

L'ARC 7

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 7 / DESEMBRE 1998



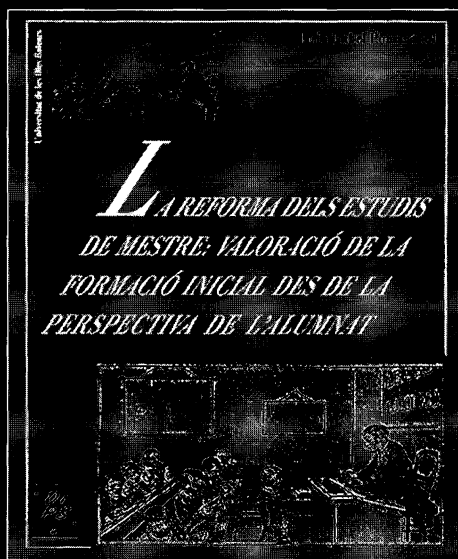
Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació





Universitat de les Illes Balears

SERVEI DE PUBLICACIONS NOVETATS EDITORIALS



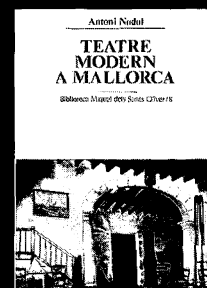
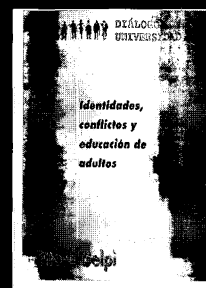
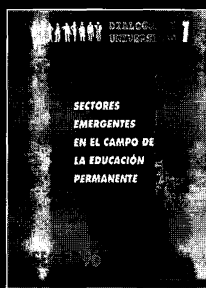
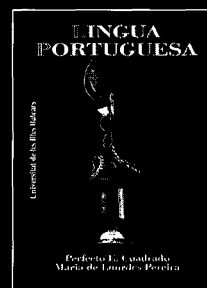
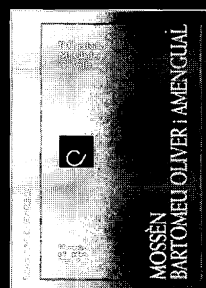
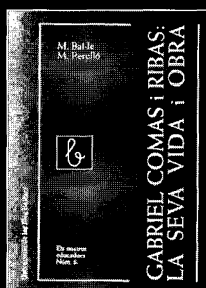
• *Taula. Quaderns de Pensament*. Palma: UIB (Dept. de Filosofia), 1997. 226 pàg.; 24 cm. ISSN: 0214-6657. Preu núm. 27-28: 1800 ptes.

• *Lingua portuguesa*. CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 141 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-369-1. Preu: 1400 ptes.

• *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. BAL·LE, Magdalena; PERELLÓ, Mateu. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 6. 69 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-362-X. Preu: 400 ptes.

• *Mossèn Bartomeu Oliver i Amengual*. CARABALLO, Francesca; CLADERA, Margarida; VALLS, Cecília. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 7. 83 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-361-1. Preu: 400 ptes.

• *La reforma dels estudis de Mestre: valoració de la formació inicial des de la perspectiva de l'alumnat*. POMAR FIOI, Maria Isabel. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Didàctica y Psicopedagogia, 6. 184 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-363-8. Preu: 1800 ptes.



• *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Diversos autors. 1a. edició. Palma: UIB; Diálogos, 1998. Col·lecció Diálogos y Universidad, 1. 179 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-360-3. Preu: 1250 ptes.

• *Identidades, conflictos y educación de adultos*. GELPI, Ettore. 1a. edició. Palma: UIB; Diálogos, 1998. Col·lecció Diálogos y Universidad, 2. 221 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-372-7. Preu: 1500 ptes.

• *Teatre modern a Mallorca*. NADAL, Antoni. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 8. 210 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-991-6. Preu: 1560 ptes.

• *Normes i programes per a la realització de les proves d'accés a la Universitat per als majors de 25 anys*. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 104 pàg.; 21 cm. Preu: 450 ptes.

• *Textos literários portugueses*. CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Materials Didàctics, 51. 340 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-365-4. Preu: 2900 ptes.

• *Calor / Fins aquí*. CERDÀ, Josep Ramon. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1997. Col·lecció Tespis, 5. 90 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-333-6. Preu: 900 ptes.

• *Saül*. GIDE, André. Traducció: Carlota Vicens. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1998. Col·lecció Tespis, 6. 136 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-352-2. Preu: 1000 ptes.

L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 7 / Desembre 1998

Publicació quadrimestral

Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

Edita:

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

Director:

Gabriel Janer Manila

Coordinador:

Miquel F. Oliver

Secretària de Redacció:

Aina Dols

Consell de Redacció:

Pere Alzina	Miquel Catany
Catalina Morey	Mateu Servera
Miquel Sbert	Maite Sbert
Marià Torres	Gaspar Valero

Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:

Excm. Sra. Mercè Gambús
Vicerectora d'Extensió Universitària
Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica
Vicerector d'Ordenació Acadèmica
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila
Director Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera

Psicologia

Dr. Llorenç Valverde

Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano

Economia i Empresa

Dra. Patrícia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i ITAA.

Dr. Jaume Cañellas

Química

Dr. Pere J. Brunet

Ciències de la Terra

Dr. Lluís Gallego

Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas

Física

Dr. Joan Oliver Araujo

Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas

Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabiote Navarro

Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs

Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Catalina Morey i Suau

Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

Coordinació Secció Experiències:

Maite Sbert

Publicitat i subscripcions:

Xisca Noguera
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01
e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

Il·lustració de la portada:

Àngel. Fotografia de Geoffrey Nelson

Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 971 75 44 32 - 07004 Palma
http://personal.redestb.es/tgramon
e-mail: tgramon@mx3.redestb.es

DL: PM. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

Editorial

pàg. 2

Dossier

La formació permanent del professorat



La formació permanent del professorat.

Enquesta

pàg. 3

L'essencial no és

avaluable
Gabriel Janer Manila

pàg. 9



La formació permanent del professorat.

Vigència i àmbits de planificació

Pere Moyà Niell

pàg. 12



Transitar pel laberint: la formació del professorat

Dora Muñoz Martínez

pàg. 22



Model de formació

Pere Alzina

pàg. 25



Eficàcia docent i formació del professorat.

La formació: solució o problema?

Miquel F. Oliver pàg. 28



La formació permanent del professorat i els moviments de renovació pedagògica

Pere A. Segura Cortès

pàg. 31

Dossier-Entrevista



Miquel Sbert Garau versus Miquel Sbert Garau

Catalina Morey Suau pàg. 17

Panoràmica



Representacions socials sobre la composició escrita

Daniel Cassany

pàg. 35



El cosmos i Andreu Ripoll

Rafel Oliver i Ferrer

pàg. 47



Així com lo sol qui fa arc...

Ramon Llull



e bell nou a les vostres mans, l'últim número de L'ARC, sempre disposat a servir d'estímul a la renovació dels quefers educatius. El nostre projecte, des de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, voldria estendre's més enllà dels límits estrictes del campus universitari i esdevenir un punt d'encontre de les inquietuds que marquen la comunitat acadèmica de les nostres illes: des dels mestres de preescolar fins als professors de les nostres facultats. La qualitat del nostre ensenyament depèn de tots. I és aquesta persistència en l'obsessió de la qualitat allò que ens empeny a treballar rigorosament, eficaçment. L'eficàcia i el rigor amb què tractam de dotar cada una de les nostres propostes.

Aviat farà un any que la nostra comunitat autònoma va fer-se càrrec de les competències en matèria educativa. Sabem que un any és molt poc temps, quan vol fer-se balanç. Però la nostra intenció no és passar comptes, ni creiem que sigui una funció que ens pertoqui. En tot cas, el nostre propòsit es dirigeix a la creació de plantejaments nous, de línies de treball vinculades a aquella idea d'insubornable inquietud i a la recerca. La voluntat de compartir-la, aquesta voluntat de recerca, constitueix la força que ens estimula i ens projecta.

Hem volgut dedicar la part monogràfica —les pàgines que corresponen al dossier— a un tema fonamental per a qualsevol projecte renovador: la formació permanent del professorat. És impossible construir un sistema educatiu modern si no som capaços d'afrontar els reptes de la formació permanent dels professors. La necessària renovació i actualització constant de coneixements i d'estratègies, la vinculació a les necessitats que planteja la societat, el gran problema de la disciplina escolar, la motivació, la funció tutorial, l'autoreflexió sobre el propi treball... Tot això és necessari, i és urgent; però també urgeix clarificar continuament els objectius, retallar els programes —no és necessari que a l'escola s'hi aprenguin moltes coses—, perfeccionar les matèries instrumentals —llegir i escriure, sobretot. Em diuen que l'escola d'avui, a l'extrem del segle XX, produeix analfabetisme. Què vol dir, això? De les aules escolars en surten alumnes que, després de passar per l'escolarització pertinent, no saben llegir. L'escola, doncs, no és capaç de fer gaires coses per a aquests alumnes i els sotmet a la marginació. Perquè l'analfabetisme és una forma duríssima de marginació. Llavors resulta que, saber llegir i escriure, encara és un privilegi.

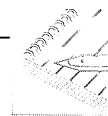
I enguany cal fer esment d'una commemoració que no pot passar-nos desapercebuda: el trentè aniversari de la primera escola d'estiu de Mallorca. Era el mes d'agost de

1968. A finals dels anys seixanta, la gent —i probablement els professors i els mestres— havien arribat a adquirir una sensibilització especial davant els estralls de l'escola franquista i la rutina alienadora que s'hi conreava. És cert que el compromís no afectava tothom i que fou, en un principi, un moviment minoritari. Però la inquietud i la convicció que per mitjà de l'educació els pobles es consoliden i es transformen començava a prendre força entre els mestres joves. D'aquesta inquietud en va néixer aquella primera escola d'estiu, al col·legi Lluís Vives de Palma, gràcies als bons afanys d'un pedagog exemplar: don Salvador Salas, que no tingué gens de por d'acollir al seu centre aquell embrió de moviment de renovació pedagògica que tot just començava a gestar-se. Aquella escola d'estiu del mes d'agost del 68 encetava una tasca de suplència en la formació permanent del professorat. Eren els mateixos mestres els que cercaven pel seu compte allò que les institucions no els oferien i posaven en evidència la seva inquietud, l'inconformisme i la seva voluntat de contestació. Perquè la recerca de la qualitat i l'autoexigència eren considerades actituds contestatàries. Aquella escola va portar un nom entranyable: Escola d'Estiu Cèlia Viñas, amb tot el que això significava d'homenatge al professor de pedagogia Gabriel Viñas i a les seves dues filles: n'Encarnació i na Cèlia, morta a Almeria en plena efervescència de creació pedagògica i poètica, a començaments dels anys cinquanta.

Aquella escola d'estiu fou el primer embrió. Però encara, per molts d'anys, la formació permanent del professorat continuaria sent una autoexigència voluntarista. Vingueren, molt a poc a poc, noves propostes: la creació del primer Institut de Ciències de l'Educació, en uns primers temps dependent de la Universitat de Barcelona, la renovació dels plans d'estudis de l'Escola de Magisteri, la creació del Departament de Pedagogia i, posteriorment, la Facultat de Ciències de l'Educació, la instauració dels Centres de Professors... Potser sí que és hora de fer balanç de tots aquests anys: de trenta anys de formació del professorat. Avui hi ha, segurament, un excés d'oferta. Em diuen que, l'any passat, a les illes Balears i a les Pitiüses va haver-hi més de set mil propostes, entre cursets, seminaris i tallers. Em sembla una exageració, sobretot perquè això podria portar-nos a la difícil tasca de destriar la palla del gra.

Encara avui crec que la formació permanent del professorat ha d'estar a les mans de la més alta institució acadèmica: la Universitat, si volem que els efectes de la ciència —i sobretot les Ciències de l'Educació— arribin al nostre sistema educatiu. Això no vol dir que no hagin d'implicar-s'hi altres col·lectius: centres de professors, col·legis professionals, sindicats, federacions d'ensenyants, etc. Però en un projecte comú que ens menii a aquella irrenunciable exigència de qualitat. ♦

G.J.M.



La formació permanent del professorat.

