què es lliura el grup, assolir l'autogestió i l'acció de transformació social. Per altra banda, un corrent d'inspiració psicoanalítica, que sorgeix d'una metodologia clínica, pensa que la vida d'un grup està condicionada d'entrada per l'organització física conscient i inconscient dels individus que la conformen i per les semblances, les complementarietats i els antagonismes d'aquestes organitzacions.

VI.4.1.2. Els grups de sensibilització i els grups de formació

La fórmula observadors-observats es fonamenta sobre una alternança: adés s'experimenta sobre un hom mateix en grup, adés es descentra en relació amb una situació dins la qual no s'és implicat i que s'examina amb una certa distància, com a observador. Els instruments d'observació permeten alhora una aproximació analítica més objectiva als esquemes de comunicació, les actituds, els "rols", i afavoreixen l'evolució de les percepcions d'un mateix o d'altri, ja que cadascú rep una imatge d'ell mateix en diversos moments de la sessió, i es veu obligat a revelar la selectivitat de la seva percepció.

L'experiència del grup és viscuda a diferents nivells, afectius i cognitius, i la situació de joc del grup de base s'evita. La tècnica de descentrament s'utilitza amb la finalitat de crear les noves condicions de percepció i d'afavorir posteriorment una transferència d'aprenentatge.

L'aplicació de la fórmula proposada hauria de ser

molt flexible i caldria que s'adaptés a l'evolució i les necessitats del grup. El grup desitja trencar a vegades amb aquesta alternança observadors-observats i escapar-se del formalisme que es derivaria d'un ús sistemàtic del procediment. S'ha de prendre, però, una precaució: evitar que les persones es trobin sempre al mateix temps dins el subgrup de discussió, i després dins el d'observadors.

La finalitat d'aquests grups de sensibilització es presenta molt clarament davant dels participants: el seu mètode pedagògic és el de l'explotació de les experiències viscudes per ells mateixos per a l'elaboració de la seva pròpia coneixença. La situació s'examina a diferents nivells: en el nivell de les relacions interpersonal, el de les relacions del grup envers el formador, dels membres entre ells, dels "rols" que assumeixen ells, i en el nivell de l'estructura del grup. Les discussions permeten d'analitzar la situació pedagògica, de plantejar les qüestions fonamentals sobre la institució, sobre les finalitats educatives, sobre el poder. Els procediments d'observació no són sinó els instruments que forneixen les dades que s'han d'interpretar. El monitor provoca la conceptualització dels fets observats i condueix eventualment una anàlisi teòrica, proporcionant les informacions, sobretot els resultats de treballs de recerca. D'aquesta manera, l'experiència de grup és l'eina d'una coneixença que assoleix un cert grau de generalitat. Permet de preparar els participants per a una experimentació ulterior, dins un grup de treball, d'esquemes, d'acció que té en compte la comprensió de les característiques de la situació i de l'adquisició de mitjans per abordar els conflictes.

La situació de formació permet a l'ensenyant de confrontar la seva experiència amb la dels altres, d'obrir-se a les eventualitats en les quals no havia parat atenció o no hi havia pensat. En lloc d'iniciar-lo en les noves tecnologies educatives, ell descobreix l'extensió de les possibles. Quan els intercanvis han permès a poc a poc a cadascú de sortir de la seva solitud i d'ultrapassar la fase d'angoixa, el grup pot fixar-se objectius de recerca i d'acció pedagògiques. La descoberta de la semblança entre situacions pedagògiques contraposades, la necessitat de trobar i d'assajar altres fórmules d'acció condueixen els participants a concebre un projecte personal coordinat amb els projectes dels altres, si tots ells han assolit un grau de maduresa social. El grup es forma quan elabora el seu projecte: posseeix una referència comuna per a tots els seus membres.

En un grup en procés de formació permanent, els participants tindran llavors ganes de superar l'estadi de la recollida d'informació o de la posada a punt dels continguts pedagògics, i voldran concebre els plans d'acció en relació amb la seva experiència personal. El perfeccionament va aparellat amb aquesta investigació. La funció dels formadors és ajudar-los a delimitar les seves necessitats, a precisar llurs objectius, a reunir els diversos mitjans que necessitaran. Llavors pot ser analitzada la realitat escolar, i s'integren en una mateixa pràctica l'adquisició de tècniques noves i la co-neixença de sabers teòrics en psicologia, en sociologia i en pedagogia.

Si es considera que la formació permanent dels ensenyants té com a objectiu permetre'ls una evolució personal i col·lectiva i una obertura cap a altres formes de

compromís pedagògic, és a dir a les estructures institucionals noves, les tècniques de grup són molt apropiades. Però, si hom no s'até sinó a la fórmula del grup de base, no provoca necessàriament l'impuls creador. Moltes sessions són projectes segons formes no controlades, i no organitzen un seguit de conseqüències de llur acció, ni plantegen l'esdevenidor de l'ensenyant, sinó que volen alliberar-lo de la seva dependència envers la institució. Una fase de sensibilització cap als fenòmens de grup és necessària, i hi intervenen psicòlegs especialitzats en aquest tipus d'animació, a partir de les fórmules que ofereixen als participants la possibilitat d'aconseguir una comprensió dels comportaments i una conceptualització de fets extrets de l'experiència de grup. Aquesta fase ha d'anar seguida d'un període extens en el temps durant el qual els grups de recerca i d'acció pedagògiques es constitueixen per tal d'elaborar un projecte i dur-lo després a la pràctica tot experimentant les relacions fonamentades en l'intercanvi i el suport mutus. Així es produeix una evolució simultània dels comportaments i de les actituds de l'ensenyant i de l'administrador, que els porta a transformar llurs concepcions i llurs modes d'acció educativa.

VI.4.2. La investigació-acció

Ara com ara la investigació-acció s'ha convertit en un tema de gran actualitat al nostre país, tant en els mitjans universitaris com a les escoles. afavorit també per l'interès que hi ha posat l'Administració quant a formació i divulgació. Cada cop és més fàcil, d'ençà d'uns anys, trobar referències sobre la investigació-acció en llibres i revistes,

fins al punt que alguns autors consideren que ens trobem davant d'un nou model d'investigació en el camp de les Ciències Socials, destinat a constituir-se com a alternativa al model positivista que fins al moment actual ha estat predominant entre nosaltres.

Com afirma Gimeno Sacristán (30), "es tracta d'un concepte d'investigació-acció que reacciona contra la tradició experimentalista-agrícola que ha dominat el panorama educatiu modern i que actualment significa una línia prometedora i potent per renovar les nostres perspectives com a pensadors i actors de l'ensenyament coherent amb un marc escolar que fa essencial la participació del professorat i la flexibilitat organitzativa". Segons Escudero-Muñoz (31), "la investigació-acció no representa un model més d'innovació, sinó probablement l'únic model viable per a una renovació real, per a un ensenyament actiu i reflexiu".

Al capdavall, es tracta d'un model d'investigació compromès amb els problemes de l'escola, la finalitat del qual és resultar útil per als mestres, que ensulsia l'envà que s'alçava entre la teoria i la pràctica. Consisteix en un nou enfocament que suposa un canvi dràstic en els mètodes, l'epistemologia i els objectius de la investigació.

VI.4.2.1. Marc referencial històric

a) Fonaments

Cal situar els antecedents de la investigació-acció en un dels dos corrents científics que han existit en el pensament humà, concretament el positivista i l'hermenèutic. Ambdós mantenen diversos enfocaments a l'hora d'estudiar la realitat: mentre que el corrent

positivista, anomenat "galileà", identifica l'explicació científica amb l'explicació causal i deixa poc marge a les finalitats, la tradició hermenèutica, altrament, privilegia les explicacions donades en termes de finalitats, d'intencions, de motius, de raons.

b) Punt de partida: el model lewinià

La major part dels autors coincideixen a atribuir l'origen de la investigació-acció als estudis realitzats pel psicòleg K. Lewin (32). La concepció lewiniana d'investigació acció exigeix la presència de tres característiques:

- 1) La investigació ha de dur-se a terme en col·laboració amb els subjectes estudiats.
- 2) La investigació no ha de realitzar-se al laboratori.
- 3) Abans i després de cada fase d'intervenció cal constatar les actituds i comportaments dels individus.

c) La seva institucionalització a l'escola

El nord-americà S. Corey (33) fou qui traslladà al camp escolar les idees lewinianes d'investigació. Durant uns anys, el Teacher's College de la Universitat de Columbia esdevé un centre d'investigació que segueix la pauta de la investigació-acció. En aquest moment apareixen els primers treballs i publicacions al voltant d'aquesta temàtica.

d) Ressorgiment: nova concepció

Després d'un període de desenvolupament i creixe-

ment de la investigació-acció, inicia un declivi important que es perllonga fins a la dècada dels seixanta.

Arran de l'obra de F. Haag (34) es produeix a Alemanya, i particularment entre els pedagogs, una discussió bastant intensa sobre la investigació-acció. El resultat pràctic d'aquesta discussió el determina l'obra de H. Moser (35), que empeny fortament la nova concepció de la investigació-acció. Es caracteritza per tres trets peculiars que s'oposen clarament a la concepció lewiniana:

- 1) La investigació-acció es considera com el nucli precursor d'un nou paradigma en les Ciències Socials.
- 2) Aquest nou paradigma serà portador d'una ciència emancipadora i utilitzable per a millorar la situació de les persones desfavorides.
- 3) El paper que representen els ciutadans en la producció científica és preponderant; els objectius de la intervenció són establerts pels ciutadans i no pels investigadors, o, d'entrada, no hi haurà diferències entre investigadors i investigats.

Les idees de H. Moser han fornit d'una orientació de tipus social i polític el moviment d'investigació-acció altra que la seguida als països anglosaxons.

VI.4.2.2. La investigació-acció actualment

Resulta molt difícil arribar a definir en què consisteix la investigació-acció; la seva concepció varia amb

el temps, el lloc o la situació. A tall informatiu, es poden aportar algunes definicions de diversos autors. S. Corey (36) la defineix com "el tipus d'investigació que es duu a terme en situacions escolars i que ha estat dissenyada per a ajudar la gent que hi treballa a comprendre si actua d'una manera correcta o incorrecta". Per a J. Elliot (37), es tracta "d'un estudi d'una situació social que malda per millorar-hi la qualitat de l'acció". R. Pring considera la investigació-acció "com una reflexió crítica i sistemàtica sobre la pràctica" (38). Per a C. Hook (39), "és el moviment que motiva els mestres a estudiar-se ells mateixos i a prendre responsabilitat professional sobre la seva pràctica educativa". Per al suís G. Pini (40), la investigació-acció és "com la pràctica al servei del canvi social".

Finalment, per als australians W. Carr i S. Kennis (41), la investigació-acció "és un conjunt d'activitats adreçades cap al desenvolupament curricular, la promoció i perfeccionament professional, la millora dels programes escolars i el desplegament dels sistemes de planificació i política educativa. Aquestes activitats tenen en comú la identificació de les estratègies d'acció planificades que s'han de posar en pràctica, sotmeses sistemàticament a l'observació, la reflexió i el canvi. A més, tots els participants han de comprometre's i implicar-se en totes les activitats".