Enquesta

MIQUEL CATANY ESCANDELL
Professor d'ensenyament secundari

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Per donar una definició ràpida es podria dir que els professors són uns professionals reflexius (Schön). Quan dic que són uns professionals, vull dir que tenen un determinat perfil, i això suposa tenir uns determinats coneixements (sabers) i ser capaç de realitzar unes determinades activitats (saber fer). En el cas dels professors de secundària, el professional hauria de tenir formació disciplinària (en aquelles matèries que ha d'impartir); formació didàctica específica; formació psicopedagògica... Però també ha de ser capaç de dirigir les activitats dels alumnes, ha de saber avaluar, ha de saber tractar problemes de disciplina...

D'altra banda, el terme professional no esgota la definició del professor. És molt important tenir en compte que és un professional reflexiu. L'aula, que és l'àmbit on es desenvolupa principalment l'activitat del professor, és un lloc on es produeixen processos, alguns dels quals es poden preveure perquè es repeteixen any rere any, però n'hi ha d'altres que no. En aquest sentit es diu que l'ensenyament és impredecible, i aquesta circumstància obliga el professor a una reflexió constant sobre el que fa, que és l'única forma de millorar la seva tasca docent. Aquesta reflexió implica una formació teòrica que permeti interpretar el sentit del que passa a l'aula i el centre; que

possibiliti la comprensió i la resposta als problemes, en gran mesura nous, que genera la pràctica.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

En primer lloc s'haurien de relacionar la formació inicial i la formació permanent. I, fonamentalment, tant una com l'altra han d'estar centrades en els problemes amb què s'ha d'enfrontar el professional de l'ensenyament. Això no vol dir que la formació inicial i la permanent hagin d'estar centrades en els mateixos problemes. L'ensenyament, com altres àmbits de la societat, va canviant contínuament: canvien els alumnes; canvien els objectius socials; canvia el coneixement científic que es transmet; canvia el coneixement psicopedagògic i didàctic; etc. Això suposa que el professor / la professora i el mestre / la mestra no poden comptar ni amb coneixements i habilitats, ni amb receptes universalment vàlides i definitives. Hi ha d'haver una actualització professional constant. Aquesta actualització, però, ha d'estar centrada en els problemes professionals. Quins són els principals problemes? Se'n podrien esmentar alguns: problemes didàctics; problemes de disciplina; problemes tutorialis; etc. Si acceptam aquesta orientació, la institució que s'encarregui de la formació permanent ha de comptar amb professionals que coneguin aquests problemes i que estiguin molt lligats als centres i tinguin una forma de treball que afavoreixi la feina en equip.

MARGALIDA LLABRÉS BOTELLAS
Directora del Col·legi Jesús Maria

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

L'activitat docent, al meu parer, és, tal vegada, la més vocacional de totes les professions. Crec, i l'experiència de més de trenta anys dins la professió m'autoritza a dir-ho, que el professor no arriba a l'experiència docent per casualitat, sinó que arribar a l'aula és la conjunció de molts factors, entre els quals cal destacar la il·lusió; la vitalitat; la paciència; la formació i el saber fer.

Un professor o professora o mestre/a sense algunes d'aquestes característiques abans esmentades seria incomplet. Tampoc no sabria dir-vos quina és la més important perquè, quan intento la combinació i n'elimino una, el resultat sempre és negatiu.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

Massa sovint, la formació és l'únic dels elements tractats en la formació permanent del professorat i, si hem de ser conseqüents amb el que acabam de respondre a la pregunta anterior, caldria dir que és necessari reorientar el contingut dels cursos i dedicar-ne més als altres aspectes per estimular la il·lusió, la vitalitat, la paciència i el saber fer.

Tots els professors sabem perfectament que el camí no és fàcil i que moltes vegades l'exercici de la docència, amb els problemes que té



Foto: Meridith Davenport / AFP

associats, pot afeblir les conviccions més profundes del més convençut dels professors. Hem dit abans que, si falla una de les qualitats que el professor ha de tenir, aquest professor pot entrar en una dinàmica negativa difícil de recuperar.

Per això, des del nostre modest punt de mira, la formació permanent del professorat ha d'augmentar el percentatge de cursos i activitats destinats a l'estímul de les qualitats de caire psicològic que el professor necessita com el pa per desenvolupar la seva tasca.



Foto: Harriet Logan

JORDI LLABRÉS PALMER
Regidor delegat d'Educació.
Ajuntament de Palma

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

a) La vocació, la professionalitat (el saber i saber fer) i l'adaptació al món educatiu, el qual ha sofert adaptacions i canvis (tant la pedagogia com el nou model educatiu), etc.

b) La dedicació i la constància en el desenvolupament de les seves tasques docents dins la comunitat escolar i, molt especialment, dins el funcionament i ordenació del seu propi centre i les seves aules.

c) La consciència de la necessitat d'una formació permanent, tendent a un perfeccionament de la seva activitat docent, que, a la vegada, repercuteix directament dins l'àmbit escolar i que fa possible una millor comunicació tant dins l'àmbit educatiu com de la formació humana entre el professorat i els alumnes.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

a) Aquesta formació s'ha de preveure ja de forma inicial dins les escoles universitàries o dins la universitat. Els plans d'estudis han d'incidir dins una adaptació al model educatiu i contribuir d'una manera efectiva a la formació dels futurs professors.

b) Hi ha d'haver la interrelació de les distintes institucions vinculades al món educatiu (Universitat, conselleries, ajuntaments, ICE, CEP, etc.), per poder oferir conjuntament (per evitar les duplicitats i ajuntar esforços) un ample espectre de cursos de formació permanent dirigits al professorat.

c) Els cursos han de ser preferentment d'actualització i especialització i han de procurar oferir una formació com més proper millor al model educatiu i als plans de centre.

d) Caldria tenir present també l'existència de cursos de formació de formadors i tenir en compte cursos específics de direcció i organització de centres.

e) D'altra banda hauria d'existir un pla de perfeccionament del professorat en atur d'acord amb les demandes d'especialització, capacitació i actualització que faciliten l'accés al món del treball.

EDUARD RIGO CARRATALÀ
 Doctor en Psicologia
 Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de
 l'Educació.
 Universitat de les Illes Balears

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Crec que és necessari recordar que, per ser educador, cal un interès especial per l'activitat professional que aquesta professió implica. Un docent mai no hauria d'arribar a aquesta professió com una alternativa davant la impossibilitat d'assolir altres metes. Tristament, això es produeix en massa casos. La docència hauria de ser sempre el resultat d'una aposta clara. Crec que hi ha dues qualitats molt importants en el docent: una, que ha de ser una persona amb una gran capacitat de treball en equip, ja que aquest fet facilita la coherència de l'ensenyament en el centre i evita tensions entre professionals. Gran part dels problemes dels nostres claustres rau en la incapacitat de molts docents per adoptar actituds positives en la col·laboració amb els companys. Una segona qualitat és que ha de ser una persona amb capacitat empàtica. Això facilitarà dos aspectes molt necessaris: la bona relació amb els companys i la bona comunicació amb els alumnes i els seus pares. Com es veu, poso l'èmfasi en aspectes que redunden en un bon clima a l'escola, ja que un bon clima és la característica més destacada dels centres que funcionen bé.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

La formació permanent del professorat crec que s'ha de materialitzar com l'oportunitat ideal per a la col·laboració entre la universitat i els centres d'ensenyament bàsic i secundari. Els mestres i professors mai no haurien de deixar la universitat, i el professorat universitari que participa en la formació de futurs educadors hauria d'entendre que la seva feina perd en gran part el sentit si no està en contacte amb el sistema educatiu

on han de treballar les persones que forma. La formació permanent és la gran ocasió per aquest encontre.

La formació permanent hauria de respondre a les necessitats reals del sistema educatiu i, per fer-ho, s'haurien de marcar línies generals d'actuació, però sempre com a resultat de tres elements: les polítiques marcades per la Conselleria d'Educació, les directrius plantejades des de la universitat i les necessitats expressades pel professorat dels diferents nivells. Tot aquest procés ha de donar com a resultat una actuació que, crec, ha d'estar gestionada des de la universitat.



Foto: Xavier Miserachs

MIQUEL JAUME CAMPANER

Professor d'ensenyament secundari

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Sentit musical que li permeti dirigir la classe com si fos una orquestra. Sensibilitat i bona oïda per escoltar els alumnes, comprendre'ls i descobrir-hi la millor part de la seva personalitat per potenciar-ne el desenvolupament harmònics. Saviesa per trobar el to adequat de les seves paraules per animar-los a aprendre a pensar, sentir i actuar sense desafinar, és a dir, ser conscients que l'objectiu de l'estudi no és acumular informacions més o menys fatigoses, sinó conservar i augmentar el desig, la passió i l'alegria d'aprendre. Sentit crític que el faci ser un bon detector

d'errors, d'enganys, prejudicis o manipulacions, especialment pel que fa al concepte mateix d'educació, i capacitat de comunicar aquest esperit crític a tota la comunitat escolar. Compromès amb el projecte de conèixer i fer conèixer la cultura pròpia; l'entorn natural i social més pròxim; la pròpia història i la situació actual del nostre poble. Ingenu, romàntic i utòpic fins al punt de creure que l'educació ajuda a millorar el món i que alguns dels conflictes personals, socials o polítics es poden resoldre a través seu. Coratjós i arriscat per dur a la pràctica amb totes les seves conseqüències les idees sobre l'ensenyament que li ronden pel cap.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

Començaré per dir el que no ha de ser de cap manera: una teorització «acadèmica» estèril que té poc a veure amb la pràctica del treball a l'aula. M'agrada, per contra, l'esperit de la investigació acció entesa com un mitjà per aconseguir que els professors reflexionem, críticament, sobre les contradiccions que hi ha entre les nostres idees i creences sobre l'educació i les pràctiques institucionalitzades mitjançant les quals s'expressen aquestes idees i creences. En aquest sentit, crec que la formació permanent ha d'acomplir les condicions següents: 1) sustentar-se en comunitats de recerca (grups de treball o seminaris) absolutament autònoms que funcionin democràticament i que no es basin exclusivament en el prestigi o carisma de cap dels seus components; 2) la comunitat de recerca no ha de treballar «en el buit» sinó que ha de partir de l'anàlisi d'una pràctica (experiència a l'aula, utilització d'un material didàctic, aplicació d'una tècnica...) i ha de seguir els cicles successius de planificació, acció, observació i reflexió, i 3) l'espiral d'autoformació de la comunitat de recerca ha de convergir en un compromís de modificar la pràctica professional dels seus membres.

PERE J. CARRIÓ VILLALONGA

Inspector d'Ensenyament
Conselleria d'Educació, Cultura i Esports

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

L'escola és la institució formada per mestres i alumnes i dedicada específicament a l'educació. Els alumnes hi aprenen amb l'ajuda del mestre i també dels companys, amb qui comparteixen situacions molt diverses i, a vegades, problemàtiques. A cada etapa, cicle i curs les necessitats, aptituds, capacitats i interessos dels alumnes són diferents i per això el professorat hi ha de ser especialment sensible.

El mestre o la mestra d'educació infantil sobretot ha d'estimar els seus alumnes perquè el que necessiten és principalment tendresa i amor. Com afirma Llorenç Riber, els infants «mai han de menester tan amorosívol cura i tan dolç esment com a l'hora que són arrencats del planter nadiu i de la falda materna. Agricultors i pedagogs, tota delicadesa que hi poseu serà poca».

El mestre o la mestra d'educació primària han d'ensenyar a parlar, a llegir, a comptar i a jugar. Ha de ser el capità del grup, el jutge imparcial i el savi que té resposta per a tots els interrogants, que són il·limitats, dels alumnes.

El professorat d'educació secundària ha d'ensenyar sobretot a investigar, a descobrir, a recercar. No oblidem que la cultura no consisteix a tenir molts coneixements, sinó a saber on podem anar a investigar les coses. També ha de ser l'assessor que orienta els seus alumnes personalment, acadèmicament i professionalment.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

Evidentment, la formació permanent no pot ser igual per a tothom. El professorat de cada etapa o cicle necessita una actualització adequada a les seves pròpies necessitats i a la tasca que desenvolupa. Això no obs-

tant, en podem assenyalar alguns aspectes generals:

— Formació que permeti conèixer les necessitats, els interessos i les capacitats dels alumnes. El professorat també ha d'aprendre a observar sistemàticament les conductes de l'alumnat.