VI.4.2.2.a) Objectius de la investigació-acció

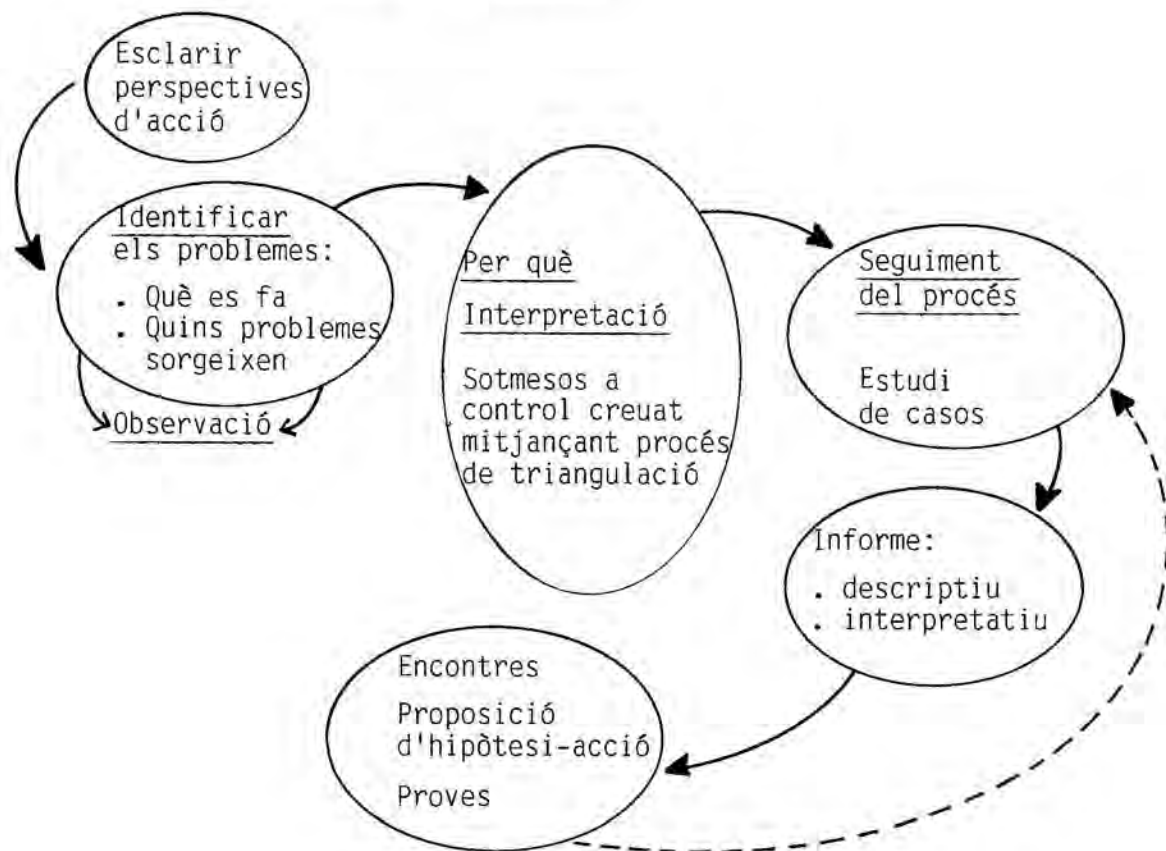
Els objectius fonamentals de la investigació-acció que permeten una millor formació permanent del mestre són els següents:

- Ajudar els mestres a definir, orientar, corregir i avaluar els seus propis problemes per tal de comprendre millor l'alumne i aplicar amb rapidesa els resultats de la investigació.
- Desenvolupar en el mestre un coneixement més profund de la seva pròpia pràctica educativa.
- Diagnosticar a través de la reflexió i l'acció els problemes que sorgeixen a l'aula.
- Aconseguir l'acció cooperadora d'un grup de persones -mestres, alumnes, investigadors, pares, etc.- que han de decidir-se a actuar, proposar vies de solució (hipòtesis, elecció de plans d'acció i avaluació dels seus resultats).
- Intentar provocar una transformació pregonada en el mestre (assolir l'autoconeixement), i no tan sols un canvi de metodologia o de recursos.

VI.4.2.3. Descripció d'alguns models d'investigació-acció

K. Lewin ja va descriure l'any 1946 el model de la investigació-acció com un procés en espiral dins una seqüència de cicles. Un cicle és constituït per la integració dinàmica dels quatre passos fonamentals i complementaris del procés: planificar, actuar, observar i reflexionar.

A continuació exposo els models proposats, respectivament, per J. Elliot i S. Kennis.

MODEL DE J. ELLIOTTMODEL DE S. KENNIS1. Planificació

Prospectiva per a l'acció
(acció elaborada)

2. Acció

Guia retrospectiva, a partir de la planificació
(acció estratègica deliberada i incontrolada)

3. Observació

Prospectiva per a l'observació
(documentació)

4. Reflexió

Retrospectiva sobre l'observació
(reconeixement i avaluació)

VI.4.2.4. Enumeració d'algunes tècniques d'investigació-acció

El que fa realment diferent la investigació acció és el mètode general que utilitza, i no tant les tècniques d'investigació que empra. Sense ésser exhaustiu, exposaré les que considero més importants i significatives atès el seu caràcter qualitatiu d'observació, diagnòstic, etc. Heus-les aquí:

- . Els diaris: obert, semiestructurat, tancat.
- . L'anàlisi de documents.
- . Els qüestionaris.
- . L'entrevista.
- . L'estudi de casos.
- . Els registres anecdòtics.
- . Les notes de camp.
- . Els mètodes sòcio-mètrics.
- . L'observador "extern".
- . La triangulació.
- . Les diapositives i fotografies.
- . El vídeo.
- . El magnetòfon.

NOTES AL CAPITOL VI

- (1) E. PLANCHARD, La Pedagogía Contemporánea, Rialp, Madrid, 1975, pàg. 296.
- (2) Vegeu W. DOYLE, "Paradigmes for Research on Teacher Effectiveness", a Review of Research in Education, Itasca, Illinois, 1977, pàgs. 163-198; i també J. GIMENO i A. PEREZ, La Enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid, 1983, pàgs. 95-138.
- (3) J. GIMENO i A. PEREZ, op. cit., pàg. 351.
- (4) Ibídem, pàgs. 351-352. Per veure'n una ampliació en la formació del professorat, consulteu: L.M. VILLAR, El autoperfeccionamiento del profesorado, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- (5) Aquests models comencen a expandir-se, sobretot el de N.A. FLANDERS, Análisis de la Interacción Didáctica, Anaya, Madrid, 1977.
- (6) L.M. VILLAR, op. cit., pàg. 23.
- (7) Per tal d'ampliar, vegeu: J. GARCIA, "El concepto de eficacia del profesor en este siglo y sus repercusiones en la formación del profesorado", a El profesor. Formación y perfeccionamiento, Escuela Española, Madrid, pàgs. 78-86.
- (8) J. GIMENO i A. PEREZ, op. cit., pàg. 353.
- (9) Ibídem.
- (10) M. POSTIC, Observación y formación de los docentes, Morata, Madrid, 1978, pàg. 29.

- (11) Per tal d'ampliar aquest tema, vegeu: J. GIMENO, "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores", a Educación y Sociedad, núm. 2, Akal, Madrid, 1983, pàgs. 51-73.
- (12) Ibídem, pàgs. 61-62.
- (13) Vegeu L.M. VILLAR, Factores determinantes de la enseñanza de los profesores de EGB en su formación inicial y permanente, ICE Universidad de Sevilla, Sevilla, 1982.
- (14) J. GIMENO, "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores", op. cit., pàg. 64.
- (15) Per tal d'ampliar aquest tema, vegeu: J. TRILLA, La Educación fuera de la escuela, Planeta, Barcelona, 1985; i també J.M. PUIG i J. TRILLA, Pedagogía de l'oci, CEAC, Barcelona, 1985, i J. TRILLA, L'Educació informal, PPU, Biblioteca Univ. Pedagogia, Barcelona, 1986.
- (16) L. STENHOUSE, Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Madrid, 1984, pàg. 33.
- (17) J.S. BRUNER, "Cultura, políticos y pedagogía", a Cuadernos de Pedagogía, núm. 121, gener 1985, pàg. 10.
- (18) També existeix al mercat força bibliografia sobre l'aplicació dels mitjans àudio-visuals a l'ensenyament, com per exemple: S. MALLAS, Medios audiovisuales y pedagogía activa, CEAC, Barcelona, 1979; L. PORCHER, Medios audiovisuales, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980; i A. FONT, 33 Tècniques àudio-visuals, GRAO, Barcelona, 1985.
- (19) Per veure l'aplicació d'aquesta tècnica es pot consultar: "Aplicación de los SUMA a los cursos de actualiza-

- ción del profesorado en ejercicio", a El profesor. Formación y perfeccionamiento, Escuela Española, Madrid, 1981. Selecció de comunicacions presentades al VII Congreso Nacional de Pedagogía, Granada 1980. Pàgs. 193-198.
- (20) Per analitzar aquesta tècnica aplicada als adults, vegeu: J. FERRANDEZ-SARRAMONA, L'Educació. Constants i problemàtica actual, CEAC, Barcelona, 1978, pàgs. 459.
- (21) Actualment ja s'han començat a dur a terme experiències d'investigació-acció en Formació Permanent i en Formació Inicial en algunes Escoles Normals, com pot comprovar-se a: DIVERSOS, Una experiencia de triangulación en la Formación Inicial de maestros. Comunicació presentada a les III Jornadas sobre Investigación en la Escuela, Sevilla, desembre 1985.
- (22) L.M. VILLAR (dir.), La Formación del Profesorado. Nuevas contribuciones, Santillana, Madrid, 1982.
- (23) OCDE/CERI, Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de cambio en la escuela, Narcea, Madrid, 1985.
- (24) Ibídem.
- (25) Com, per exemple: C. ANTUNES, Técnicas Pedagógicas de la dinámica de grupo, Kapelusz, Buenos Aires, 1975; CIRIGLIANO-VILLAVERDE, Dinámica de grupos y educación Humanitas, Buenos Aires, 1970.
- (26) G. LAPASSADE, Grupos, organizaciones e instituciones, Granica, Barcelona, 1977.
- (27) L.M. VILLAR (dir.), La Formación del profesorado. Nuevas contribuciones, op. cit., pàgs. 235-236.

- (28) J. FERRANDEZ-SARRAMONA, L'Educació. Constants i problemàtica actual, op. cit., pàg. 462.
- (29) J. ABRAHAM, Le monde intérieur des enseignants, Editions de l'Epi, Paris, 1972.
- (30) GIMENO SACRISTAN, pròleg a l'obra d'L. STENHOUSE, Investigación y desarrollo del currículum, op. cit., pàg. 21.
- (31) J.M. ESCUDERO i M.T. GONZALEZ, La renovación pedagógica: algunos modelos técnicos y el papel del profesor, Escuela Española, Madrid, 1984, pàg. 50.
- (32) K. LEWIN, "Action research and minority problems", al Journal of Social Issues, núm. 2, 1946, pàgs. 34-36.
- (33) S. COREY, Action Research to Improve School Practices, Teacher's College, Columbia University, Nova York, 1953.
- (34) F. HAAG, citat per W.E. VAN TRIER a "La Recherche-action", Déviance et Societé, vol. 4, núm.2., Ginebra, 1980.
- (35) H. MOSER, citat per W.E. VAN TRIER a "La Recherche-action", Déviance et Societé, vol. 4, núm. 2, Ginebra, 1980.
- (36) S. COREY, op. cit.
- (37) J. ELLIOT, "What Is Action Research in Schools?", al Journal of Curriculum Studies, núm. 10, 1978, pàgs. 355-357. (Document traduït al castellà en el dossier del Seminari sobre Teoría y Práctica de la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado organitzat per la Subdirecció General del Perfeccionament del Professorat del Ministeri d'Educació i Ciència, pàgs. 1-3.)
- (38) R. PRING, "Teacher as Researcher", a D. LAWTON, Theory and Practice of Curriculum Studies, Routledge and Kegan

Paul, Londres, 1978.

- (39) C. HOOK, Studying Classroom, Deakin University, Victoria, 1981.
- (40) G. PINI, "Pour une définition de la recherche-action", a J.C. CALPINI, Recherche-action: interrogation et stratégies émergentes, Universitat de Ginebra, Ginebra, 1981.
- (41) W. CAAR i S. KENNIS, Becoming Critical: Knowing Through Action Research, Victoria, 1983.

VOLUM II

46 p2

TD

487



BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700693100

CAPITOL VII

LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGOGICA I LA FORMACIÓ DE FORMADORS DE FORMADORS EN DIVERSOS PAISOS

VII.1. Preocupació per la Formació
Permanent Pedagògica.

VII.2. La Formació Permanent Pedagògica
en alguns països.

VII.2.1. Bèlgica

VII.2.2. Cuba

VII.2.3. Dinamarca

VII.2.4. Estats Units d'Amèrica

VII.2.5. França

VII.2.6. Gran Bretanya

VII.2.7. Itàlia

VII.2.8. Portugal

VII.2.9. República Federal d'Alemanya

VII.2.10. Suècia

VII.2.11. Suïssa

Notes al capítol VII.

CAPITOL VII. LA FORMACIÓ PERMANENT PEDAGOGICA
I LA FORMACIÓ DE FORMADORS DE FORMADORS
EN DIVERSOS PAISOS

Divideixo aquest capítol en dues parts ben definides. La primera d'elles consisteix en un repàs general de la situació de la Formació Permanent Pedagògica i de la Formació de Formadors de Formadors en un seguit de països arreu de diversos continents. Per altra banda, la segona part exposa la situació concreta en aquest sentit dels països més avançats en aquesta matèria i dels que, per la seva estructura social, ens són propers. Finalment, el cas d'altres països no referenciat en aquest capítol pot trobar-se a l'annex de la tesi juntament amb la informació escaient recollida.

VII.1. Preocupació per la Formació Permanent Pedagògica

Tot i que una de les preocupacions més serioses que ha covat la UNESCO al llarg de les últimes dècades hagi estat la formació dels formadors del personal docent, val a dir que la seva traducció a la pràctica no s'ha percebut com era d'esperar, ja que ara com ara no hi ha encara institucions que es dediquin específicament a la formació de formadors de mestres en exercici.

En alguns països, però, es realitzen tasques de formació de formadors del professorat en el marc d'institucions l'especificitat de les quals no és aquesta per bé que se n'encarreguen. Per exemple, a Portugal hi ha un centre destinat a definir les necessitats en matèria de formació que sorgeixen que ha organitzat seminaris sobre dinàmica de grups i avaluació pedagògica. Per altra banda, a França existeixen centres per a la formació d'instructors d'adults, i a la Unió Soviètica

trobem una vintena d'institucions que es dediquen exclusivament a organitzar cursos de tarda-vespre compatibles amb l'horari laboral i unes altres onze dedicades tan sols a l'ensenyament per correspondència; endemés, però, gairebé cinc-centes facultats i instituts superiors tenen programats aquesta mena de cursos, per als quals no regeix la limitació d'edat exigida per a l'accés a la universitat. Els professors hi participen en una proporció alta, ja que bona part d'aquest cursos són pensats i organitzats exclusivament per a ells.

Per altra banda, dins el marc més ampli de la Formació Permanent del professorat no és estrany que hom assigni als professors de mestres en exercici activitats específiques que després s'afegeixen a un perfeccionament comú. En qualsevol cas, la formació permanent d'aquests professors és reconeguda com una exigència a la qual es respon tant per l'obligació estatutària, com és el cas, per exemple, de Txecoslovàquia o de l'URSS -abans esmentat-, on tot mestre ha de "reciclar-se" pel cap baix una vegada cada cinc anys mitjançant un curs de règim residencial de sis setmanes de durada (amb cursets més curts -de 3 a 15 dies-, seminaris i conferències obligatòries al llarg d'aquest lustre), com mantenint-ne el caràcter optatiu, com passa en la major part dels països, però fent-hi intervenir la motivació pedagògica o l'estímul econòmic o de promoció professional dels professors d'Escoles Normals, que s'efectua d'acord amb fórmules extraordinàriament variades.

La pràctica dels cursos d'estiu s'ha expandit notòriament a Nord-amèrica, per bé que són impartits arreu dels continents, en països de signe tant distint com la Gran Bretanya, Txecoslovàquia, Finlàndia, Hondures, Guatemala, etc. El mateix pot dir-se pel que fa als períodes curts de pràctiques, seminaris intensius i d'altres jornades d'estudi. Altrament, els mitjans de comunicació de masses, des dels diaris fins a

la televisió passant per la ràdio, no són utilitzats en tots els països, i en els que es fan servir no s'empren arreu amb la mateixa amplitud. Aquest és el cas, concretament, dels Estats Units, el Canadà, el Japó, la Costa d'Ivori, la República Federal d'Alemanya (particularment el Lehrerkolleg de Baviera), així com, òbviament, l'Open University de la Gran Bretanya, on molts dels estudiants són professors en exercici.

La participació dels mestres en la Formació Permanent depèn fins a bon punt de les condicions, de l'exercici de les seves funcions i de les possibilitats que els són ofertes en aquest sentit. El nombre d'hores de dedicació a l'ensenyament és un factor important perquè d'ell es desprèn en bona part la possibilitat de seguir els cursos de perfeccionament durant l'any escolar. Per aquesta raó, encara que els casos siguin ara com ara més aviat aïllats, s'esbossa una tendència favorable als "permisos de treball", que, per altra banda, són concedits per a períodes i de maneres molt diversos. Tot-hom coneix el sistema dels "anys sabàtics" concedits a molts universitaris i, entre ells, a professors que formen educadors del personal docent. Per exemple, a França els professors d'Escoles Normals en exercici poden beneficiar-se periòdicament de breus cursets de perfeccionament. A la República Federal d'Alemanya, les autoritats són en la majoria dels estats conscients de la problemàtica de la formació permanent, per bé que les mesures adoptades per tal d'afavorir-la continuen essent limitades; tanmateix, en alguns lands els professors són autoritzats a deixar el centre i anar a seguir cursos de perfeccionament. De la mateixa manera, a Irlanda, en presentar-se el cas, els professors són deslliurats de les seves funcions perquè puguin assistir a seminaris, situació anàloga a la que es produeix a la Gran Bretanya. A Hongria, dins la mateixa línia, es concedeix un permís oficial als professors que segueixen estudis als instituts superiors o a

la universitat, i els que cursen estudis de formació permanent tenen una reducció d'horari setmanal d'unes vuit hores. Així mateix, a Algèria s'han pres les mesures adients per tal de reduir quatre hores per setmana l'horari de treball dels mestres que participen en la formació permanent, mentre que a la Unió Soviètica, els professors disposen d'una jornada lliure a la setmana per dedicar-se als seus treballs o per assistir a conferències.

De la Formació Permanent, que s'imparteix en formes i per mitjà de mètodes ben diversos, en tenen cura un ampli ventall d'institucions. De vegades són els mateixos ministeris d'educació els que se n'encarreguen i l'organitzen mitjançant alguna de les seves direccions d'ensenyament i trien l'indret d'aplicació i el personal docent contractat. Una altra solució molt semblant a aquesta consisteix a crear un Institut Pedagògic Nacional, normalment relacionat directament amb el Ministeri, que afegeixi la Formació Permanent a les funcions que d'habitud li corresponen (documentació i investigació); aquest cas és força freqüent, i es materialitza, per exemple, a Hongria, Perú, Haití i Guinea.

Enfront d'aquestes fórmules ministerials, molt oficials i centralitzades, es registren iniciatives d'associacions o sindicats de professors que s'encarreguen de la seva pròpia formació, com passa a França, on l'Associació de Professors de Matemàtiques ha tingut una importància decisiva en la formació del professorat (i, entre aquests, dels professors d'Escola Normal) en un ensenyament renovat de les matemàtiques. Igualment, a Suïssa es van crear, per iniciativa de les societats de professors, dos centres de matemàtiques, el "Centre d'Information Mathématique du Canton de Berne" i el "Centre Vaudois pour l'enseignement mathématique". Per altra banda, i de la mateixa manera, la Societat de Ciències Matemàtiques de Romania, la secció professional de la Societat Hongaresa de

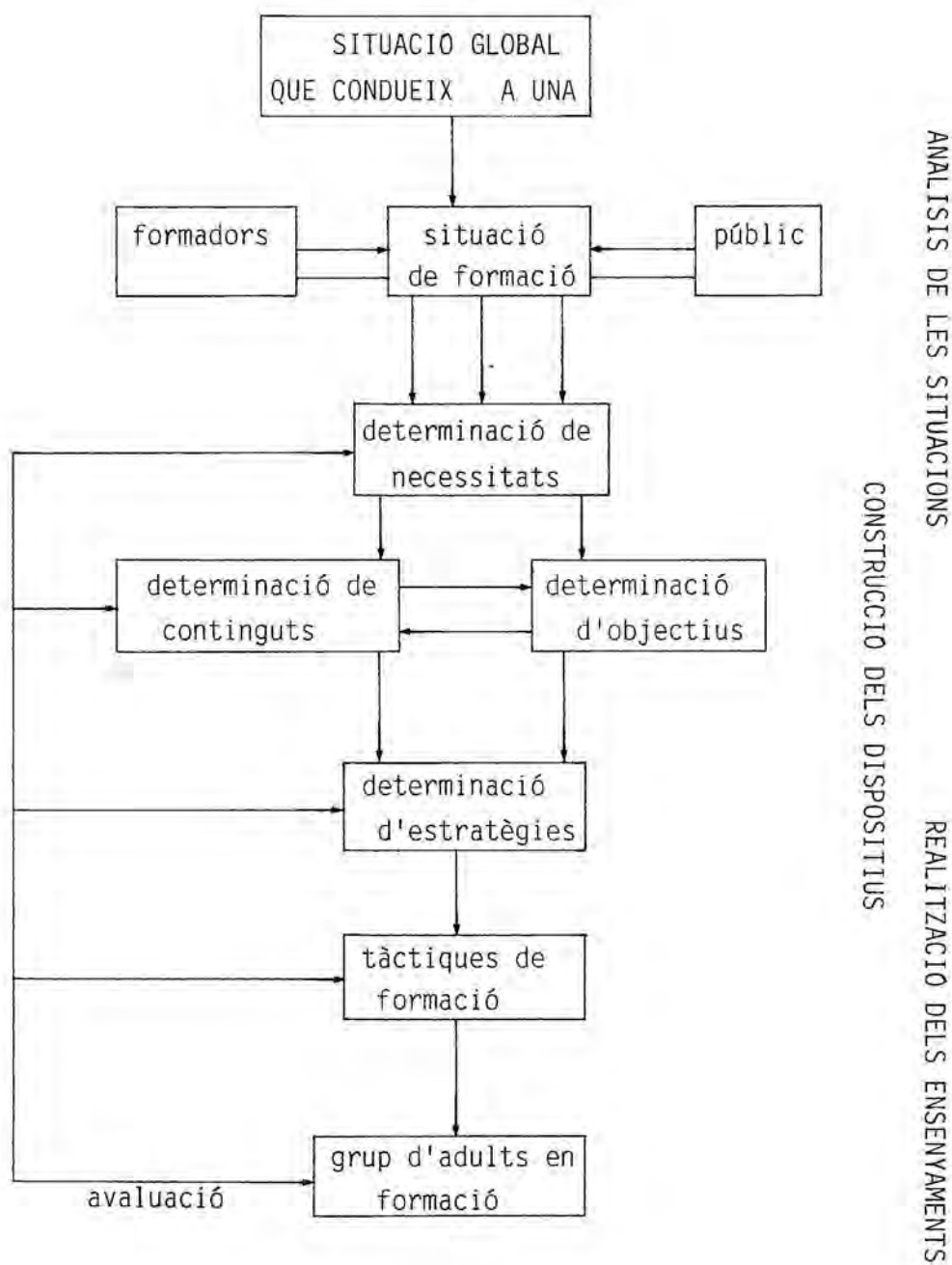
Matemàtica per al Desenvolupament dels Coneixements Científics i la Societat Japonesa de l'Educació Matemàtica han desenvolupat, i continuen fent-ho, funcions anàlogues.

Això no obstant, la major part de les vegades han estat les mateixes universitats les que han organitzat i programat la formació permanent del personal docent i, en particular, del que forma els de l'escola elemental o de l'escola de base. Aquesta activitat ha estat duta a terme de molt diverses maneres. Un nombre creixent d'universitats, per iniciativa dels seus departaments diferents i actuant per separat o bé conjuntament, realitzen conferències, programes, cicles de cursos i organitzen cursets els caps de setmana o escoles d'estiu en aquest període de l'any. Uns altres centres universitaris confien aquesta tasca a la seva facultat o departament d'educació, però són molt més nombroses les universitats que han creat al seu si bé un centre de Formació Permanent, bé un institut especialitzat.