— Formació sobre les dinàmiques de grup i les xarxes d'interrelacions personals que operen a la classe.

— Formació pedagògica i metodològica que ajudi el professorat a motivar els seus alumnes vers l'aprenentatge, vers la investigació dins l'aula. També ha d'interessar els seus alumnes vers valors de solidaritat, estima de l'entorn natural i social, etc.

— Formació relativa a la manera d'orientar els alumnes en les seves necessitats personals, acadèmiques i professionals.

— Actualització científica sobre l'àrea o les àrees que imparteix i la seva didàctica.

— Formació sobre tècniques i instruments d'avaluació.

— Formació relativa a tècniques de recerca, investigació, descoberta...

— Formació sobre noves tecnologies de la comunicació i la informació i la seva utilitat didàctica.



Foto: El País

ALBERT CATALAN

Professor d'ensenyament secundari

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Crec que aquestes qualitats fan referència, més aviat, a un saber i saber fer que els docents han d'adquirir de forma continuada al llarg de la seva vida professional.

La formació del professorat hauria d'articular-se sobre el concepte de «desenvolupament professional», entès aquest com a capacitació per a l'anàlisi i interpretació, individual i col·lectiva, de la pràctica educativa. Això és necessari perquè les situacions reals en l'ensenyament són singulars i, fins a un cert punt, impredecibles i, d'altra banda, perquè canvien amb el temps el contingut que s'ensenyava i allò que se sap sobre els propis processos d'ensenyament i aprenentatge.

Entre els aspectes que considero més importants en la professió del docent, cal esmentar, en primer lloc, el coneixement profund, contextualitzat i actualitzat de la matèria que s'ensenyava. En segon lloc, la capacitat per traduir els continguts de la matèria —i no sols les de tipus conceptual— en activitats variades i motivadores que permetin a l'alumne progressar de forma activa. Aquesta destresa duu implícita, lògicament, la necessitat de conèixer la forma com aprenen les persones, i la de saber organitzar i dinamitzar l'activitat dels alumnes; seleccionar/elaborar recursos; tractar de forma adient la diversitat; etc. Finalment, el docent ha de saber avaluar l'aprenentatge dels alumnes i el propi procés d'ensenyament.

Al marge d'aquests sabers professionals, lligats específicament a l'ensenyament d'una matèria, el docent haurà d'adquirir els coneixements i habilitats necessaris per a la resta de papers que representa al centre, i especialment per a la seva tasca com a tutor.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

La pràctica professional dels docents és una pràctica socialitzada. Per tant, s'haurien de prioritzar les activitats adreçades a l'equip docent (d'àrea, de cicle, etc.) i contextualitzades, ja que la singularitat del fet educatiu a cada centre determina que les claus interpretatives i resolutives es trobin, en definitiva, en les pròpies mans dels que viuen dia a dia aquest fet. La formació a centres, els seminaris permanents o els grups de treball poden ser, en aquest sentit, una resposta adient a les necessitats del professorat, sense excloure altres modalitats possibles.

Val a dir, també, que el professorat ha de sentir que la formació permanent que hom li ofereix és una resposta adient als seus problemes i que no representa una càrrega suplementària. Per això, és important que hi hagi facilitats per a la seva realització i que s'ajusti al màxim a les necessitats i possibilitats concretes dels docents. Em sembla, en canvi, un error oferir estímuls externs («sexennis») a la formació del professorat, ja que això tendeix a convertir la formació permanent en un simple tràmit burocràtic per a molts de professors i es desaprofiten, per tant, els recursos.

Quant a les institucions encarregades de la formació permanent, pens que els CPR poden representar un paper important en una formació permanent que compleixi els requisits apuntats, sempre que es permeti al professorat un protagonisme i una participació sense entrebancs i que es doti amb recursos suficients. També és imprescindible que la universitat s'impliqui en les tasques de formació, posant els seus recursos a l'abast de la formació del professorat no universitari i facilitant la formació d'equips mixtos dedicats a investigació, desenvolupament curricular, formació inicial, etc. Finalment, altres entitats, com ara associacions i col·legis professionals, poden realitzar una interessant oferta complementària, sempre dins el marc de referència d'una planificació general que consideri objectivament les autèntiques necessitats del professorat.

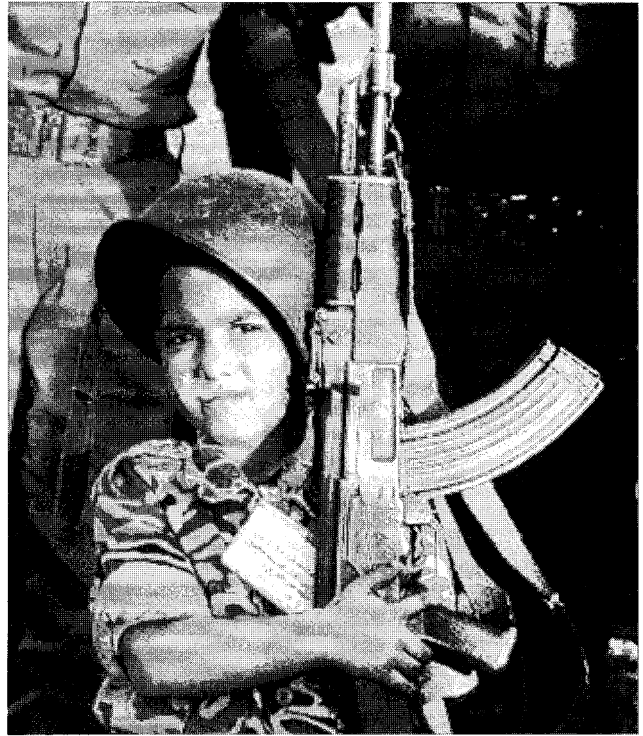


Foto: AMR Nabill / EPA

NANDO PONS FANALS Mestre d'educació primària

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Professional: s'entén com a tal una persona capaç de comprendre que la seva feina és un procés d'aprenentatge permanent, capaç de mantenir una actitud positiva enfront del canvi i una actitud crítica enfront de la tasca que desenvolupa.

Capaç de treballar en equip: que dialoga, responsable i participatiu en el seu àmbit de treball. Capaç de participar col·lectivament en la reflexió sobre la pràctica.

Tarannà democràtic: que fomenta la participació a tots els nivells i comença —és clar— pels seus alumnes.

Actual i crític: atent a l'evolució de la societat, curiós enfront de les noves tecnologies, els nous problemes... però també capaç de fomentar que els alumnes s'interroguin sobre si mateixos i el seu entorn, que siguin capaços de qüestionar, de decidir.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacables des del teu punt de vista.

Intentant ser coherent amb les que crec han de ser les qualitats del professor actual, consider que el model de formació permanent ha de tenir com a objectius fonamentals la potenciació de grups de professionals capaços de qüestionar-se la seva pràctica, amb la cerca de línies o de possibilitats de millora amb o sense suport extern.

És evident que un curs de formació pot ser (o hauria de ser) l'inici d'aquestes dinàmiques, el lloc on possiblement s'han de «descol·locar» les rutines professionals, les maneres de fer establertes... però tan sols açò: un punt de partida.

I després... què?

Per açò, consider que les institucions responsables han d'evitar la proliferació de cursos de formació d'accés individual, o bé han de ser capaces de gestionar o donar suport a les inquietuds o demandes que aquests generen. Vull dir que s'ha de crear una xarxa d'assessors de formació capaços de dinamitzar el treball en equip i la reflexió sobre la pràctica als centres de treball mateixos, capaços de potenciar els seminaris i els grups autònoms de reflexió.

JOAN COLL PONS

Orientador escolar
IES Cap de Llevant (Maó)

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

— Ha de ser el dinamitzador del grup, el líder. Un líder no tan sols imposat, sinó acceptat, valorat per la seva formació, personalitat...

— Ha de conèixer prou bé la matèria, i preparar-la prou per poder motivar l'alumnat amb classes atractives, amenes...

— Ha de preocupar-se pel que passa a les persones que té al seu davant, per conèixer el moment de cadascú.

— Ha de ser coherent i responsable, professional: puntualitat, preparació...

— Ha de potenciar la participació i la interacció entre l'alumnat i el professorat i entre l'alumnat mateix.

— Ha de ser molt respectuós, no perdre els papers i recórrer sempre al diàleg davant de qualsevol conflicte.

— Ha d'atendre tothom segons les seves necessitats, que tothom se senti correspost i valorat dins del grup.

— Ha de col·laborar amb la resta del professorat del centre en projectes metodològics comuns, coneixement de l'alumnat...

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

— Ha de ser voluntària.

— Al meu parer, no hauria de ser tan sols remunerada ni en horari lectiu. Aquestes condicions potser la facilitarien, però, si no hi ha voluntat, pot transformar-se en una formació amb finalitat únicament lucrativa i poc efectiva.

— S'ha de centrar més en metodologia, coneixement de l'alumnat, estratègies de gestió d'aula, didàctica de les matèries, que en l'aprofundiment de la matèria.

— Hauria d'implicar equips de professorat d'un mateix centre per fer efectives les mesures acordades, fomentar la discussió i presa d'acords en temes pedagògics, donar continuïtat als projectes començats, etc.

EDUARD RIUDAVETS

Mestre de primària. Escola Joan Benejam
(Ciutadella)

A) Quines qualitats defineixen, al teu parer, el professor / la professora, el mestre / la mestra?

Cal deixar clar, abans que res, que he interpretat la pregunta com la manera d'assenyalar les qualitats que «haurien de definir» el mestre/ la mestra i no com una descripció de la realitat actual. En aquest sentit, les principals qualitats, al meu parer, són:

— El mestre / la mestra no ha de tenir por del canvi, ans al contrari, ha de posar en dubte constant la seva pràctica educativa.

— El mestre / la mestra ha de portar a terme mesures contínues de renovació sense temors de modificar la seva forma de treballar.

— El mestre / la mestra ha d'estar en reciclatge permanent de les seves teories pedagògiques i de la seva didàctica concreta.

— El mestre / la mestra ha de ser crític amb els patrons establerts: ha de potenciar l'anàlisi de la situació per cercar millores.

— El mestre / la mestra ha de fer del treball una eina d'investigació constant que s'ha de traduir en l'actuació que fa dins les aules.

— El mestre / la mestra ha de potenciar el treball en equip i la coordinació entre els ensenyants, no ha de treballar de forma aïllada.

— El mestre / la mestra ha d'estar obert a qualsevol innovació que la societat, en canvi constant, pugui aportar a la pràctica educativa.

B) Com creus que ha de ser la formació permanent del professorat? Especifica'n les línies més destacades des del teu punt de vista.

Des del meu punt de vista, el model formatiu ha de tenir quatre aspectes: obligatorietat, autogestió, arrelament i gratuïtat.

Consider que la formació ha de ser obligatòria perquè és una part fonamental del nostre treball, no és quelcom discrecional, sinó un deure inclòs en les tasques per les quals cobrem un sou. S'hauria de deixar clar

que el reciclatge continu és quelcom inherent a la funció de l'ensenyant i, per tant, part de les seves obligacions, com ara acomplir un horari, programar les classes o atendre les problemàtiques dels alumnes.

Així mateix, pens que la formació permanent ha de ser dissenyada des dels propis centres, a partir de les seves necessitats, il·lusions i propostes de futur. Aquest model d'autogestió hauria de ser possibilitat amb la conversió dels CPR en centres proveïdors de recursos perquè cada centre pogués realitzar els itineraris formatius.

En aquesta mateixa línia, caldria llavors que, dins els marcs d'un projecte educatiu global per a Menorca, és marquessin uns grans objectius que seria necessari aconseguir, consensuats per tota la comunitat educativa, i que, per tant, els esforços dels centres, des de la singularitat de cada un d'ells, anessin en una mateixa direcció. Això defugiria el perill de caure en models forans inadequats i inútils per a la nostra realitat, alhora que potenciarà un intercanvi, coordinació i treball en comú entre els diversos centres educatius.