Entre les universitats que han creat centres de Formació Permanent es troben la de Zàmbia o, a França, el "Centre de Formation de Formateurs de l'École Normale" de Versailles o el "Centre de Formation de Formateurs del Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris". Aquest centre fou fundat el 1972 i la seva missió és la investigació pedagògica en el camp de la instrucció d'adults i formar i perfeccionar els educadors que ja exerceixen bé en empreses bé en centres docents. Concretament, proposa una educació de formador de formadors articulada en tres eixos: l'anàlisi de la situació en què es desenvoluparà el procés, la construcció i funcionament del dispositiu de formació i, finalment, la realització de l'ensenyament (els processos d'aquests tres eixos són exposats a l'esquema de la pàgina següent).

ESQUEMA NÚM. 9

CENTRE DE FORMATION DE FORMATEURS DE PARIS



FONT: O. FULLAT, La educación permanente, Col. Biblioteca Salvat de Grandes Temas, núm. 72, Salvat, Barcelona, 1973, pàg. 59.

Quant a la creació d'instituts especialitzats, cal esmentar, entre altres, el cas de la Unió Soviètica, on en nombrosos instituts pedagògics universitaris funcionen facultats especialitzades la missió de les quals és la millora de les qualificacions del professorat d'Escoles Normals i també instituts pedagògics que formen els professors a partir del segon cicle de l'escola de base, el cas del "Centre National de Formation des Inspecteurs Départementales et de professeurs d'École Normale", a França, adreçat a professors ja titulats, o, finalment, l'Institut Nacional d'Educació de la Universitat Makerere d'Uganda.

La creació d'"universitats obertes" (cal recordar, novament, l'"Open University" de la Gran Bretanya i els seus centres regionals) hauria d'afavorir, lògicament, la Formació Permanent en oferir als mestres en exercici el mitjà de seguir cursos a distància que els permetrien d'obtenir nous graus. En aquest cas la formació permanent s'associaria, però bé que no sempre, a la promoció professional, que la motiva tot i que sigui d'una manera complementària. Fet i fet, el nombre de professors en exercici i, entre ells, el dels professors de Formació Inicial inscrits als cursos de la "Open University" britànica i la seva proporció en relació a la matrícula total d'aquesta categoria de professors són, de per si, significatius. Per la seva autonomia, pel lloc que s'hi assigna a l'ensenyament a distància vora l'ensenyament impartit i per les seves unitats descentralitzades, la "Universidad Pedagógica Nacional" de Mèxic dirigeix molt particularment el professorat en exercici, al qual ofereix la possibilitat d'una formació permanent associada a una promoció professional per a l'obtenció de titulacions. No obstant, aquesta institució mexicana es diferencia de l'"Open University" no tant perquè no posa en pràctica els mateixos mitjans (ja que l'ensenyament a distància ha d'impartir-se essencialment per correspondència- com perquè, sobretot, es destina exclusiva-

ment al professorat i al personal dirigent de l'ensenyament i no s'ofereix a totes les professions i a tots els sectors de la població. Convé esperar les avaluacions que haurien de seguir a una realització més completa i un cert temps de funcionament per tal de jutjar els serveis que pot proporcionar.

Així mateix, el desenvolupament de la Formació Permanent destinada al personal docent i a l'encarregat de formar els educadors que conformen aquest personal ha menat a la creació d'institucions especialitzades d'un nou tipus: per exemple, a la Costa d'Ivori, fou creat el Centre Nacional de Formació Permanent del Personal d'Educació i, per altra banda, l'Escola Normal de Bouaké, que actualment desenvolupa les tasques de centre promocional de perfeccionament dels professors en exercici. Seguint la mateixa directriu han estat creats l'"Instituto de Perfeccionamiento de la Enseñanza" a Cuba, els Instituts de Perfeccionament Pedagògic a Iugoslàvia; que funcionen amb l'ajut de les escoles normals, les facultats i els centres universitaris; a la Unió Soviètica, els Instituts de Formació Contínua; a Xile, el "Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas"; a Dinamarca, l'Escola Superior d'Estudis d'Educació ("Danmarks Laererhjskole"), la missió de la qual consisteix a perfeccionar els mestres en exercici, professors d'escoles normals i més personal d'escoles del mateix nivell professional (psicòlegs escolars, mestres d'educació especial, bibliotecaris, documentalistes).

VII.2. La Formació Permanent Pedagògica en alguns països

A continuació exposo la situació actual de la Formació Per

manent del professorat en diversos països. Tant en aquest capítol com en el dedicat anteriorment a l'Estat Espanyol intento, mitjançant una metodologia comparativa, analitzar les finalitats i institucions vàries dels països més desenvolupats pel que fa a la formació del professorat (1). Entre altres documents, aquest apartat es basa en els publicats per diferents organismes internacionals (UNESCO, OCDE, Consell d'Europa, etc.) i en articles apareguts a la publicació Revista de Educación (2).

VII.2.1. Bèlgica

Hi existeix un organisme encarregat de la Formació Permanent del professorat, el "Service de Méthodes, Stages de Formation et de Perfectionnement du Personnel et Matériel Didactique", que pertany a la Direcció General d'Organització d'Estudis. D'ençà de l'any 1969, la institucionalització de la formació permanent per als professors d'Ensenyament Mitjà ja és un fet, i a partir de 1971 també ho ha estat per als d'Ensenyament Bàsic.

També hi ha d'altres centres de Formació Permanent Pedagògica, com ara el Centre Belga de Pedagogia de la Matemàtica, l'Oficina Belga per al Desenvolupament de la Productivitat o els Instituts Pedagògics de les Universitats.

Les prioritats de la Formació Permanent a Bèlgica se centren en els professors dels ensenyaments primari i secundari, sobretot pel que fa a la innovació tecnològica (tècniques àudio-visuals, dinàmica de grups, creativitat...), matemàtiques i problemes relacionats o derivats de la vida professional. Actualment, però, la política de Formació tendeix vers la modificació de les actituds del professorat.

Cal destacar un aspecte peculiar de la Formació Permanent Belga. Abans que un professor realitzi cap curs, seminari, en senyament per correspondència, etc., és objecte d'una entrevista a fi i efecte de concretar les seves necessitats i veure si el contingut escollit és realment l'idoni.

Finalment, dins l'apartat dels cursos per correspondència, a la seva pròpia existència s'afegeixen dues publicacions de l'Administració, Documentation i Journées d'Etudes, que donen prioritat a la informació sobre Formació Permanent.

VII.2.2. Cuba

Entre els canvis profunds que començà a experimentar l'educació a Cuba a partir del triomf de la Revolució, es troba la creació d'una xarxa de centres per a la formació de mestres i professors que comprèn les escoles pedagògiques que formen mestres d'ensenyament primari, educadors de cercles infantils, bibliotecaris escolars i professors encarregats de classes pràctiques en instituts politècnics, i els instituts superiors pedagògics que preparen professors llicenciats per a institucions educacionals de tots els nivells, tot i que formen sobretot llicenciats en educació per al nivell mitjà de les especialitats següents: Biologia, Física i Astronomia, Geografia, Matemàtica, Defectologia, Educació Laboral i Dibuix Tècnic, Espanyol i Literatura, Filosofia, Història, Educació Física, Química, Anglès, Rus i especialitats tècniques per als centres d'educació tècnica i professional.

Aquest tipus de centre universitari funciona des del 1964. Anteriorment existien les Facultats d'Educació com a part de les Universitats del país, les quals amb la Revolució es van transformar en Instituts Pedagògics.

Actualment existeixen dotze Instituts Superiors Pedagògics agrupats en una xarxa nacional de centres superiors universitaris a tot el país, i s'incrementen les especialitats i els nivells per als quals es formen professors.

Els Instituts Superiors Pedagògics organitzen diferents formes d'Educació Post-graduada: cursos, estudis i entrenaments de postgrau en totes les especialitats, per a l'actualització i el desenvolupament del personal docent, els quals estan adreçats a l'aprofundiment en la preparació científico-pedagògica dels mestres en exercici. Un aspecte important del treball d'aquests centres el constitueix l'activitat científica investigadora, mitjançant la qual es promou el desenvolupament d'investigacions pedagògiques.

VII.2.3. Dinamarca

El punt de partença de la reeducació del professorat en exercici a Dinamarca se situa en la Llei d'Educació Primària de 1958, sobretot pel que fa a la llengua danesa, llengües es trangeres i matemàtiques.

De vegades s'hi ha parlat d'una prolongació dels programes de formació que cobris part del que es considera com a perfeccionament, però aquesta idea ha estat del tot bandejada. Ara com ara, les quatre grans vies institucionalitzades de perfeccionament del professorat danès són les següents:

- a) La "Royal Danish School of Educational Studies" (vegeu annex de la tesi), amb status d'institut superior, dirigida al professorat de nivell primari, secundari i de les escoles normals. Té la seva seu a Copenhague, però abraça la totalitat del país amb set centres regionals.

Actualment, entre el 35 i el 40 per cent de tot el professorat danès hi rep formació permanent.

La Reial Acadèmia Danesa d'Estudis Educacionals té la responsabilitat de facilitar una formació permanent per als mestres de les escoles primàries i de les escoles normals, i per a d'altres que professionalment es troben en el mateix graó que aquests, així com de desenvolupar i de fer servir la recerca científica que es refereix especialment a l'escola. Això, traslladat a la pràctica, significa que la Reial Acadèmia Danesa d'Estudis Educacionals té al seu càrrec les tasques següents:

- preparar cursos de nivell superior per a mestres d'escola primària, centrats en totes les matèries implicades en el currículum d'aquest nivell educatiu (amb l'excepció de la gimnàstica i la fusteria), així com en la pedagogia i la psicologia;
- establir estudis que qualifiquin la titulació;
- recolzar la formació permanent dels mestres en les escoles normals;
- i promoure la investigació educativa.

b) L'Escola Nacional d'Educació per a professors de col·legis comercial i tècnics, fundada el 1969 i enfocada envers el professorat d'estudis vocacionals.

c) Els cursos per al professorat d'escola secundària, tot just encara modestos i organitzats cooperativament pel Ministeri d'Educació i l'Associació de Professors d'Ensenyament Mitjà.

d) L'Institut d'Educació Superior Aplicada de la Universitat de Copenhague, enfocat vers el professorat universitari.

Aquestes quatre vies es desenvolupen independentment i els escassos contactes que mantenen són sempre de caràcter informal. De moment, els seus esforços relacionats amb el perfeccionament del professorat se centren, principalment, en una acció sistemàtica per mitjà de cursos i seminaris. Les activitats adreçades al perfeccionament espontani són molt escasses (vegeu annex de la tesi).

VII.2.4. Estats Units

En matèria de Formació Permanent, els Estats Units ofereixen una gran quantitat de tendències i enfocaments, segons els diferents estats. Les tres directrius més sovint seguides han estat:

a) Enfocament vers la consolidació de l'habilitat.

Es pretén desenvolupar hàbits i destreses didàctiques en el professorat mitjançant sèries de minicursos amb pràctiques ben establertes. En aquesta línia es mouen les activitats del "Far West Laboratory" de San Francisco i del Centre Nacional per al Desenvolupament de Sistemes Educatius.

b) Desenvolupament personal del professor.

La Formació Permanent s'individualitza mitjançant consultes personals amb professors-consellers experts en diferents àrees educatives. El Centre de Desenvolupament de l'Educació de Boston i la Universitat d'Illinois donen suport obertament a aquest enfocament.

c) Els Centres de Professors ("Teacher's Centers").

Els centres d'educació de professors han anat multiplicant-se a partir de 1966, amb el suport de les escoles públiques, d'alguna universitat i d'altres organismes

educatiu. Quant a l'estructura i els objectius, responen a la idea bàsica d'institució de formació permanent més recolzada a hores d'ara.

Les activitats d'aquestes institucions no es limiten exclusivament a aspectes de perfeccionament, sinó que participen obertament en molts dels programes de Formació Inicial. Els serveis i activitats que ofereixen al Professorat són els següents:

- . Biblioteca amb programes escolars, textos, etc.
- . Servei de publicacions i informació.
- . Servei d'assessorament pedagògic.
- . Sales de treball i reunió.
- . Cursos i seminaris per a professors, administradors, directius, estudiants, etc.