I finalment, la formació hauria de ser forçosament gratuïta, ja que és obligació de l'administració facilitar els mitjans perquè el perfeccionament del professorat sigui factible, si és té en compte que la beneficiària d'aquesta formació és la societat en general. ♦



Foto: Harriet Logan



L'essencial no és avaluable



ovint, els professors d'avui —pens en els mestres d'ensenyament primari i secundari— viuen en un clima de desesperança deliri entre la voluntat d'assumir les velles responsabilitats professionals (la transmissió de coneixements, la incitació al treball intel·lectual, la configuració d'hàbits de recerca i estudi, la preparació per als exàmens selectius...) i, alhora, l'afany d'inculcar unes normes de vida, certes pautes morals i posar a l'abast dels estudiants algunes bases per entendre la realitat. Són oblidats pels polítics, sotmesos a l'arbitrarietat controladora dels pares, menyspreats per aquells que els consideren peresosos i obsedits per la festa i les vacances.

Ha passat aquell temps en què el mestre era considerat una autoritat pública, ben a prop del rector i del batle. Llavors, els pares s'acostaven respectuosos a parlar amb el mestre. I, perquè sabien que el sou era escàs, en arribar Nadal li regalaven un pollastre, una ampolla de cava o, en plena postguerra, un talec de farina. Llavors, tot déu els enaltia si aconseguien que un alumne destacàs tant pels seus coneixements com per la bona educació; però avui hom els culpa del fracàs escolar i es considera que els bons alumnes tanmateix serien igualment bons sense els mestres.

És explicable, doncs, que el professor tingui un cert sentiment d'impotència, que dubti dels nous corrents pedagògics i pensi que les «teories» són perfectes damunt el paper, que les lleis que regulen l'edu-

cació són plenes de paraules efervescentes i inflades, perquè la realitat, tanmateix, és una altra cosa. I semblen igualment inútils aquells principis que hem considerat els mites fundadors de la pedagogia moderna: la necessitat de posar el nin al centre de les preocupacions del mestre, d'adaptar l'activitat de la classe a les possibilitats de cada alumne, d'atendre les capacitats de tots i obrir les portes de l'escola a l'entorn i a la vida que hi sorgeix, d'incorporar els mètodes actius a la pràctica quotidiana, i deixar que els nins expressin les seves inquietuds i les seves adquisicions... Però sovint els alumnes no s'interessen per allò que els ofereix l'escola: l'adquisició dels coneixements. Als barris perifèrics de les ciutats, però no solament als barris perifèrics, l'escola ha perdut la seva vella raó de ser. I els professors que hi exerceixen la seva professió, sovint joves, carregats d'il·lusions i d'inexperiència, paguen molt car la insolvència dels discursos pedagògics que varen aprendre a les escoles de mestres i a les facultats d'educació. I potser arriben a pensar en la necessària recuperació d'estrictes sistemes selectius segons els mèrits de cadascú, i en les pressures urgents de convertir l'aula de classe en l'espai on s'imparteix, sota el regiment d'un ordre estricte, la instrucció i s'imposa l'estudi.

Però avui sabem —perquè aquesta és una de les lliçons més dures que ens ha portat el segle que acaba— que ni la formació intel·lectual, ni l'adquisició del coneixement, ni l'es-

tudi ens alliberen de la barbàrie, de l'egoisme salvatge. És difícil de creure que la justícia i la llibertat dels homes són una conseqüència de la instrucció generalitzada. Però no em resigno a creure que la formació intel·lectual i la democratització del coneixement no contribueixin al progrés individual i col·lectiu. És a l'escola que els infants i els joves aprenen de manera intel·ligent i progressiva. Perquè l'escola té la funció de distribuir el coneixement científic —ho ha dit Pierre Bourdieu no fa gaire, enmig d'una polèmica acarnissada—, la funció de democratitzar la ciència a fi que els ciutadans puguin defensar-se millor. I és probable que, en el futur immediat, també per a l'exercici de les professions aparentment més simples, seran necessaris alguns coneixements d'informàtica, una certa experiència de gestió, el domini d'algunes llengües estrangeres..., i la capacitat d'adaptar-se als canvis, de llegir les instruccions que expliquen el funcionament d'una màquina, de dialogar amb els responsables de la coordinació del treball, d'entendre el full que resumeix la nòmina, de comprendre els objectius econòmics i polítics del país..., a menys que només desitgem seure davant el televisor, sense cap més horitzó que el supermercat.

Sé que no diré cap cosa nova si afirm que l'educació és la gran tasca de les societats humanes. Llavors, és necessari fer-se aquestes preguntes: quin és el paper del mestre en la societat d'avui?, què és ser un bon mestre?, quina és la tasca que podem

confiar a l'escola: la instrucció o l'educació? És cert que la funció del mestre és ensenyar i educar alhora? Durant les últimes dècades hem vist com es diluïa el prestigi moral i científic dels professors. Estic convençut que en aquest desprestigi hi han contribuït els professors mateixos; però també la resta de la societat. I, sobretot, la política educativa d'aquells que havien de tenir contents els sectors d'on sortien els vots. Posar-se a defensar els drets dels pares a «col·laborar» amb l'escola —i ho he escrit entre cometes perquè se'n podria escriure una història, d'aquestes col·laboracions—, amb la creença que d'aquesta manera es defensen els drets dels alumnes a la qualitat de l'ensenyament, és un error que sovint cometen determinats ministres d'educació. Ara mateix ha succeït a França.

Però cal saber que la defensa del mestre suposa la defensa de la dignitat del coneixement i de l'estudi. I és necessari dir que les agressions contra els mestres —els insults, les amenaces, les formes insidioses d'intimidació, la violència permanent a què estan sotmesos— són una agressió a l'estudi, al treball d'aprendre, al coneixement.

Tot això ha fet que els professors se sentin sovint sols a primera línia —no parlaré avui de l'abnegació ni de l'heroisme que el franquisme exigia dels seus mestres, com havien estat els descobridors d'ultramar: «mitad monjes y mitad soldados»—, absolutament abandonats. Molt poca gent té gaire fe en allò que es fa a l'escola; però aquesta crisi no pesa únicament sobre els professors; també en participen els continguts de les matèries que s'hi ensenyen, perquè ningú no creu en el valor de la cultura escolar.

L'educació del segle XXI haurà d'encarar-se a alguns problemes determinats: la idea que el mestre intervé sobre un ésser que ha de ser sobre totes les coses un ésser lliure, prendre en consideració el nin tal com és i tal com pot ser, centrar el sistema educatiu en l'alumne i com-

prometre'ns amb una pedagogia centrada en l'alumne, capaç d'ajustar-se al nivell de les seves capacitats i dels seus interessos, motivadora, que suscita el desig d'aprendre i afavoreix l'autonomia de l'estudiant.

Però la democratització de l'ensenyament, quan no es fa bé, condueix a la massificació. I nosaltres tenim molt poques respostes per afrontar els problemes que aporta la massificació. La democratització de l'escola ha dut la massificació. I aquest és un problema difícil de resoldre. Probablement és necessari simplificar els objectius de l'escola amb la finalitat d'intensificar-los. Em seria suficient que els alumnes que acaben la primària, per exemple, haguessin après de llegir i escriure, de comptar, de parlar (dialogar, exposar...), i de pensar una mica per si mateixos. És activar tot allò que hi ha de potencial al genoma humà i tenir en compte que els límits de l'individu ens són desconeguts.

Avui sabem que el coneixement no es transmet, sinó que es construeix. I l'ofici de mestre, de professor, és un art que es configura amb el temps. Participar en la construcció del coneixement només és possible si les Ciències de l'Educació entren plenament en el sistema educatiu. Malgrat les ambigüitats i les imprecisions epistemològiques, constitueixen els suports més valuosos per a la democratització de l'educació. Perquè la democratització és el veritable objectiu, una utopia de referència especialment necessària en una societat que vol ser democràtica.

És en aquest context de democratització de l'escola —a fi que el coneixement científic sigui un bé compartit per tothom— que cal revisar el concepte de formació permanent del professorat. Aquesta formació ha de respondre a les necessitats del sistema educatiu, a les inquietuds dels professors i ha d'incidir directament sobre la qualitat. La qüestió és complexa i abraça dimensions pedagògiques, socials i polítiques. Per això, no ens hi podem encarar des de posicions ambigües i plantejaments pe-

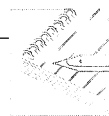
dagògics dèbils. En primer lloc, cal reconèixer que el domini de les ciències que el professor ha d'ensenyar no és suficient per promoure l'aprenentatge d'aquest coneixement entre els alumnes. És per això que estic convençut que els instituts universitaris, dedicats a la formació permanent del professorat, estan destinats a ocupar un espai d'eficàcia extraordinària. Però m'agradaria subratllar algunes qüestions.

El coneixement d'una ciència no garanteix la capacitat ni l'habilitat per ensenyar-la. Cal entendre que la pedagogia no és ni una pèrdua de temps ni una gràcia dels déus. A vegades, aquells que tenen més bona voluntat, arriben a creure que es tracta d'una simple combinació de coneixements referits a la psicologia infantil i a certs elements de dinamització de grup. Però la pedagogia és un espai de reflexió científica sobre els objectius de l'educació i els mitjans de què disposam per dur-los a terme. Llavors, és necessària la revisió dels continguts i el sentit que tenen aquests continguts per a la formació. També reflexiona sobre les formes d'adquisició d'aquells continguts i aprèn de construir situacions d'aprenentatge. Però sap que l'essencial no és avaluable, perquè les millors coses que aprenem es troben de manera fugaça, inesperadament. ◆

Tardor de 1998



PERE MOYÀ NIELL

Cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
Direcció General d'Ordenació i InnovacióLa formació
permanent
del professorat

La formació permanent del professorat.

Vigència i àmbits de planificació

INTRODUCCIÓ



ls canvis culturals i laborals ràpids que viu la societat obliguen a la introducció de necessitats de formació contínua en els diferents camps professionals: és el que anomenem formació permanent al llarg de la vida.

En el camp de l'educació, a més de les necessitats canviant determinades pels canvis socials i de valors, entre els quals cal destacar les variacions de població escolar relacionades amb l'índex de natalitat i amb els moviments migratoris, l'obertura progressiva a altres realitats culturals o els avenços tecnològics en els camps de la informació i de la comunicació, sorgeixen nous requeriments i demandes com són els que es deriven de la implantació recent de la reforma educativa que encomana l'educació amb caràcter obligatori d'un conjunt més ampli i divers d'alumnes al llarg de més anys, amb la conseqüent ampliació i complexitat dels nous currículums escolars. Aquests fets obliguen el professorat en exercici a una actualització inajornable i constant.

Tot i això, la complexitat d'atendre la diversitat de necessitats formatives, la dificultat en la definició dels diferents sabers que configuren els coneixements professionals del professorat, és a dir, la recerca del que molts d'autors anomenen el perfil de «professorat eficaç», o la exaltació i mitificació que fa el professorat en exercici de la formació, de la qual es té la idea

que, de la simple obtenció d'uns resultats en la seva aplicació, es pot derivar, de forma automàtica, una mutació en la qualitat de la pràctica educativa, expliquen, entre d'altres, el pobre reconeixement social, i dels educadors mateixos, envers la formació permanent.

Malgrat la institucionalització de la formació permanent del professorat, amb el conseqüent desplegament humà i econòmic, sovint es té la sensació que, al llarg dels darrers anys, s'ha prioritzat la quantificació de l'oferta formativa enfront de l'oferta d'activitats qualitativament atractives per al professorat, la forma per sobre del contingut. Algunes de les causes que justifiquen aquesta afirmació es podrien trobar en:

— La creació de necessitats formatives induïdes que únicament poden ser resoltes per aquells que les han provocades.

— El predomini de plantejaments bàsicament teòrics, quan el professorat té la mentalitat de les professions pràctiques la finalitat de les quals no solament és el coneixement, sinó l'acció.

— La programació d'activitats formatives que responen més als interessos de qui les imparteix que de qui les rep, amb la conseqüent creació de xarxes particulars de ponents.

— La implementació de programes de formació estandarditzats a tot un col·lectiu que es caracteritza precisament per la seva diversitat, tant pel que fa a la formació inicial com a l'aplicació de la formació que rep.

— El fet de prioritzar la formació permanent individualitzada enfront de la formació col·lectiva centrada en les necessitats de la institució escolar.

— La implicació del professorat en l'aplicació d'unes propostes de canvi a partir d'una formació introduïda com a mecanisme de seducció en forma de complement econòmic.

— La poca participació activa del professorat en la planificació de la seva formació.

En aquest context problemàtic, veiem el pas d'una etapa amb un cert optimisme formatiu a una etapa en la qual s'observa desànim i frustració pels resultats obtinguts, tot i el desplegament institucional realitzat.

LA PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT

L'orientació de l'ordenació i del funcionament del sistema educatiu és referent inevitable dels models i continguts del perfeccionament del professorat. En aquest sentit, la política educativa és un context que exigeix línies d'actuació per al perfeccionament del professorat.

En analitzar els models de formació permanent definits a les comunitats autònomes que compten amb competències en matèria educativa, s'observa que la majoria donen cobertura a les línies d'actuació en matèria de formació permanent a partir de la formalització d'un pla marc de formació permanent que, a mitjà termini —cinc anys de vigència en el cas de Catalunya i el País

Basc-, permet la posterior concreció i implementació de programes anuals d'activitats formatives que organitzen les diferents entitats relacionades de forma institucional.

La coherència d'un pla marc de formació requereix una planificació que estableixi mínimament una sèrie de components:

— El professorat com a subjecte receptor de la formació.

— L'organització d'una estructura de suport a la formació.

— Els continguts de la formació que incloguin les àrees temàtiques prioritàries al llarg del període.

— Els processos de formació en els quals es prevegin tots els aspectes i esdeveniments definidors de les accions formatives.

— El sistema d'avaluació com a element valoratiu de la seva rendibilitat..

El professorat com a subjecte receptor de la formació

La professió docent està diversificada, en els diferents nivells educatius, en les àrees curriculars en les quals s'exerceix, en els diferents contextos i grups amb els quals es treballa... Si bé, el tret més diferenciador el determina el fet de l'existència del que Montero (1996) defineix com «dues xarxes» de formació inicial. En efecte, la formació inicial del professorat d'educació infantil i primària es desenvolupa en una xarxa diferent a la del professorat de secundària, quan els reptes professionals d'ambdós col·lectius són de similar naturalesa.

De l'anàlisi de la realitat del col·lectiu i de la reflexió sobre les necessitats particulars, s'extreu la conclusió que resulta necessari ajustar els continguts de la formació permanent en funció d'aquesta diversitat.

Cal, d'altra banda, facilitar al professorat models formatius motivadors que possibilitin la introducció de millores en la pràctica educativa i que desbloquegin la resistència lògica a la formació, si aquesta no assumeix un canvi que possibiliti la formació per la necessitat contraposada a la formació obligada, fruit d'una

mentalitat gerencial basada en la introducció d'incentius econòmics per formació que condueixen a l'aiguallament i generen una resistència més radical, ja que es viuen com una imposició arbitrària, aleatòria i poc útil.

Tot i aquestes consideracions, el factor essencial per fer rendibles els processos de formació permanent ve determinat per la participació activa del professorat en la seva formació, a més, se sap que, com més interactiu sigui el plantejament de l'aprenentatge, aquest podrà esdevenir més significatiu i més operatiu per incidir en la pràctica.

L'articulació d'una estructura de suport a la formació permanent

La configuració d'una estructura de suport a la formació permanent és l'element clau per a l'organització de l'oferta formativa, per donar resposta a la diversitat de programes formatius i per adequar la formació al territori.

L'estructura organitzativa mitjançant la qual es vehicula actualment una gran part d'activitats de formació permanent del professorat se sustenta en diversos pilars: *els centres del professorat*, que representen les institucions de formació que possibiliten mitjans de perfeccionament docent al servei del professorat d'una zona per afavorir la participació, la interacció i les necessitats del professorat; *els moviments de renovació pedagògica*, *les associacions de professorat*, *els col·legis professionals i altres institucions de similars característiques*, a partir de les quals el professorat autoorganitza activitats de formació permanents; *i la Universitat i l'ICE*, que imparteixen majoritàriament cursos de postgrau de perfeccionament i d'especialització i que projecten la formació permanent a partir dels diferents departament universitaris.

L'amplitud i la diversitat de demandes formatives obliguen a la coexistència i a la participació de totes aquestes institucions en els processos formatius, si bé cal delimitar el seu camp d'intervenció a la capacitat per

donar resposta a l'especificitat i a la naturalesa de les pròpies demandes.

Molts d'autors coincideixen que afirmen que, tot i la problemàtica que la creació dels centres del professorat ha causat en tots els països on s'han implantat, l'estratègia formativa és summament positiva, pel fet que el professorat d'una zona determinada pot participar en el disseny, l'execució i l'avaluació de la formació permanent dirigida al seu propi col·lectiu, i com a resposta a les necessitats del professorat, la qual cosa li possibilita l'assumpció d'un protagonisme en la seva formació.

Tot i això, Imbernon (1994) apunta que la formació que es realitza en els centres del professorat serà més eficaç si s'estableixen canals adequats de coordinació amb les institucions de la zona que realitzen formació inicial, en el nostre cas la Universitat. El fet que la universitat intervingui i col·labori en els processos de formació permanent, a més de les aportacions que en matèria de formació permanent pot realitzar una institució de caire eminentment formatiu, facilita l'existència d'una retroacció que permet introduir en la formació inicial aspectes renovadors, perquè en pot comprovar l'eficàcia en la pràctica docent i els veu concretats en el treball amb professorat en formació. Alhora, possibilita congregar els processos d'investigació aplicada, generada pels centres mateixos i pel professorat, amb els processos d'investigació científica que genera la universitat.

Els continguts de la formació permanent

A l'hora de planificar la formació permanent, és imprescindible realitzar prèviament una identificació i selecció de les necessitats formatives sobre les quals s'ha d'articular la resposta a les demandes del sistema educatiu, en general, i del professorat i dels centres, en particular. Així s'evitarà que els continguts de la formació siguin seleccionats per persones no implicades directament en la formació permanent.

És important en el procés de detecció de necessitats establir vies de comunicació fluides, on la informació ha de circular de manera ascendent, descendent i horitzontal: des del professorat i des dels centres a l'administració, des de l'administració als centres i al professorat, i des del professorat als centres, i els centres entre si. De l'equilibri entre l'anàlisi de necessitats formatives del professorat, dels centres escolars i del sistema educatiu, es podran determinar aquelles que, per les seves característiques, constituïran les activitats formatives prioritàries i que, en conseqüència, caldrà potenciar.

Resulta aleshores difícil concretar els continguts específics de la formació permanent sense realitzar un diagnòstic previ. Tot i això, les diferents experiències i recerques realitzades al llarg dels darrers anys permeten fer una aproximació als agrupaments que, per blocs de continguts, s'han desenvolupat al llarg d'aquest període.

— **Continguts d'actualització científica**, la finalitat dels quals és la de completar i d'actualitzar els coneixements rebuts en la formació inicial.

— **Continguts d'actualització didàctica**, encaminats a l'adquisició de noves destreses tècniques i metodològiques de treball que millorin la qualitat del procés educatiu.

— **Continguts que possibilitin la innovació educativa**, que incrementin la possibilitat d'anàlisi, de reflexió i de millora de la pràctica educativa.

Cal, per acabar, fer referència a uns continguts que, per la seva naturalesa, són inherents al desenvolupament que actualment viu la nostra societat com són, d'una banda, el coneixement de les llengües estrangeres, orientat a afavorir la incorporació de la dimensió europea a l'ensenyament i, de l'altra, la formació per a l'ús de mitjans informàtics i telemàtics aplicats a la gestió i la pràctica educativa en els centres.

Els processos de formació

A l'hora de definir de forma genèrica els processos de formació, cal

considerar el fet que la formació és un procés en si mateix, és a dir, possibilitar que el professorat, a més d'assumir una major autonomia en el seu desenvolupament professional, assumeixi més autonomia en la seva formació. Aquesta consideració obliga a establir línies contínues de progressió en la formació, que Imbernon (1994) defineix en tres estadis:

— **L'estadi de la informació**, en el qual apareixen elements que conceptualitzen i s'estableixen estratègies de formació conduents a la informació i transmissió d'aspectes nous. És un estadi en el qual el professorat és conduït per qui dirigeix, coordina o modera la formació.

— **L'estadi de formació**, en el qual apareixen els elements que es poden considerar d'aplicació en el sentit d'aplicació pràctica del coneixement en una situació pràctica determinada. El professorat és parcialment dependent de la persona que modera, dirigeix o coordina de l'activitat.

— **L'estadi de la investigació, de la innovació o de l'autoformació**, en el qual el professorat cerca solucions a situacions problemàtiques mitjançant l'aplicació de projectes a la seva pràctica educativa. El professorat és totalment autònom en la formació i només rep suport extern per demanda pròpia.

La projecció necessària d'aquests estadis progressius en la programació de les activitats formatives es concreta en modalitats formatives. Diferents estudis els classifiquen de diferents maneres. Així, l'OCDE/CERI (1985) els agrupa:

— **Conferència**: com a activitat concreta d'informació.

— **Curs**: tractament d'aspectes pràctics que es basa en la reflexió i l'anàlisi teòrica. Supera l'etapa d'informació per passar a l'etapa de formació.

— **Seminari d'elaboració de materials**.

— **Seminari d'elaboració de projectes**: és una etapa intermèdia entre la formació i la investigació.

— **Grups de treball d'investigació**: és una modalitat en la qual el professorat actua de forma totalment

autònoma, amb l'objectiu final d'establir processos d'experimentació en la pràctica.

Alguns autors consideren la formació permanent al centre com una modalitat específica de formació. P. Perry (1977) la justifica quan afirma que l'edifici escolar és el marc on es reuneixen totes les necessitats de tots els nivells del sistema.

La formació en centres es caracteritza per la realització en un context específic; el professorat no hi assisteix com un individu, sinó com un membre d'un col·lectiu, es basa en els problemes professionals d'aquest col·lectiu; el professorat participa en el disseny, la realització i l'avaluació.

La formació al centre s'ha d'inserir dins la seva organització específica i com a tal s'ha d'incorporar als seus plans anuals, amb totes les connotacions de participació que aquest fet comporta. Tot i això, la seva aplicació s'ha d'emmarcar en allò que Helpin i Croft (1963) anomenen «clima social», que defineixen «com l'entramat que existeix entre el conjunt de participants de la institució que constitueix el nucli de reflexió que ha de provocar els canvis a partir d'un sistema innovador, de presa de decisions, de vies fluides de participació i de la definició de pautes de col·laboració, sempre respectant l'autonomia de cada membre».

L'avaluació de la formació permanent del professorat

És evident que la complexitat dels programes de formació, la seva amplitud, el gran nombre d'institucions formatives, la multiplicitat de fonts d'informació i les seves poderoses implicacions, dificulten, si bé no impossibiliten, la seva avaluació. D'altra banda, l'absència d'una cultura avaluativa ha contribuït al fet que, fins ara, no s'hagi considerat com a tema prioritari.

L'avaluació de la formació permanent es justifica perquè ha de contribuir a una millora de la qualitat i de l'oferta formativa, ha de fonamentar les propostes de millora de les futures planificacions, ha de possibilitar



l'exercici d'un control real sobre la gestió dels recursos, però sobretot perquè ha de mesurar els seus efectes en l'aplicació dins l'aula.

La diversitat de programes formatius dificulta que pugui dur-se a terme una avaluació unificada per a tots. Serà necessari, per tant, definir models d'avaluació de cada programa que s'adaptin a les seves característiques. Aquests models han de partir de paràmetres compensables amb la finalitat que l'avaluació sigui significativa i que el conjunt de la informació sigui mesurable,

Cal tenir en compte que l'efectivitat de l'avaluació ve condicionada a la determinació inicial d'uns trets que han de ser presents, independentment del model avaluat que s'apliqui.

— L'avaluació s'ha de planificar paral·lelament i ha de ser coherent amb els plans o les activitats que s'han de valorar.

— Ha d'obeir a un pla sistemàtic d'actuació dels agents implicats en l'avaluació.

— S'han de sistematitzar la recollida i l'ús de les fonts d'informació.

— S'han de tractar conjuntament la informació quantitativa i la qualitativa, pel fet que ambdues es complementen i possibiliten no tan sols dades numèriques, sinó també el fet de contextualitzar els resultats i obtenir, així, una visió de conjunt del procés.

— Ha de preveure la varietat de finalitats que es planteja la formació permanent.

He comentat la necessitat de planificar l'avaluació dels programes formatius en el marc de la planificació dels propis programes. Aquest fet obliga a una estructuració de l'avaluació en tres nivells coincidents amb els tres estadis de la formació permanent.