Aquests centres de professors han estat creats seguint d'alguna manera el model dels instituts d'educació anglesos, tot i que gaudeixen d'unes connotacions legislatives més obertes perquè recolzen en la tradició americana de controlar l'educació a nivell local. Les seves perspectives d'èxit semblen evidents si se'ls dóna un suport idoni.

Finalment, també és important destacar als Estats Units les associacions de professors com ara la "National Education Association" que contribueixen a la Formació Permanent del professorat.

VII.2.5. França

El Ministeri d'Educació Nacional és l'encarregat de dur a terme les tasques de formació del professorat en exercici a

França, i els seus inspectors són els responsables dels cursos organitzats, recolzats per la Comissió Ministerial per a la Formació del Professorat. En el cas que els cursos de Formació Permanent siguin d'àmbit nacional, en té cura de l'organització l'Institut Nacional d'Investigacions i de Documentació Pedagògiques, mentre que si són d'àmbit regional, se n'encarreguen les Acadèmies.

Tanmateix, no hi existeix cap institució que s'ocupi directament de les tasques de Formació Permanent, sinó que a cada districte hi ha una comissió de formació i perfeccionament i un cos de "formadors permanents". L'organisme de l'Administració que organitza el curs pot consultar les entitats o associacions professionals per escollir-ne els temes prioritaris; si aquestes organitzacions planifiquen i realitzen cursos poden rebre subvencions de l'Administració. Entre aquestes entitats hi ha l'esmentat anteriorment "Centre de Formation de Formateurs del Conservatoire National d'Arts et Métiers de París" i altres centres similars als quals faig referència en el capítol dedicat a la Formació de Formadors i que preparen sobretot professors per a educació d'adults (vegeu annex de la tesi).

Al mateix temps, no hi ha a França cap lligam establert entre els centres de Formació Inicial del professorat i els responsables de la Formació Permanent.

La Formació Permanent inclou tots els professors de qualsevol nivell en exercici, i últimament hi tenen prioritat els cursos d'Informàtica, Matemàtica (en els quals és destacable el paper de l'Associació de Professors de Matemàtiques abans citada), tècniques noves (electrònica, automatisme, "mass-media", etc.), Tecnologia i Investigació-acció. Cada professor en exercici disposa, des de la dècada del 1970, d'una set

mana anual per tal de participar en la Formació Permanent i de 36 setmanes al llarg de tota la seva carrera professional docent, amb la possibilitat d'acumular un seguit de setmanes per realitzar cursos de llarga durada.

La Formació Permanent a França es realitza sobretot mitjançant cursos dirigits per un o diversos professors, tenint en compte parts pràctiques en la seva impartició. L'actual Pla Nacional de Perfeccionament preveu la Formació Permanent del 10 per cent del professorat anualment, i en són els responsables, oficialment, les Escoles Normals i els inspectors. De tota manera, la Formació Permanent a França està configurada per diverses tipologies:

- la informació, que tracta de fer conèixer, per exemple, les noves disposicions en l'organització dels programes, o els nous materials pedagògics, la qual cosa propicia accions breus de l'ordre de mitja jornada o de jornada sencera;
- la formació pròpiament dita, que pot tenir objectius força variats. Per exemple la direcció dels col·legis distingeix el perfeccionament dels coneixements, el domini en una trentena d'hores d'una pràctica tecnològica nova, com els mitjans àudio-visuals o la informàtica, la conversió o el reciclatge entre quatre i setze setmanes quan cal ja sigui ensenyar una disciplina nova en si (opció tecnològica) o nova per a l'ensenyant (educació musical, llengua viva), ja sigui adaptar-se a un tipus particular de pedagogia o bé conèixer la realitat del treball a empreses;
- l'animació pedagògica, que té com a objectiu afavorir la millora de la competència pedagògica mitjançant una reflexió comuna d'ensenyants integrants d'una mateixa disciplina, i reduir d'aquesta manera l'aïllament dels mes-

tres i prendre en consideració les seves necessitats d'ajut, de consell, és a dir de perfeccionament de coneixements;

- la formació permanent, per tal d'afavorir la posada al dia dels coneixements i de llur pràctica a un nivell més alt que el que hom fa servir per als alumnes, i més àmpliament la renovació i l'eixamplament de la cultura de l'ensenyant dins la seva disciplina. Les durades no són determinades perquè el ministeri no pren massa en consideració aquestes accions.

Val a dir que en el Rapport au ministre de l'Education Nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Education Nationale, aquesta, presidida per André de Peretti, recomanà al ministeri de reagrupar totes aquestes accions (3).

Finalment, cal dir que a França la televisió col·labora amb la Formació Permanent tot emetent programes bé especials ("Etudes Pédagogiques", "Atelier de Pédagogie", "Chantiers Mathématiques"...), bé culturals, enfocats al professorat.

VII.2.6. Gran Bretanya

En aquest país no existeix cap autoritat central específicament responsable del perfeccionament del professorat, però el Departament d'Educació i Ciència va crear un Comitè Nacional per al Perfeccionament del Professorat en Exercici, amb funcions d'assessorament i anàlisi de necessitats i resultats.

Les autoritats escolars locals (LEA) s'encarreguen de l'or-

ganització de la resta d'activitats de perfeccionament, que normalment es desenvolupen en els establiments d'ensenyament complementari (Further Education). A nivell regional, a partir del 1970 van crear-s'hi centres per a professors, els Teacher's Centers, on aquests es reuneixen per discutir problemes comuns i estudiar els projectes de desenvolupament dels programes escolars (s'hi realitzen activitats adreçades a elaborar programes a nivell local: grups de treball, producció de material, recursos, serveis de suport i orientació, etc.). Aquests centres no són homogenis perquè la seva orientació depèn de cada zona. Per altra banda, hi existeixen uns programes especials anomenats d'"inducció" per als mestres novells.

Les "Local Education Authorities" determinen també les prioritats corresponents a les seves demarcacions respectives conforme a les necessitats que hi han detectat i a les iniciatives del mateix professorat, raó per la qual no hi ha una política educativa uniforme per a tot el país, sinó que és adoptada en cada cas d'acord amb els plans locals de perfeccionament. En conseqüència, els cursos de perfeccionament els hi organitzen els Instituts d'Educació, els Departaments universitaris, la Inspecció i els mateixos mestres (per mitjà dels Centres de Professors).

VII.2.7. Itàlia

El ministeri italià de la Instrucció Pública té cura de la Formació Permanent del professorat en aquest país, a la qual destina una part del seu pressupost, que després distribueix la Direcció General de Personal. No hi ha, però, cap organisme encarregat específicament de la Formació Permanent Pedagògica, i tan sols els Centres Pedagògics Nacionals i els Cen-

tres Nacionals de la Investigació organitzen cursos per al professorat.

La prioritat a Itàlia en matèria de Formació Permanent se centra en l'ensenyament secundari i en les diverses branques de les ciències experimentals.

Les publicacions italianes periòdiques dins el camp de l'educació són molt nombroses, però, tanmateix, a Itàlia no s'organitzen cursos a distància i, els que es fan, no solen durar gaire i pot assistir-hi qualsevol professor interessat particularment pel tema. Pel que fa a la metodologia, cada cop més es basa en un treball de grup i en l'experimentació de noves tècniques.

VII.2.8. Portugal

Fins a la dècada dels setanta, la dictadura que havia governat Portugal aconseguí "esterilitzar" la pràctica pedagògica, tot impedit "de facto" qualsevol moviment de renovació pedagògica. El 25 d'abril de 1974 s'inicià un trencament que, al capdavant, permeté replantejar la problemàtica de l'ensenyament -i, sobretot, va permetre de fer-ho d'acord amb coordenades absolutament noves.

Actualment existeixen a Portugal dos models bàsics de formació de professors: el model en què la formació en l'especialitat a ensenyar i la formació professional (formació en ciències de l'educació i pràctica docent orientada) són al càrrec de les Universitats, i el model en el qual la formació en l'especialitat és efectuada a les Universitats i la formació professional a les escoles sota la responsabilitat dels serveis centrals del Ministeri (professionalització en exercici).

Aquest darrer model ha estat fins ara el model que formà la majoria dels professors de l'ensenyament preparatori i secundari a Portugal.

Iniciat el 1982, el projecte de professionalització en exercici, elaborat per tal de resoldre el problema de vint mil professors amb baix nivell de formació i com a primera fase de Formació Permanent, es desenvolupa en quatre fases:

- a) Durant dos anys (eventualment tres), el professionalitzant es troba vinculat a una escola;
- b) en aquest lapse de temps, l'escola, a través del seu Consell Pedagògic i de dos grups de disciplina haurà d'elaborar un Projecte de Formació Global tot contemplant-hi tres àrees: sistema educatiu, escola i aula;
- c) els professors en formació seran recolzats pels Delegats de Grup (disciplina), pels Orientadors Pedagògics, pel Consell de Grup i pel Equips de Suport Pedagògic;
- d) en consonància amb el Projecte de Formació Global, el formador presenta un Pla Individual de Treball que constitueix el guiatge de la seva activitat en l'àmbit del que l'Escola i ell es proposen dur a terme.

Val a dir, però, que aquest model es troba avui dia en crisi i sotmès a revisió per diversos motius tant de tipus professional com econòmic.

A Portugal, la Formació Permanent s'introdueix en òrgans tan essencials com els "Conselhos Pedagógicos" i els "Conselhos de Grupo ou Disciplina", i per la participació que és sol·licitada a tots els docents d'una escola, la professionalitza

ció implica tots els agents de l'ensenyament en activitats d'autoformació i heteroformació.

VII.2.9. República Federal d'Alemanya

La República Federal d'Alemanya està dividida administrativament en onze landers, els ministeris de Cultura respectius dels quals són els responsables de les activitats de Formació Permanent que s'hi desenvolupen. A cada capital d'aquests estats hi ha un Institut de Perfeccionament que organitza cursos, alguns dels quals són obligatoris per als directors, tutors, inspectors, etc.

Les prioritats de Formació Permanent en aquest país s'han adreçat a les escoles primàries, concretament interessades a modificar-ne els currículums, i actualment es realitzen nombrosos cursos. La Formació Permanent no és monopoli de l'administració alemanya, i moltes empreses privades, ajuntaments, sindicats, l'Església, etc., realitzen activitats de Formació Permanent.

Encara que els cursos a la República Federal d'Alemanya són de caràcter voluntari, s'hi celebren una munió de seminaris en règim d'internat d'una durada de quinze dies, així com també, a les grans ciutats, conferències i cursos de cap de setmana força extensos. Els cursos de durada llarga es fan als Instituts de Formació de mestres en exercici en hores lectives.

Finalment, l'oferta d'ensenyament a distància es canalitza a través de l'Institut Alemany d'Ensenyament per Correspondència de la Universitat de Tübingen.

VII.2.10. Suècia (4)

La Formació Permanent a Suècia depèn del ministeri d'Educació, a través de la seva Direcció General de la Instrucció Pública. En les diverses regions sueques existeixen cinc instituts de Formació Permanent, on una comissió provincial en realitza la programació. Així mateix, existeixen comissions escolars municipals que també realitzen tasques de perfeccionament del professorat.

A Suècia s'emfasitza molt l'intercanvi d'experiències sobre didàctica en general mitjançant grups de treball, en els quals participen anualment uns 80.000 professors. Hi discorren, paral·lelament, dues vies de Formació Permanent: la que s'adreça vers el perfeccionament de funcions que ja s'exerceixen i la que prepara per a les noves funcions. Es de destacar el fet que els professors de l'Escola Normal dediquen el seu temps lectiu a les tasques de Formació Inicial i Formació Permanent, i també és molt interessant la figura del consultor en perfeccionament del professorat, el qual determina les prioritats i les necessitats de cada zona específica. Per altra banda, a Suècia regeix alhora l'any sabàtic per a tots els professors, i es concreta en un semestre cada cinc anys de docència.

L'any 1968 s'hi van fundar les Escoles Experimentals d'Aplicació, on s'experimenten les innovacions educatives.