— **Avaluació del disseny.** L'objecte de l'avaluació té com a referents el pla marc de la formació permanent i el programa anual d'activitats. La funció de l'avaluació es correspon amb la necessitat de conèixer la qualitat de la planificació, les idees que la fonamenten i l'organització dels models i les estratègies proposades, com també si compleix les expectatives previstes.

L'avaluació d'aquest nivell requereix uns agents constituïts en comissió o grup de treball que, amb caràcter permanent, puguin integrar la informació procedent de la implementació i el desenvolupament del pla i del programa de forma global, de manera que permeti seguir el procés en el seu conjunt i no com a suma de parts fragmentades.

— **Avaluació del procés.** L'objecte d'avaluació té com a referent el desenvolupament de cada una de les accions formatives. La seva funció correspon a la necessitat de conèixer les condicions que han caracteritzat el seu desenvolupament: participació, clima, possibilitat d'executar l'aprenentatge...

L'avaluació d'aquest nivell constitueix un instrument de participació i d'implicació del professorat com a agents de l'avaluació i permet valorar

i fer conèixer, als gestors i organitzadors de la formació, les seves opinions i el seu grau de satisfacció per la formació rebuda.

— **Avaluació del producte.** L'objecte de l'avaluació té com a referent els efectes de la formació permanent analitzats des de tres grans dimensions: les destreses del professorat abans i després de la formació, la inferència de la formació als centres i en quina mesura els efectes de la formació influeixen en els alumnes.

El fet de l'efectivitat del traspàs de competències en matèria educativa ens permet planificar la formació permanent d'acord amb les necessitats actuals i ajustades a la nostra realitat; sense que el canvi representi desapropiar els aspectes positius del camí recorregut en matèria de formació permanent. ◆

BIBLIOGRAFIA BÀSICA CONSULTADA

BENITO GÓMEZ, M. (1996). *Evaluación del Plan de Formación del Profesorado de la comunidad autónoma del País Vasco*. ICE. Universidad de Deusto.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1997). *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Ed. Mensajero. Bilbao.

GIMENO i PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Ed Graó. Barcelona.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel. Madrid.

MONTERO MESA, L. (1996). *Claves para la renovación pedagógica de un modelo de Formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto.

Pla de formació permanent (1996-1997 / 2000-2001) Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament.



CATALINA MOREY SUAU
Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

Miquel Sbert Garau versus Miquel Sbert Garau



Miquel Sbert és un esgrimidor de la llengua; el nostre particular Cyrano. Pot fer amb ella el que vulgui. El seu tret més característic és que la domina. Cal dir que també va estudiar a la UIB per arribar a fer-ho. Fins i tot s'hi doctorà, en Filologia Catalana, el 1992 amb la tesi *La poesia de tradició oral: aportació al catàleg de glosadors de Mallorca*.

Que avui sigui director general d'Ordenació i Innovació de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports de la CAIB és per cercar la veu del seu poble i fer-ne de portaveu. Ell és la veu de la seva terra. Però sobretot ell és ell.

Quan, des de l'Administració, es va començar a parlar de la reforma educativa, es va fer un diagnòstic seriós del sistema educatiu que va quedar palès al Llibre Blanc per a la reforma del sistema educatiu el 1989. Crèieu que sabien llavors d'on partir i on arribar?

De llibres blancs sobre qualsevol temàtica n'hi ha hagut a balquena i, possiblement, continuarà havent-n'hi. Sembla lògic. Convé diagnosticar per preveure el tractament del malalt. En concret, des del 1989 a hores d'ara, ja ha plogut força i la pròpia història ens està donant resposta tant a una com a l'altra qüestió. Ara bé, en això, com en tot, tants de caps, tants de barrets. Pens, seriosament que la meua opinió, avui i aquí, resulta absolutament irrellevant.

Ens podríeu sintetitzar els límits i de les virtuts de la reforma?

Les bases psicopedagògiques, la intencionalitat educativa, l'extensió de l'educació obligatòria, el plantejament curricular, l'atenció a la diversitat, els temes transversals, les idees bàsiques sobre formació professional, els principis on se sustenta normativament la qualitat de l'ensenyament,

podrien ser, a criteri meu, entre d'altres, valors o, com vós dieu, «virtuts». Els límits, dissortadament els ha imposat la realitat: recursos escassos i no prevists, formació del professorat difícil, problemes de ritme d'implantació, dificultats organitzatives, difícil harmonització de la comprensibilitat i la diversitat, desequilibris entre zones rurals i urbanes, etc.

Com us veieu; com un teòric o com un gestor de l'educació?

Els meus problemes de percepció òptica són notoris. La miopia, l'estrabisme i un punt d'estigmatisme m'entrebanquen la visió. Principalment si l'objecte mirat som jo mateix. Ara bé, si observo, a instàncies vostres, el mirall, no hi veig cap teòric, ni tampoc un gestor. En tot cas, un que hi ha viscut i n'ha viscut.

Tot canvi educatiu ha de passar necessàriament per les mans dels mestres? L'educació es fabrica a l'aula?

I per quines mans ha de passar si no? A l'aula no s'hi fabrica res de res. A l'aula, els mestres i el professorat, quan ho són de bon de veres, viuen una vida que fan viure als seus deixebles. No tota la vida, però sí vida. Res de resultats de procés industrial.

Guillem Frontera en un article al Diari de Balears feia una apologia en contra de la professionalització de les APA. Què en pensau?

El complement «sense ànim de lucre» ha de ser substancial —i jo crec que ho és a les illes Balears— a aquesta mena d'entitats. Ara bé, si entenem el concepte de «professionalització» en el sentit d'optimització dels recursos a l'abast, en el sentit de facilitació de les tasques i resolució de problemes a les famílies o d'ajut als centres,



en el sentit de millora dels serveis que les APA presten a la societat i als alumnes, el problema es minimitza.

Amb les competències en educació, la Conselleria ha de vetllar pel benestar, per la igualtat d'oportunitats del professorat de totes les Illes Balears. Però amb el Pla d'Estabilitat, tan lloiat per uns i tan criticat per altres, no s'ha pensat que continuen estant desafavorits els de les illes menors, ja que la programació d'activitats de formació és molt inferior quantitativament i, per tant, no és equiparable a l'oferta de Mallorca.

Quines actuacions hi ha previstes per evitar aquest greuge comparatiu?

Convé que llegiu amb atenció el programa de formació permanent del professorat per al curs 1998-99 abans de formular una tan llarga seqüència de frases que, si bé semblen d'intencionalitat lloable, no acaben d'ajustar-se als fets.

«Convenç els mestres i vés-te'n a dormir».

I pobre de tu.

No creieu que hi ha massa ramificacions en l'organigrama de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. El poder s'ha anat fragmentant. Hi havia compromisos?

Hauríeu de fer una ullada a les estructures organitzatives de qualsevol conselleria d'educació de les que es fan i es desfan. Aquesta pregunta, si em permeteu, peca d'ingènua. No sempre és la ingenuïtat el que hi ha darrera aquest interrogant. Guardau-vos de qui, amb lleugeresa, afirma que l'organigrama té massa ramificacions. Segur que si hagués de resoldre ell les qüestions —que no són altres que gestionar completament un sistema educatiu— potser n'hi afegiria algunes.

El passat mes de febrer el MEC va proposar a les comunitats que en depenen endarrerir l'aplicació de la reforma educativa dos anys més. La Comunitat Autònoma de les Illes Balears, pretindrà aplicar-la segons el previst o escoltarà aquest suggeriment?

Seguim fil per randa el calendari previst.

Com evoluciona la implantació dels vint-i-cinc punts del programa d'actuacions que el senyor. Manuel Ferrer es va comprometre a dur a terme per aconseguir la «millora de la qualitat de l'ensenyament a les Illes Balears»?

Anam fent: desplaçament normatiu, obres en instal·lacions i centres nous, foment de la participació, formació del professorat, suport lingüístic a centres... Natural-

ment, sobre aquests punts, les lectures han de ser forçosament diferents segons la perspectiva d'anàlisi.

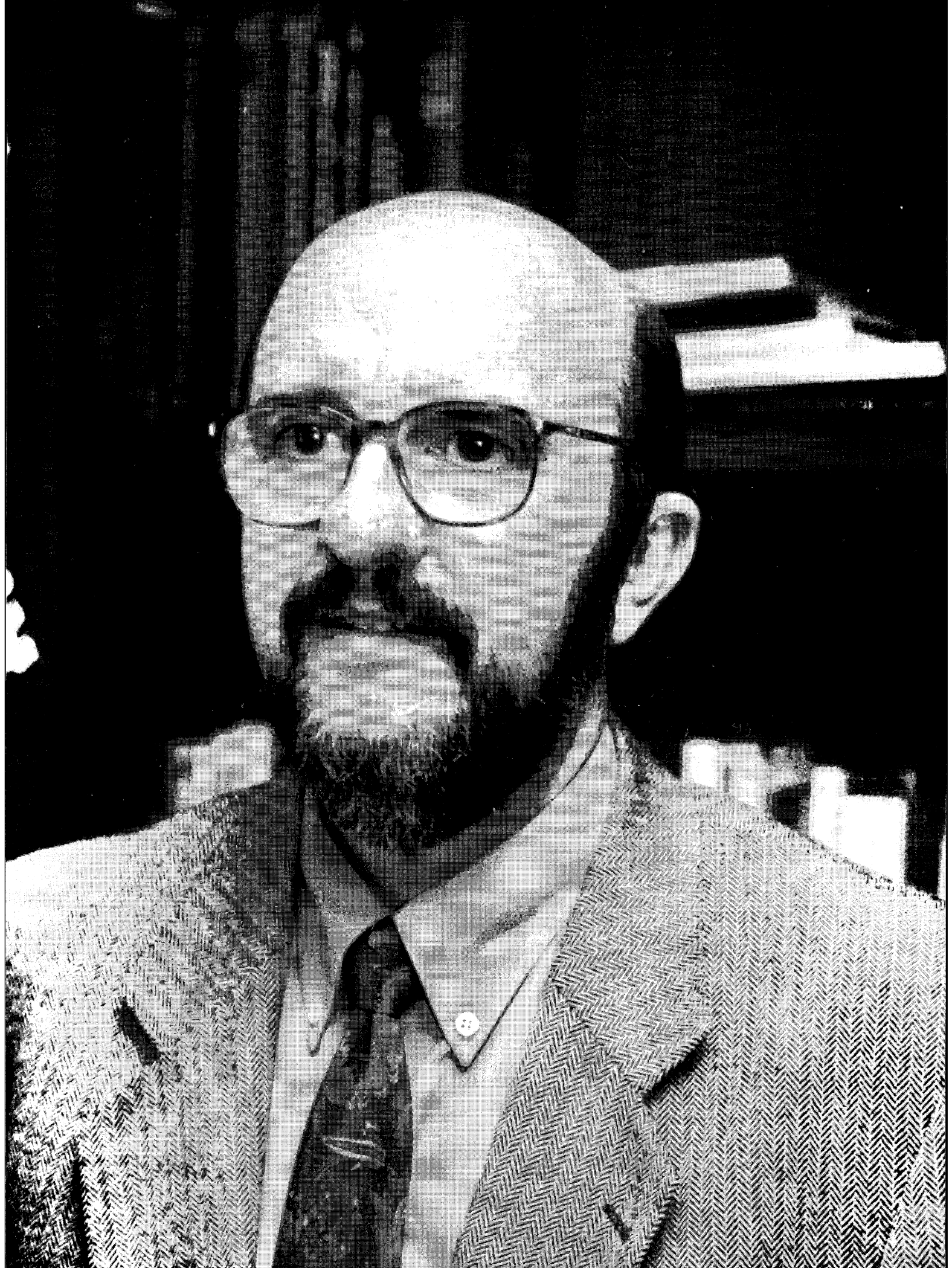
Una de les inversions importants que ha realitzat el Govern Balear ha estat la creació dels vint-i-quatre nous cicles de formació professional. Com ha respost l'alumnat? S'han cobert els nous cicles amb matrícula suficient? Quins tenen major demanda? Quines perspectives hi ha d'implantació de nova oferta? Quins mecanismes s'utilitzen per conèixer la demanda real?

La resposta ha estat la previsible. La matrícula, amb excepcions mínimes, s'ha cobert segons les expectatives. Tot allò que es refereix a la formació professional relacionada amb el fet turístic —en la multiplicitat de formes que presenta— i amb les noves tecnologies és, de moment, el que més interessa. Es van posant les bases per al diàleg amb els sectors productius per a l'establiment del pla estratègic de formació professional, amb participació de diverses conselleries.

Entre les competències que vós teniu assignades, s'hi inclouen l'educació d'adults, l'educació a distància i l'educació especial. La resposta seria molt llarga, però ens podeu sintetitzar quines innovacions heu introduït?

El curs actual n'és un de transició cap a l'establiment d'un model propi, coherent amb el sistema educatiu de l'Estat. Les bases normatives que permetin una implementació de mesures veritablement innovadores es van configurant amb la participació màxima dels agents. En matèria d'educació de persones adultes, el repte principal és el de l'extensió de l'educació secundària per a aquesta població i, en aquest sentit, hem fet alguna passa significativa: ampliació de l'oferta a Palma i a Calvià, inici d'aquests ensenyaments en algun institut de secundària, convenis amb entitats municipals, etc. Les línies de treball apunten cap a la necessitat de dissenyar una llei d'ensenyament d'adults, consolidar i reorientar la xarxa pròpia i definir el paper de les administracions i de les entitats en aquesta matèria. L'educació a distància, molt relacionada amb el món anterior, és encara una competència central. Això no obstant, hem iniciat un tempteig d'experimentació de formació per via telemàtica que podrà ser l'embrió d'accions futures en aquest sentit.

L'educació especial constitueix un camp molt ampli i que necessita intervencions que combinin el seny amb la imaginació i els recursos. El reforçament dels departaments d'orientació, dels equips psicopedagògics, de les





No la hi he trobat jo sol. I no ha estat, ni és ni serà mai una resposta unívoca. De tota manera, no només hi ha la «guia» per elaborar el projecte lingüístic als centres, també n'existeix l'obligació no tan sols de redactar-lo, sinó de fer-lo efectiu. De fet, són molts els centres que sense «guies» ni decrets o ordres han fet i fan una tasca excel·lent en el camp de la normalització de l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament i la comunicació. A ells, des de l'administració educativa, els hem de donar suport i als reticents els hem d'esperonar, amb arguments, amb ajuts, amb convenciment, però amb la força de la raó i del dret dels nostres alumnes a ser ciutadans de primera d'aquesta terra. I això implica competència lingüística en la llengua pròpia del territori.

Què fa un intel·lectual nacionalista com vós en un equip de govern de dretes?

Fa un any, quan dubtava d'acceptar la invitació, era la pregunta del milió. Avui no em pertoca contestar-la. En tot cas, el que us puc assegurar és que a la definició amb què vós teniu l'amabilitat de qualificar-me li sobra, com a mínim, el punt volat al mig.

Donau-me la vostra definició d'educació.

En una ocasió, vaig llegir, en una novel·la d'un autor considerable, quelcom semblant a això: «allò que el nostre pare ens va ensenyar en els temps morts, precisament quan no s'ocupava d'educar-nos.» Ja sé que la paraula definida mai no ha d'entrar en la definició, però vós em sabeu dispensar...

MIQUEL SBERT DAVANT EL RUIXAT DE PREGUNTES

1. Si ara us sortís un geni de dins una llàntia, quins tres desitjos li demanaríeu?

Salut, solidaritat i alegria. Per a tothom.

2. De quins dels vostres assoliments estau més cofoi? I què més us agradaria assolir?

Si, en un moment de feblesa o de beneiteria, em sentís cofoi d'algun assoliment meu, us ben asseguro que ni seria assoliment, ni seria jo mateix. Només voldria dir que algú ha perdut l'«oremus». Ara, ja posats a fer ciència ficció: quant a assolir més coses..., que no sabeu la cançó: «Jo voldria, jo voldria / jo voldria, jo voldria...? Doncs...

3. Si no visquéssiu aquí i ara, on i quan us agradaria viure?

Allà i llavors.

4. Quines tres persones reals admireu més?

Si us les digués, tanmateix no farien vasa.

5. Els vostres herois de ficció preferits.

Els Simpson. Del primer al darrer, ca inclòs.

6. La vostra idea de felicitat és?

Fàcilment descriptible i planerament constatable

7. Us heu de gastar deu milions en tres dies. Com ho faríeu?

Depèn de si vós hi fóssiu.

8. Quin fet de la Història General us hauria agradat canviar?

De la que em feren estudiar quan cursava el batxillerat aquell, del meu particular «Florido Pensil» n'hauria canviat l'índex complet.

9. Quin llibre teniu al capçal del llit?

Al capçal en concret cap, damunt el comodí varien com els dies. Normalment novel·les. Sovint la variació implica retorn.

10. Què hauríeu triat al lloc de Paris? (Hera: poder; Pal·las: saviesa; Afrodita: bellesa)

El personatge no gosaria contradir el poeta, malgrat fos conscient de les conseqüències funestes de la seva elecció. Per sort meva, no som cridat a consultes.

11. El Buda, Crist, Epicur, Horaci o Mahoma?

Mestre Antoni Lleó. I no és broma.

12. Com voldríeu que us recordassin?

Amb un mig somriure no burleta.

13. Com creieu que serà l'ensenyament del futur?

Si és bo, afectuós, com ha estat sempre l'educació de qualitat.

14. I com voldríeu que fos?

Bo. ♦



Transitar pel laberint: la formació del professorat

*El que sólo busca la salida
no entiende el laberinto, y,
aunque la encuentre,
saldrá sin haberlo entendido.*

José Bergamín



ai no s'acaba d'aprendre de ser mestre com mai no s'acaba d'aprendre de ser persona. L'aprenentatge és un procés sempre inacabat. Formar-se com a professor no conclou amb la formació inicial. Si, com és el cas del professorat de primària, la formació inicial té com a objectiu preparar professionals per a la funció d'ensenyar, cal no oblidar que la pràctica amb la qual es trobaran és una tasca complexa que demana l'adequació a situacions canviants, amb la qual cosa la formació ha de continuar al llarg de tota la vida professional dels que la fan. Però si, a més a més, la formació inicial per ser professor és inexistent, o gairebé, com és el cas del professorat de secundària, limitada al curs d'aptitud pedagògica (CAP) i realitzat al final d'una formació disciplinària, la formació permanent es manifesta com a imprescindible. La formació del professorat és i ha de ser, doncs, un tema important en la vida professional de qualsevol docent. Penso que aquest és un aspecte que, a hores d'ara, està perfectament assumit pels professionals que ens dedicam a l'ensenyament i pel sistema educatiu en conjunt.

Parteixo, doncs, d'aquesta premissa: per al professorat és necessària una formació al llarg de tota la seva

vida professional, ja que les situacions en què es trobarà no poden ser prefixades d'antuvi. El procés d'ensenyar i aprendre es configura així com un laberint del qual no es pot aprendre sols el recorregut de la sortida, perquè ben segur que aquesta ens durà a un nou laberint. Sols si entenem els recorreguts, podrem fer més fàcil la recerca de les possibles sortides i anar trobant solucions diferents als problemes que la pràctica ens planteja.

Amb el que segueix no pretenc, doncs, sols trobar sortides al laberint de la formació del professorat, sinó transitar-hi per intentar comprendre'l una mica més, plantejar preguntes, més que aportar solucions, perquè crec que no es tracta que cada problema tingui la seva solució, sinó que tota solució ve determinada pel plantejament que ens fem del problema.

Anem-hi!... Això de la formació permanent és un tema en el qual tothom coincideix quant a la seva necessitat: el professorat i l'administració educativa. Els primers fa molt temps que són conscients de la seva importància i que fan esforços per formar-se, les escoles d'estiu en són un exemple: sense gaire suport, el professorat més innovador i més preocupat per la seva tasca docent s'organitza i dedica una part del seu temps lliure a la formació permanent. L'administració educativa, com sempre per darrera del que la societat civil ja venia demanant, comença a preocupar-se pel tema als anys vuitanta: es reconegué la formació del professorat com un dret i un deure

dels professionals de l'educació i es posaren els mitjans per a la formació permanent; la creació dels centres de professors n'és un exemple. La mateixa administració oferí i continua oferint al professorat un allau de cursos i activitats de formació. A hores d'ara hauríem d'esser el professorat més ben format que no hi ha hagut mai en aquest país, però, ai las!, potser som el professorat més desencisat i més cansat (més aclaparat?) que mai no hem conegut. Potser hem tingut molta informació, però no gaire formació?...

El coneixement declaratiu del professorat ha canviat molt als darrers anys, tots manejam bé el «vocabulari de la Reforma» i podem parlar amb facilitat d'aprenentatge significatiu, temes transversals, continguts procedimentals, aprendre a aprendre, projectes educatius i curriculars, avaluació continua..., però el coneixement procedimental i actitudinal del professorat, les formes de fer i pensar sobre el que és l'escola, aprendre i ensenyar, no han sofert un procés de transformació adient amb les formes de dir. I, així, en aquests moments, la realitat dels centres educatius és que s'ha transformat l'estructura del sistema educatiu, s'han modificat els llibres de text, es maneja un nou vocabulari i s'elaboren nous documents, però les pràctiques educatives han canviat poc. Continuen pesant més ensenyar que aprendre, la repetició que la part significativa, l'assignatura i els seus continguts que les necessitats de l'alumnat.

Què hem aconseguit després de gairebé quinze anys de programes institucionals de formació del professorat?... Tenim molta informació! Però la formació és qualque cosa més..., i ens cal:

Plantejar quina és la societat en què vivim i de quines persones necessita: quina educació per a quina societat?

Mai la humanitat no havia tingut tanta informació al seu abast, i tampoc mai no ens havíem trobat amb tanta confusió. Què en fem amb tanta informació per trobar sortides, si no som capaços d'entendre el laberint?

La societat de la informació demana persones capaces de moure's en la complexitat, de trobar sortides (solucions als problemes?) al si del laberint, amb l'intent d'aproximació a la seva comprensió. La funció de l'escola ja no és la de proveir de molta informació als joves sinó d'ajudar-los a afrontar un aprenentatge continuat en una societat canviant.

Mentre nosaltres continuem ancorats en una concepció simplificada del món, fruit de la nostra educació, el nostre alumnat i nosaltres mateixos ens trobem en un món en constant canvi, complex, global, que sols pot ser interpretat des d'un canvi de paradigma. Avui més que mai, l'escola va per un costat mentre la societat està immersa en un procés de canvi del qual, per estar-hi dintre, se'ns fa molt difícil copsar la seva magnitud; potser ens passa com el peix, que és el darrer que veu l'aigua.

Afrontar des de l'escola aquests reptes exigeix aprendre a mirar d'altra manera, embarcar-se en un procés constant de reflexió sobre el que avui és aprendre, fer-nos conscients del nostre propi aprenentatge en aquesta societat de la informació i la comunicació que no admet ja, per acostar-se a la seva comprensió, del pensament basat en la simplicitat. La formació del professorat, que viu i treballa en aquesta societat, no es pot limitar, doncs, a aportar nova infor-

mació als docents com s'ha vingut fent durant molt de temps. La formació, que és aprenentatge, implica canvi no sols en les maneres de dir, sinó també en les de pensar i actuar, implica una millora dels procediments i les actituds. Això no és gens fàcil perquè no es tracta sols d'aprendre noves tècniques ni noves tecnologies per ensenyar, sinó de replantejar-se globalment la professió i d'estar disposat a no deixar d'aprendre, no sols com a professor o professora, sinó com a persona, en tots els àmbits de la vida. La formació com a professor o professora no es pot deslligar, doncs, de la formació com a persona.

Quina és la funció del professorat?

La funció del professorat no pot consistir sols a mostrar les sortides del laberint als alumnes (donar solucions fetes, aportar molta informació), sinó a acompanyar-los en el recorregut del mateix i ajudar-los a entendre'l. Podem fer-ho? Crec que sí, però sols si posseïm la «experiència» de recórrer laberints. Maria Zambrano deia que «tothom ha viscut, però no tothom té experiència», ja que aquesta s'adquireix sols amb la reflexió sobre el que es viu. Per això, penso que la funció més important de la formació és la d'ajudar el professorat a adquirir experiència amb la reflexió sobre allò que viu, sobre la seva pràctica com a ensenyant.