Finalment, cal dir que els centres docents suecs poden tancar durant cinc dies l'any per tal d'efectuar tasques de Formació Permanent. Paral·lelament, l'Administració organitza unes Jornades d'Estudi, obligatòries d'ençà del 1964, mentre que la resta de cursos són de caràcter voluntari. Són també força destacables els intercanvis de professorat amb altres països que s'hi duen a terme, sobretot amb els escandinaus.

VII.2.11. Suïssa

La Formació Permanent a Suïssa varia en funció del cantó on es treballa. Hi ha vint-i-sis departaments d'Instrucció Pública, que corresponen als vint-i-sis cantons o "demi-cantons" en què s'organitza l'Estat des del punt de vista administratiu. Entre ells, els sis cantons de parla francesa han creat l'Institut d'Investigació i Documentació Pedagògica.

Per tal de participar a la Formació Permanent a Suïssa es requereixen tres anys de pràctica docent, i és flexible en qüestió d'horaris i continguts. El professor pot triar crèdits de dos, tres o quatre hores de durada en horari de tarda o bé el dijous, que és dia lliure per als mestres però no per als alumnes, i el ventall que s'ofereix és força ampli.

A Suïssa és obligat de dedicar cinc dies l'any a la renovació pedagògica, i la Comissió de la Junta Nacional d'Educació ha proposat recentment que durant els sis primers anys de servei, els professors assisteixin a cursos de formació d'una durada mínima de sis setmanes, que normalment es divideixen en tres períodes de l'any escolar.

A més del perfeccionament voluntari, on el professors participa, òbviament, per pròpia decisió, existeixen altres modalitats d'actuació, com per exemple, a l'aula, on un especialista (en llenguatge, música, socials, matemàtiques, etc.) s'adreça a la classe amb professors i alumnes. Es a dir, uns dies determinats de la setmana, un membre especialitzat del Departament del mateix centre dóna classe en presència del professor titular. Això és possible perquè la relació grup/professor a Suïssa, en plantilla i amb dedicació plena, no és 1/1, com en el nostre sistema actual d'ensenyament, sinó 8/11.

NOTES AL CAPÍTOL VII

- (1) Per tal d'informar-se sobre la situació de la formació del professorat en els països en vies de desenvolupament vegeu: N. GOBLE i J. PORTER, La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Narcea, Madrid, 1980.
- (2) - DOCUMENTATION EUROPEENNE, Le recyclage des enseignants dans la Communauté Européenne, Série Pédagogique, 3, París, 1974.
- E. BREUSE, Les expériences de formation continue des enseignants en Belgique, OCDE, París, 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Doc. CCC/EGT (71)5, Estrasburg.
- M. ALCALA, "El perfeccionamiento del profesorado en los países de la Europa Occidental", a Revista de Educación, núm. 241, novembre-desembre 1975.
- J. BLAT i R. MARIN, La formación del profesorado de educación primaria, Teide/UNESCO, Barcelona, 1980.

Per tal d'ampliar aquesta informació, vegeu: P. BENEJAM, Estudi sobre la formació dels mestres. Tendències més significatives. Una alternativa per a Catalunya (tesi doctoral inèdita), Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia, Barcelona, 1985.

- (3) Rapport au ministre de l'Education Nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Education nationale, Documentation Française, París, 1982, pàg. 65.
- (4) En el present capítol exposo el cas particular de Suècia, mentre que a l'annex poden consultar-se els de Noruega i Dinamarca.

CAPITOL VIII

ELS FORMADORS DE FORMADORS

- VIII.1. Una definició de formador.
 - VIII.2. Qui són els formadors de formadors?
 - VIII.3. Formar els formadors de formadors.
 - VIII.4. Particularitats
de la Formació de formadors.
 - VIII.5. Metodologia de la Formació de formadors.
 - VIII.6. Diverses accions
en la Formació de formadors de formadors.
- Notes al capítol VIII.

CAPITOL VIII. ELS FORMADORS DE FORMADORS

En els estudis elaborats en alguns països, l'expressió formador de formadors has estat aplicada, normalment, als professors que es dediquen a la Formació Inicial dels mestres, o també, en altres indrets, als professionals que preparen els professors d'adults o els animadors sòcio-culturals. Al llarg d'aquest treball, però, aplico aquesta expressió als professors, coordinadors o dinamitzadors de Formació Permanent del professorat.

Tal com he dit en altres capítols, durant els últims vint anys la formació dels formadors del personal docent de qualsevol nivell ha estat una de les preocupacions més prioritàries tant de la UNESCO com d'altres organismes internacionals (1). Això no obstant, el bon funcionament d'una xarxa de formació requereix homes i dones capaços de complir les missions que els són encomanades a l'interior d'aquesta xarxa. I, en aquest sentit, hom constata que un gran nombre dels individus que s'ocupen actualment de formar els ensenyants no han rebut cap mena de preparació específica per tal de desenvolupar aquesta tasca. Sense fer un inventari exhaustiu, però concretant aquesta problemàtica, entre aquests individus figuren els professors de les Escoles Normals, els cossos d'inspectors, els consellers pedagògics, els professors de les universitats, els formadors de formació permanent, etc. Fet i fet, els professionals que intervenen en la formació permanent dels ensenyants en molt poques ocasions han rebut una formació que els capacites per a dur a terme aquesta intervenció.

Ben al contrari, fora del camp de l'educació, comprovem com la major part de les institucions que han desenvolupat la formació permanent del seu personal s'han preocupat prèviament de formar-ne els formadors.

Dins el marc de l'educació, s'observa que la majoria dels professionals que es dediquen a impartir cursos o seminaris de Formació Permanent són professors de la matèria que hi han d'ensenyar, i han arribat a la Formació Permanent per mitjà de diversos camins, tal com més endavant, al llarg de la investigació realitzada per a aquesta tesi, es veurà.

Aquest fet planteja, d'entrada, un problema que cal considerar seriosament: molts d'aquests professors, tant si són mestres com si posseeixen, a més, altres titulacions, no han adquirit un currículum psicopedagògic que els permeti de transmetre correctament els continguts dels seus cursos. De vegades aquest professorat no ha assumit prou coneixements en matèries que no són de la seva especialitat respectiva i s'ha convertit, no tan sols en professors que es limiten a transmetre uns continguts nous amb tècniques tradicionals i obsoletes, sinó en formadors incapaços d'aconseguir que cada mestre assistent a la Formació Permanent assoleixi dins el grup la seva pròpia maduresa i autonomia i hi desenvolupi al màxim les seves possibilitats, privant-lo de l'eficàcia de la seva feina quotidiana. Tal com diu un document elaborat per la UNESCO, "aquests formadors del professorat manquen, amb freqüència, fins ara, de la dimensió pedagògica de llur pròpia formació" (2).

Tal com diu B. Mulford en el seu Informe de síntesi (3), es reconeix en general que als ensenyants que imparteixen formació els caldria seguir alguns cursos amb aquest fi, i posa com a exemple una investigació referent a la necessitat de formació dels caps d'estudi encarregats d'assegurar una formació basada a l'escola als professors nous en el marc de projectes pilot duts a terme a Anglaterra i al País de Gal·les. Mentre que a l'inici dels projectes romanien les incerteses sobre la necessitat de formar aquests caps d'estudi i sobre el contingut d'aquesta formació, han estat presentats argu-

ments convincents que recolzen aquesta tesi: el 71 per 100 de totes les persones enquestades convenien que s'imposava una formació de qualsevol mena i els mateixos interessats, i sobretot els qui procedien de l'ensenyament secundari (94 per 100), n'estaven profundament convençuts. Tanmateix, tan sols el 53 per 100 d'ells creien haver rebut una formació apropiada, el 87 per 100 consideraven que les autoritats educatives haurien d'establir unes directrius escrites adreçades a ells, i el 69 per 100 jutjaven necessària una formació permanent i no únicament preparatòria.

De vegades, però, pot succeir a l'inrevés, és a dir que: "la didàctica de les disciplines esdevé ocupació de la facultat o del Departament de Ciències de l'Educació. Aleshores aquesta didàctica s'exposa a un altre perill: que l'estudiïn i després l'ensenyin investigadors que, pel que fa als coneixements que es proposen com a fi per tal de descobrir els mètodes de transmissió millors, posseeixen un nivell molt inferior al necessari a fi de no caure en el risc de l'error i el verbalisme, o bé per investigadors que, tot i prou dotats d'antuvi dels coneixements necessaris, no es troben tanmateix en condicions de menar aquestes recerques i obtenir-ne resultats vàlids, o bé ben aviat són incapaços de fer-ho perquè perden el contacte amb la ciència que s'investiga i es fa quan es deslliguen del seu departament o laboratori d'origen. (4)"

Aquesta manca de formació psicopedagògica, tant com la formació mitjançant una experiència incompleta, comporta que molts dels cursos o seminaris de Formació Permanent s'aboquin al fracàs i no siguin eficaços de cara a l'objectiu que el Pla de Formació Permanent elaborat va proposar-se. Es conegut que els professors manifesten una tendència clara a reproduir les tècniques pedagògiques que han vist desenvolupar a llurs

propis professors; en aquest cas, és obvi que si els cursos de Formació Permanent no es realitzen mitjançant l'aplicació de tècniques actives d'ensenyament, difícilment el professorat assistent les podrà conèixer i aplicar després a la seva classe.

En conseqüència, és justament necessari formar els formadors de formadors, d'acord amb l'opinió expressada en aquest sentit per l'OCDE (5): "El procediment citat a continuació sembla el més escaient per tal de definir el tipus de formació que haurien de rebre els diversos formadors del professorat en exercici. El primer pas consisteix a determinar clarament els agents de formació, a analitzar-ne les funcions i a examinar els factors adients amb el context que els afecten. El segon pas consisteix a definir les principals tasques dels formadors i el seu públic principal, i a examinar els coneixements, les competències i les actituds que aquells haurien de posseir per tal de dur a terme les esmentades tasques en benefici d'aquest públic i en el marc específic on aquest treballa. Finalment, caldrà prendre una decisió sobre les implicacions d'aquests recursos en relació a qualsevol programa de formació de formadors. En el moment actual, aquesta formació és una actitud no ben definida, insuficientment finançada i gairebé gens estudiada arreu dels països membres de l'OCDE."

Tot seguint flexiblement aquestes indicacions, pot intentar situar-se en el camp de l'educació la figura del formador de formadors.

VIII.1. Una definició de formador

Hom anomena 'formador' qualsevol persona que treballa

dins el marc de l'establiment i del funcionament institucional i social de les activitats de formació. De fet, la funció del formador és ben nova, i pot afectar totalment o en bona part les activitats següents:

- . L'estudi de demandes de formació o de qualsevol tipus;
- . l'anàlisi de les necessitats;
- . la definició dels objectius de tots els nivells;
- . la realització del pla de formació;
- . l'organització material i pedagògica dels cicles, seminaris o cursos de formació;
- . la direcció administrativa, financera, pedagògica de les activitats de formació;
- . el control del desenvolupament de les formacions;
- . la tria dels organismes o de les persones encarregades de la formació;
- . la discussió amb els ensenyants dels programes, continguts i cursos en funció dels objectius assignats a la formació;
- . l'avaluació de les formacions en funció d'aquests mateixos objectius;
- . i fins i tot l'encàrrec de transmissió de continguts de formació a mestres en exercici.

En aquest últim cas, el més usual al nostre país, els formadors són també cridats a ensenyar dins el marc d'una disciplina o d'un terreny de coneixement que dominin, sia per formació, sia per experiència professional. D'acord amb el que he exposat suara, la formació que els formadors han de rebre no ha d'ésser una formació lligada estrictament a la didàctica de les disciplines en el sentit que aquest terme ha adquirit dins el Sistema Educatiu, sinó en un sentit més ampli, a la formació de formadors inserida en el món científic i cultural humà.

VIII.2. Qui són els formadors de formadors?

Habitualment hom distingeix algunes categories de formadors de formadors:

- els formadors ocasionals, assalariats de l'Administració, d'institucions privades o d'associacions de mestres que afegeixen a la seva feina habitual (normalment mestres o professors d'Universitat) la de formar els mestres a partir de la seva especialitat;
- els formadors pròpiament dits, el conjunt de l'activitat dels quals consisteix a treballar en la formació dels mestres, que normalment ho fan com a formadors del període inicial (Escoles Normals). En aquesta categoria apareixen dos casos:
 - . els qui formen o ensenyen, independentment de quin sigui el seu estatut professional i social;
 - . els qui dirigeixen o programen, en una gran part de les seves funcions, diversos aspectes de la formació permanent i que treballen en l'administració educativa.

Però, qui són realment els formadors de formadors? Aquí també, a falta de qualsevol sociologia actual, només es poden tenir en compte dues classificacions:

- els qui s'encarreguen d'accions de formació de formació a l'endemig d'altres accions amb públic divers;
- i aquells per als quals la formació de formadors ha esdevingut ocupació essencial, gairebé exclusiva.

He dit que la formació de formadors ha esdevingut. Això vol dir que molts formadors han començat llurs vides professionals dins d'una altra activitat, sovint, probablement,

com a ensenyants d'infants, animadors, professors d'EGB, ensenyants d'adults o bé com a professionals dins la branca en la qual han esdevingut formadors.

La formació de formadors és l'indret on el formador de formadors assegura, si més no, la seva necessitat d'influència: tothom coincideix a dir que una variable important de la qualitat d'un ensenyament per als nens o els mestres la constitueix la qualitat dels formadors. ¿Què hi ha llavors més natural, per a renovar l'ensenyament, que treballar en la formació de formadors? Altrament, però, aleshores el formador de formadors estableix una relació amb el poder, i assumeix un sentit de poder social: formar els formadors postula sempre una divisió de l'acte educatiu de formació, un acte eminentment sòcio-polític. El formador de formadors esdevé moltes vegades un agent polític de l'Administració o també un agent de canvi de la realitat social, i més especialment del concepte social del coneixement i de la relació ensenyant/ensenyat.

Però quan es parla d'aconseguir "bons formadors" com a objectiu del Sistema per renovar l'escola, no vol pas dir voler que els mestres sàpiguen millor l'anglès, les ciències socials, etc., ni tampoc que sàpiguen fer aquesta o aquella altra cosa: la consecució de "bons formadors" requereix un projecte polític i social; d'aquesta manera el formador de formadors exerceix una acció sobre els qui volen actuar, assumeix poder d'influència. Es a dir, no es tracta de la possibilitat de canviar l'ensenyament, sinó de canviar els qui volen fer l'ensenyament; no la possibilitat de fer canviar les coses tot actuant sobre elles, sinó fer que canviïn aquells qui actuen sobre les coses.

La qüestió del context en què es mou el formador de forma

dor de formadors és important en la mesura que es situa en relació amb el coneixement: sens subte el formador de formadors creu -normalment de forma inconscient- que ell també manté una relació privilegiada amb el saber i amb la seva difusió que el distingeix de l'altre, com quan ensenyava a altres persones. I, tant per al formador de formadors com per al context, el que es troba en joc no és el saber que s'ha d'ensenyar, sinó la relació formació-organització, o formes diferenciades d'exercir el poder dins l'organització que, per a un context, necessita mostrar un altre saber: el del comandament, de la direcció.

Es per això que entre els formadors de formadors es troben alguns dels qui, dinàmics o innovadors, han intentat dins el seu grup de pertinença o de tasques fer les coses al trament. Cansats de no ser entesos, o simplement avorrits de romandre cada dia al peu del canó de la imaginació, de la tensió, els resta, per tal d'assegurar les seves experiències, comunicar savieses i entusiasmes, tècniques i recerques a llurs col·legues. Res no fóra, doncs, menys anodí que esdevenir formador de formadors: més que no pas una promoció cultural i social, es tractaria d'una funció de poder de beneficis psicològics i afectius importants: recer d'un gran plaer en el qual hom pot reproduir un gaudi que l'exercici directe d'ensenyar ja no forneix o no el forneix tant. Gaudi assegurat, en part, pel fet que la formació de formadors juga molt amb les relacions afectives formador-format a causa de l'absència de coneixements reals a ensenyar. N'és una bona mostra, precisament, els resultats de l'enquesta que més endavant exposo, efectuada paral·lelament a l'elaboració d'aquest treball.

Efectivament, és important tenir en compte que la formació de formadors esdevé un indret privilegiat a partir dels beneficis que comporta, i, com qualsevol privilegi de mino-

ria, pot convertir-se en una tasca agradable.

VIII.3. Formar els formadors de formadors

Si, per una banda, els mestres solen reproduir molt sovint les tècniques didàctiques dels qui han estat els seus professors, i, per l'altra, com més va, més important esdevé la Formació de Formadors dins la Formació Inicial -tal com ho demostra la preocupació desfermada al si de la UNESCO per aquest afer, concretament pel perfeccionament del professorat que es dedica a tasques de Formació Inicial-, també caldrà preparar en qüestions psicopedagògiques i de nous coneixements científics els professionals que hauran d'impartir la Formació Permanent del professorat.

I, com ja he dit anteriorment, al nostre país no existeixen institucions que es dediquin a formar els formadors de Formació Permanent, però sí que n'hi ha en altres països, per bé que no amb dedicació exclusiva, juntament amb la formació de formadors de futurs mestres, tal com es veurà més endavant.

En fer una aproximació a l'anàlisi dels objectius de la formació de formadors, n'apareix una relació establerta per Scheffnecht (6):

1. La formació de formadors ha de preparar per a la professió de formador.

Ser formador vol dir tenir un ofici, la qual cosa implica conèixer-ne les regles d'aprenentatge.

2. La formació de formadors ha de ser una formació professional.

Es necessària una formació global que prepari el formador de formadors per a assumir tasques professio-

nals precisos i que afavoreixi alhora el seu desenvolupament personal.

3. La formació d'aquest professorat ha de preparar per a una pràctica reflexionada.

El formador haurà d'abordar la pràctica abans d'efectuar un treball determinat, destinat a facilitar aprenentatges molt diversos per tal d'utilitzar-los dins un context social determinat.

4. La formació de formadors ha de ser un compromís social i el formador un agent de canvi.

La formació mai no pot ser neutra; aquest educador és, o bé un agent de conservació, o bé una agent de canvi social. Conscientment o inconscient, qualsevol formador és portador d'un projecte polític.

5. La formació del professorat ha de preparar per a la innovació pedagògica.

L'educació dels mestres en exercici es troba en un procés d'evolució. Aquesta perspectiva exigeix formadors capaços de renovar-ne les estructures i reemplaçar-ne les pràctiques. Això no serà possible si la seva formació no arrenca de la innovació i l'experimentació pedagògiques, així com d'una formació crítica.

6. La formació del formador de mestres ha de preparar per a la Formació Permanent.

El formador ha de ser capaç de formar altres professors de mestres i de produir sistemes d'aprenentatge que facin possible una Formació Permanent.

7. La formació del formador ha de preparar per a la investigació-acció i l'experimentació pedagògica.

Aquests objectius són importants dins un marc de necessitats per a la formació permanent i aniran assolint-se a través d'aquestes activitats investigadores. A més, aquests objectius són necessaris per tal d'harmo-

nitzar la teoria i la pràctica educatives.

8. La formació de formadors ha de preparar, amb la seva metodologia, per al desenvolupament personal.

Tota formació s'ha de concebre com un procés de desenvolupament personal en tota la seva diversitat.

9. La formació de formadors del professorat ha de configurar el basament de la reconversió de formadors.

Un dels problemes plantejats consisteix en la necessitat de preparar les persones a fi i efecte d'assegurar el funcionament del sistema actual, alhora que es prepara per a un sistema nou i per a la reconversió vers una altra professió.

Per altra banda, A. de la Orden (7) estableix un seguit de principis a tenir en compte a l'hora de dissenyar un programa de formadors de formadors:

- a) Els programes formatius, per tal d'incrementar la seva eficàcia, hauran de formular explícitament els seus objectius, sense tenir-ne en compte la naturalesa.
- b) La selecció, la coordinació i la seqüència dels components -formació cultural i coneixement científic de la matèria que s'ha d'ensenyar, coneixements pedagògics, pràctiques d'ensenyament...- dels programes formatius han de ser coherents amb la naturalesa i l'abast dels objectius.
- c) Cal que els programes tendeixin a utilitzar en la formació els mateixos mètodes i tècniques que pretenen ensenyar als aspirants a professors. És a dir, "predicar amb l'exemple", mostrant les actituds que consideren essencials per als futurs mestres.
- d) Integració, o si més no convergència, dels principis i les tècniques pedagògics generals i la didàctica parti

cular de cada disciplina amb la finalitat de garantir la coherència en la interpretació i el desenvolupament de l'acció docent específica.

- e) Igualment integració o, pel cap baix, convergència de teoria i pràctica pedagògiques. Aquesta integració enriqueix totes dues parts en els problemes d'ensenyament, i des d'aquí es pot maximitzar la potència formativa d'ambdues, en concebre-les l'una en funció de l'altra.
- f) Els programes formatius han de ser flexibles, és a dir que han d'incloure mecanismes d'autocorrecció i d'autoregulació que els permetin d'adaptar-se al dinamisme de la societat i de l'educació i de produir al mateix temps professors amb aquestes característiques.
- g) Els programes formatius hauran d'incorporar un sistema de "retroacció" al mateix sistema i als mestres en formació que permeti d'adaptar permanentment l'acció a les necessitats.

VIII.4. Particularitats de la formació de formadors

La metodologia de la formació de formadors s'especifica en nombrosos punts. En efecte, si el coneixement d'una (o de diverses) disciplina (es) és fonamental, per bé que insuficient, per tal de formar els ensenyants en la seva feina, les competències per a assegurar el desenvolupament metodològic i personal dels formadors d'ensenyants esdevenen predominants per a aquells qui en tenen la responsabilitat. No és gens evident que cadascun d'ells degui o pugui posseir totes aquestes capacitats en bona part interdisciplinàries i pertanyents a un mateix nivell. Sembla impensable, doncs, apel·lar més a un equip que no pas a individus. Cada membre d'a-

quest equip ha de voler, evidentment, d'antuvi complir en un moment donat, en un indret donat, les seves funcions, però també dedicar-se a un treball sobre ell que li permeti d'adquirir determinades capacitats, no sempre "naturals":

- . Capacitat d'animar grups d'adults i d'analitzar llur funcionament, de comprendre el sentit i la dinàmica de les situacions;
- . capacitat d'escoltar, d'aconsellar i d'ajudar en la formació;
- . capacitat de construir projectes i itineraris de la formació, eventualment en termes d'objectius específics (currículum, sessions, crèdits, seqüències, etc.);
- . capacitat d'identificar i de situar els fonaments i els mètodes de les didàctiques utilitzades en l'ensenyament i la formació;
- . capacitat d'utilitzar i de fer utilitzar els instruments d'anàlisi de les pràctiques;
- . capacitat de realitzar i de fer realitzar pràctiques d'investigació-acció en els terrenys professionals;
- . capacitat de treball sobre la pròpia persona i d'interrogació sobre un mateix dins la seva pràctica docent, de formador (8).

Les darreres investigacions dutes a terme sobre els formadors d'ensenyants centrades a l'escola, concretament les realitzades per W.R. Houston als Estats Units, estableixen un seguit de competències i prescripcions que aquests formadors hauran de posseir i complir en la seva tasca docent envers els ensenyants:

- Desenvolupar la seva aptitud per tal d'establir relacions amb altres i per comunicar-se més eficaçment amb els seus alumnes, col·legues i públic de les escoles.

- Ajudar els ensenyants a recollir i a aprofitar dades escaients relatives a l'entorn de l'escola, de la classe i de la col·lectivitat.
- Ajudar els ensenyants a entendre els diversos grups socio-econòmics, ètnics i culturals i a treballar-hi eficaçment.
- Ajudar els ensenyants a traduir a la pràctica de l'ensenyament els seus coneixements referents a la investigació i al desenvolupament actual en el camp pedagògic.
- Ajudar els ensenyants a crear-se un estil personal d'ensenyament, compatible amb la seva pròpia forma de pensar.
- Ajudar els ensenyants a copsar millor els principis i les teories bàsiques de les matèries que imparteixen.
- Ajudar els ensenyants a comprendre i a utilitzar les tècniques i els instruments destinats a diagnosticar les necessitats de desenvolupament intel·lectual i social dels alumnes.
- Ajudar els ensenyants a crear, a desenvolupar i a mantenir un entorn que faciliti l'aprenentatge.
- Ajudar els ensenyants a elaborar fins i tot objectius en matèria d'instrucció.
- Ajudar els ensenyants a preparar o adaptar uns programes i uns materials d'ensenyament.
- Ajudar els ensenyants a escollir i a utilitzar estratègies vàries i diversos models d'ensenyament, per exemple, l'elaboració de conceptes, els procediments inductius i l'ensenyament no dirigit.
- Ajudar els ensenyants a concebre i a aplicar uns plans d'aprenentatge personalitzats.
- Ajudar els ensenyants a adquirir competències d'animador.

- Ajudar els ensenyants a comprendre i a utilitzar unes tècniques eficaces de gestió de la classe.
- Ajudar els ensenyants a avaluar l'eficàcia del seu ensenyament tot recollint, analitzant i interpretant dades sobre el captament seu i dels seus alumnes.
- Ajudar els ensenyants a elaborar, a aplicar i a avaluar plans de perfeccionament professional individual i continu.
- Els formadors hauran de planificar i celebrar entrevistes individuals amb els ensenyants.
- Els formadors hauran de reconèixer l'existència dels problemes personals que comprometen l'eficàcia pedagògica d'un ensenyant i adoptaran mesures per tal de posar-hi remei.
- Els formadors hauran de manifestar competències efectives en matèria de planificació, d'organització i de gestió.
- Hauran de facilitar les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. (9)

I tanmateix, ¿qui duu a terme a hores d'ara aquesta tasca tan difícil i complexa?

VIII.5. Metodologia de la formació de formadors

Fonamentada sobre la recerca i la pràctica directa, la formació de formadors presenta una dimensió quàdruple: experimental, experiencial, disciplinària i pràctica. Però, si bé formar els formadors vol dir fer que els individus adquireixin les competències necessàries per a l'exercici de l'ofici de formador, la pròpia heterogeneïtat d'aquest plan-

teja indefugiblement una qüestió: Per a què cal formar?
Quins són els coneixements i les destreses que cal adquirir?
 Per tal de respondre aquests interrogants, alguns autors pro
posen un mètode consistent a descriure les situacions profes
sionals dels formadors, el qual els mena a descobrir dins la
diversitat de situacions contraposades cinc categories de
funció -cinc situacions professionals- que anomenen d'aques
ta manera: "Responsable de formació, gestor de formació, es
pecialista de mitjans pedagògics, ensenyant i formador-con
sultor" (10).

Aquestes cinc situacions professionals, ¿corresponen a
 cinc treballs diferents? A l'acabament de l'anàlisi, aques
 tes investigacions precisen: "Convé (...) observar que, dins
 el treball que presentem, no hi ha compartimentacions verita
 bles entre les diverses situacions professionals, entre les
 diverses funcions. Tot analitzant-les de prop, podem adonar
 nos que el responsable de formació té funcions d'ensenyament,
que l'ensenyant fa funcions de programació i que si el peda
gog és especialista d'un mitjà pedagògic, ensenya i partici
pa en les reunions de gestió. Cadascú, en conseqüència,
 fins i tot si hi ha una predominant en la seva activitat,
 participa en les funcions que són les predominants d'altres
 situacions professionals"(11).

Per tant, aquestes categories romanen formals i no consti
 tueixen la descripció del que serien cinc tasques diferents
 i clarament identificables. Però, de cara a una realitat tan
 multiforme, sens dubte no és possible fer res més sinó ope
 rar en els reagrupaments organitzadors. Tanmateix, jo adopto
 un mètode un xic diferent per tal d'establir les categories
 que hi veig. No partiré d'una anàlisi empírica de les situa
 cions de formadors que permet desenvolupar-ne les línies de
 força, sinó d'una anàlisi teòrica de la realitat actual de

la formació permanent a casa nostra. Dit altrament, no intentaré fer el balanç de les tasques realitzades, sinó que bastiré una relació de tasques a realitzar per tal de dur a bon port una activitat de formació de mestres dins el context actual. Per tant, no es tracta d'abstreure's de la realitat, sinó de construir d'una forma diferent la tasca de formador. En fer-ho, cal que quedi clar que prenc una opció normativa que consisteix a definir, més enllà de la diversitat de les situacions de formadors, les tasques i llurs articulacions que em semblen més adients amb el guiatge d'una acció de formació.

Però cal tenir en compte que qualsevol reflexió sobre la formació dels individus cridats a formar els ensenyants, bé al començament, bé durant la seva experiència professional, implica una concepció de la formació dels ensenyants. Aquesta ha d'ésser concebuda, tal com s'ha vist ja, com una formació per a la tasca d'ensenyar dins la seva globalitat. Cal defugir el cul-de-sac que significaria una formació que, des de la perspectiva d'una estricta competència acadèmica, reduiria l'acte d'ensenyar a l'única dimensió d'un tecnicisme en els aprenentatges i d'una transmissió de coneixements, i que negligiria a la vegada les seves dimensions personals, interpersonals, conscients i inconscients i les seves dimensions institucionals i polítiques. El personal que forma els ensenyants ha de contribuir tant a la formació acadèmica d'aquests, com a la formació metodològica i personal. És evident que les competències són necessàries dins la disciplina, dins el terreny de les relacions humanes, i sobretot en la capacitat per a fer copsar la intricació, en l'ofici de "pedagog", de la transmissió del coneixement i de la relació amb el mestre. Qualsevol ensenyant, i amb més raó qualsevol formador d'ensenyants que accedeixi a la seva funció o a una nova forma de la seva funció, ha de rebre una formació

complementària que tingui en compte tots els aspectes de l'acció pedagògica que haurà de dur a terme. No hi ha cap excusa que pugui deslliurar un formador legítimament de rebre aquesta formació inicial o permanent, que és un dret a l'ensens que un deure dins el Sistema Educatiu.

VIII.6. Diverses accions en la formació de formadors de formadors

Tot resumint, la formació de formadors de formadors hauria de contemplar cinc grans blocs de formació, ja que les accions de formació de formadors de formadors a organitzar constitueixen una gamma força diversificada:

- a) Formació en la disciplina. Es la menys oblidada, tot i que pot ser millorada, sobretot en relació amb els focus d'investigació no universitària i la didàctica.
- b) Formació per a l'administració i la gestió de les institucions educatives. Cal organitzar seminaris sobre la gestió financera (pressupost, compte financer, pla comptable, etc.). També és necessari preveure els seminaris purament administratius (gestió de personal, organització del treball administratiu, etc.).
- c) Formació metodològica. No es tracta pas aquí d'aprofundir els coneixements dins la disciplina pròpia del formador, sinó de millorar la transmissió dels seus coneixements. L'acció a emprendre se situa en tres nivells: nivell epistemològic (teories que estructuraven un camp disciplinari, interaccions entre aquest camp i els camps veïns, transferències d'adquisicions d'un camp disciplinari a un altre), nivell de tècniques i mitjans de comunicació (utilització de materials d'ensen-

yament, de l'ordinador, de mitjans àudio-visuals, possibilitats de simulacions, etc.), i finalment, nivell, més general, d'una metodologia de la comunicació. Més d'un fracàs pedagògic prové, efectivament, d'un desconeixement de dades elementals en aquest terreny (objectius dels estudiants diferents dels de l'ensenyant, bloqueig afectiu per rebuig de l'ensenyant, etc.). Fins i tot aquí, progressos importants poden ésser realitzats amb mitjans al cap i a la fi modestos.

- d) Formació per a disciplines complementàries, independents del camp disciplinari principal.
- e) Formació per a l'anàlisi de pràctiques socials. Sota aquesta denominació, un xic vaga, hom aplega tot allò relacionat, per exemple, amb l'anàlisi de les necessitats de formació, les previsions d'un medi social determinat, dels conflictes i les estructures que determinen la resposta d'aquest medi davant d'una iniciativa concreta, la identificació de les regles tàcites de comportament que regeixen les conductes en diferents medis. De vegades, a falta d'una formació tal, els formadors no comprenen les reaccions que susciten en alguns grups de mestres i es desencoratgen tot i que haurien pogut reeixir.

Quant a les tècniques aplicades a l'adquisició d'aquestes accions, el document de l'OCDE/CERI a què sovint he fet referència afirma que els estudis i els informes de casos donen raó d'una gamma extremadament variada de tècniques, sobretot la vigilància objectiva, el desenvolupament de l'organització, el microensenyament, l'anàlisi a la classe, les simulacions, els mètodes basats en les competències i l'ensenyament a distància.

Les tècniques pedagògiques aplicades a la Formació del professorat ja han estat analitzades en un capítol anterior, però cal tenir en compte que des de fa temps es reclama una tipologia analítica i crítica dels mitjans de formació del professorat, l'elaboració de les quals suscita dificultats enormes. En una primera fase s'ha registrat un esforç per tal de distingir entre mètodes que posin en joc instruments multimèdia, presentacions amb un nombre limitat de mitjans, presentacions redactades de tal manera que insisteixin en els mitjans, ajuts pedagògics aïllats a petita escala i sistemes i mitjans de formació també a petita escala.

Concretament es plantegen dues dificultats derivades de l'elaboració d'una tipologia i que mereixen atraure l'atenció. La primera és la tendència que manifesta tota discussió sobre els mitjans i els materials de la formació a ésser dominada per consideracions relatives a l'ensenyament a distància i a la utilització de noves tecnologies, així com la utilitzada per al microensenyament. Tot i ésser molt importants aquests mètodes, la seva utilitat és limitada. La gran majoria de les activitats de formació es trobaran molt probablement caracteritzades per interaccions entre el formador i l'ensenyant, tant que en els camps de la metodologia o de la pedagogia d'aquestes interaccions serà on resultarà més útil una ajuda per al formador de professors en exercici. La segona dificultat es deu al debat que es desenvolupa sobre el principi mateix de la funció de l'assessor. Per exemple, en examinar les implicacions d'aquesta funció en la formació, diversos pràctics i investigadors experimentats de la Gran Bretanya han manifestat dubtes en relació amb la pertinència i la utilitat d'una tipologia basada en un model "pur" i "no directiu" (12).

NOTES AL CAPÍTOL VIII

- (1) Vegeu, per exemple: R. LALLEZ, La Formación de los formadores de personal docente, UNESCO, Sèrie Estudios y Documentos de Educación, núm. 43, París, 1982; i OCDE/CERI, Formación de profesores en Ejercicio. Condición de cambio en la escuela, Narcea, Madrid, 1985.
- (2) R. LALLEZ, op. cit., pàg. 10. També es poden observar conclusions semblants a: OCDE/CERI, op. cit.
- (3) OCDE/CERI, op. cit., pàg. 44.
- (4) Ibídem, pàg. 8.
- (5) Ibídem, pàg. 85.(El subratllat és meu.)
- (6) J.J. SCHEFFKNECHT, Le métier de formateur. Elements d'introduction à la pratique de la formation des formateurs, Conseil de l'Europe, Estrasburg, 1975, pàg. 2. (El subratllat és meu.)
- (7) A. DE LA ORDEN, "Técnicas de formación y actualización del profesorado", a Revista Española de Pedagogía, núm. 147, Madrid, 1980, pàgs. 69-70.
- (8) Per tal d'ampliar, vegeu: J.J. SCHEFFKNECHT, Typologie des formateurs d'adultes, Conseil de l'Europe, Estrasburg, 1975.
- (9) W.R. HOUSTON, "Emerging roles of the School-based teacher education", a AACTE, Washington, 1978. Citat per OCDE/CERI, op. cit., pàgs. 49-50.
- (10) G. LE BOTERF i F. VIALLET, Métiers de formateurs, EPI, París, 1976, pàg. 92.
- (11) Ibídem, pàgs. 88-89.

(12) OCDE/CERI, op cit., pág. 51.