Adquirir experiència, en aquest sentit, passa per pensar sobre els nostres propis processos d'aprenentatge; adquirir coneixement sobre el que és aprendre i entendre com aprenem (entendre el laberint?).

L'aprenentatge més important en aquesta societat és aprendre a aprendre i per això cal un professorat que pugui ajudar l'alumnat a aconseguir-ho. Com que no es pot ensenyar més que des del que som i sabem, necessitem ser conscients dels nostres propis processos d'aprenentatge, saber com aprenem per poder ajudar a l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Els canvis a les pràctiques docents són molt lents i sols es poden produir com un procés constant d'aprenentatge dels que ensenyen a partir de la reflexió sobre les seves pràctiques, per poder anar millorant-les, no mai com un procés de substitució d'unes pràctiques per unes altres.

Per tant... quina formació permanent del professorat?

En funció de tot l'anterior, sembla que necessitem d'una formació permanent que:

— Tingui en compte les característiques de la societat actual, que se situï en el món en continu canvi en què vivim.

— Tingui clar quines són les necessitats de les persones que s'hi han de moure.

— Reconegui l'experiència del professorat, les seves concepcions i les seves pràctiques docents, el que pensa i el que fa, i parteixi d'aquests punts.

— No pretengui substituir unes pràctiques per unes altres, que no supediti la teoria sobre la pràctica, sinó que accepti la interrelació de l'una amb l'altre.

— Es basi en el treball compartit amb els companys, en la reflexió, en la voluntat d'aprendre per millorar.

— Possibiliti espais diversos per a aquest treball: seminaris, cursos, grups de treball..., que es poden adreçar a equips de professors del mateix centre o de diversos centres.

— S'adreci amb prioritat als equips de professors que comparteixen un mateix context, que poden definir problemes que afecten la pràctica del grup, que transiten pel mateix laberint. Els centres educatius es configuren, doncs, com un dels llocs més adients per a la formació dels professionals que hi treballen.

— No consisteixi sols a oferir bones pràctiques, a aportar metodologies i tècniques. Una formació que no cregui que cada problema té una única solució, sinó que aquestes estan en funció dels plantejaments que es fan dels problemes i que, per

tant, es basi en la capacitat del professorat per formular els seus propis problemes i els ajudi a desvetllar-los.

— Compti per això amb assessors i assessores de formació experimentats que ajudin el professorat a plantejar-se els seus propis problemes, que els acompanyin en el procés de reflexió, en el camí d'entendre el laberint; que no es limitin sols a mostrar-los la sortida. Persones que:

- Comparteixen amb el professorat una mateixa pràctica professional, però que han adquirit «experiència» i es troben en disposició d'ajudar els seus companys a adquirir-la.

- Han trobat sortides i han entès laberints i, per això, poden ajudar els altres a entendre el laberint en què es troben, mentre cerquen, conjuntament, la sortida.

- Posseeixen capacitats de dinamització de grups.

- Se situen al costat del professorat i intenten comprendre les seves formes de pensar i actuar, a més, re-

coneixen la seva capacitat d'aprendre i formar-se permanentment.

- Tenen una actitud de constant d'aprenentatge, continuen formant-se com a docents i com a formadores, i s'apliquen a elles mateixes allò que volen ajudar a fer als seus companys.

- Poden explicitar les concepcions que guien les seves actuacions.

- Tenen una actitud de compromís amb el canvi i la transformació social.

Podrem aconseguir-ho?

Pot deixar de ser aprendre sols cosa de l'alumnat i ensenyar del professorat? És possible que l'alumnat i el professorat, conjuntament amb els formadors i formadores, comparteixin els verbs ensenyar i aprendre? Es poden trobar persones que reuneixen les característiques necessàries per ajudar a aprendre el professorat? Serem capaços de supeditar la forma-

ció sobre la informació? Estam disposats a canviar per millorar? Qualcú ens ajudarà?... Preguntes que ens obliguen a recórrer el camí de la formació oberts a la recerca de respostes.

Alícia, al país de les Meravelles, demanà al gat de Cheshire cap on havia d'anar: «qualsevol camí és bo, sinó saps on vols arribar», li contestà el gat. Si amb la formació del professorat volem arribar a aconseguir uns professionals capaços d'aprendre ensenyant per continuar aprenent, cal transitar pel camí de la *formació* permanent i no s'hi valdrà qualsevol altre. Encara que aquest sigui un laberint tant intricat que entendre'l ens costi un gran esforç, és segur que el recorregut valdrà la pena. ♦

TALLER GRÀFIC RAMON



La Bona Impressió

JAUME BALMES, 43
TEL. 971 75 44 32
FAX 971 20 70 13
07004 PALMA - MALLORCA
E-mail: tgramon@mx3.redestb.es
http://www.redestb.es/personal/tgramon

Treballs
d'alta qualitat

Llibres per a la reforma

Educació *infantil*
Educació *primaria*
Educació *secundària*

Smbat
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca



Model de formació



Proposem un model de formació que tingui en compte els trets següents: en primer lloc, ha de ser una formació obligatòria, gratuïta i permanent; en segon lloc, ha de ser una formació descentralitzada i, alhora, universal i, en tercer lloc, ha de potenciar la formació al centre i la formació d'equips de professionals de diferents centres i de professors en atur o en període d'estudi a la universitat.

1. Totes les empreses públiques i privades compten amb un sistema de perfeccionament dels empleats que garanteix l'assoliment dels objectius de l'empresa i el perfeccionament dels professionals de la matèria. Els plantejaments de formació permanent de l'empresa no poden ser importats directament al sistema educatiu, però aquest sistema necessita d'una formació permanent obligatòria: no ens podem permetre el luxe de jugar amb el voluntarisme dels professors i les professores i deixar a més de la meitat del professorat sense formació; els plantejaments educatius han canviat força i hauria de ser impensable educar com fa vint, trenta o quaranta anys enrere, de la mateixa manera que és impensable fabricar qualsevol producte amb el mateix procés de producció de fa quaranta anys.

El sistema educatiu necessita d'una formació gratuïta: si els professionals són obligats a formar-se, la formació ha de ser gratuïta o, com a màxim, ha de permetre l'accés de

qualsevol persona a partir d'unes quotes mínimes. Les institucions públiques (estatals, autonòmiques i municipals) haurien de finançar i regular la formació del professorat; l'educació és un afer públic de primer ordre que demana inversions importants en formació.

El sistema educatiu necessita, per últim, d'un sistema de formació permanent coherent. Actualment existeix una oferta de formació molt dispersa: han sorgit tot tipus d'associacions privades que gestionen cursos amb la intenció de facilitar l'accés del professorat als crèdits. Nosaltres reclamem un sistema de formació públic gestionat per equips de professionals compromesos, que treballin a l'escola amb una reducció horària, i per persones sòlidament preparades del món universitari. Caldria garantir un equilibri adequat entre la teoria i la pràctica; molts dels cursos de formació són impartits, actualment, per persones del món acadèmic i universitari, amb una adequada formació teòrica, que no treballen en una escola i s'obliden dels problemes del dia a dia, o per persones del món escolar, amb una experiència directe intensa però sense formació teòrica i acadèmica. La combinació de les dues perspectives és indispensable per a una formació de qualitat.

2. En segon lloc, necessitem una formació, d'una banda, descentralitzada, i per l'altra, universal. El repte de la societat actual que camina vers la globalització és aconseguir un

adequat equilibri entre els afers locals i els afers universals. Massa vegades, des de l'illa de Menorca, hem pogut constatar com ens imposaven models importats sense tenir en compte la realitat local ni les dinàmiques de funcionament ni el tarannà de la societat il·lenca. Cada illa té un problema concret, cada lloc del món s'identifica per unes característiques concretes que el fan únic; negar això significa negar la identitat d'un territori i actuar en fals a partir de problemes detectats en els centres de poder, sense tenir en compte el que passa en cada àrea d'un espai geogràfic determinat. Però aquesta evidència no ens pot fer caure en provincialismes; els grans problemes —de l'economia, de l'educació o de la societat— són mundials; tots els fenòmens són interdependents i ens cal estar «connectats», des de la nostra problemàtica concreta, amb tots els problemes, les realitats i les solucions adoptades en qualsevol indret del món. Negar aquesta realitat significa perdre de vista la diversitat i la riquesa d'alternatives que s'han posat en marxa arreu del món. Necessitem aprendre a partir de l'experiència d'altres llocs; la xarxa Internet ens permet conèixer totes aquestes realitats, però és estrictament necessari visitar personalment les experiències més innovadores. Les visites de professionals de l'educació a escoles de diferents països hauria de ser una pràctica més habitual.

En tercer lloc, el model de formació permanent hauria de potenciar la formació a centres i els equips de

professionals (seminaris, grups de treball...) intercentres amb estudiants i professors en atur.

Tot aquest sistema de formació permanent es podria aconseguir si l'administració i les universitats proporcionessin els mitjans adequats: tots els estudiants de Magisteri, de Pedagogia, de Psicologia i tots els estudiants que cursen una llicenciatura amb expectatives d'impartir classes en el sistema obligatori haurien de tenir uns llargs períodes de pràctiques en centres docents. Aquests períodes podrien permetre la formació pràctica i teòrica dels estudiants i dels professors en actiu. Els professors en actiu podrien assistir a cursos de formació, mentre els estudiants aprenen a ensenyar en una classe real, una vegada que l'estudiant hagués passat un període d'adaptació i de coneixement del grup.

Característiques del model de formació

El model de formació públic que proposem ha de tenir les característiques següents:

Ha de permetre una adequada combinació entre la teoria i la pràctica; entre els referents pedagògics i els didàctics.

La formació a centres ha d'afavorir la renovació i la innovació de la «cultura del centre», així com crear noves «cultures de centre».

La formació ha d'afavorir sempre els aspectes innovadors. Cada dia hi ha més experiències força interessants que cal conèixer; no es pot educar com fa vint anys.

La formació ha d'incidir en la millora de la qualitat de l'educació a l'aula. Els canvis proposats per a la formació s'han d'avaluar a partir de l'anàlisi de la pràctica docent.

La formació ha de facilitar la reflexió sobre la pràctica i no ha de perdre el referent de l'aula des de tres perspectives:

— La perspectiva didàctica, entesa com els recursos i les tècniques metodològiques que s'utilitzen a l'aula.

— La perspectiva psicopedagògica, que ha d'oferir els marcs teòrics adients de reflexió, anàlisi i interpretació de la pràctica.

— La perspectiva social, que ens ha de permetre entendre les cultures que interactuen en una classe. Els professors només solem compartir els valors de la classe mitjana i les veritats de la ciència. Els alumnes, sovint, comparteixen coneixements, valors i actituds d'altres cultures coexistents en una mateixa comunitat.

La formació ha de tenir en compte les concepcions dels docents com a punt de partida i s'ha d'afavorir l'intercanvi del bagatge experimental (les solucions i alternatives que cadascú ha «inventat») entre el professorat i entre les escoles.

La formació ha de fomentar les perspectives interdisciplinàries i transdisciplinàries. Totes les ciències es van fen interdependents i els problemes del món actual són globals i no es poden solucionar des de la perspectiva d'una sola àrea, matèria o ciència.

La formació ha de permetre, alhora, la transmissió de sabers nous, la reflexió sobre la pràctica i el recolzament per a la realització d'algun projecte. Estem massa acostumats a la formació de tipus acadèmic, necessària en alguns casos. No tan sols s'ha de formar (transmetre saber), també s'ha d'assessorar (ajudar a realitzar...); és a dir, s'ha d'ajudar en la realització d'algun projecte compartit i «acompanyar» el procés de formació.

La formació, en darrer lloc, ha de fomentar la reflexió: cal que la formació intenti comprendre el que fan els al·lots i les al·lotes. La comprensió dels coneixements, les actituds i els valors de l'alumnat és el punt de partida per a qualsevol nou aprenentatge.

El model de formador

És difícil definir les característiques del formador de professors. La diversitat d'estils, de metodologies i de tarannàs és, en principi, un factor d'enriquiment, però creiem que cal

garantir un conjunt d'aspectes que afavoririen la formació:

— En primer lloc, la persona que es dediqui a la formació de professors i professores ha de tenir un gran bagatge cultural i acadèmic. Han de ser persones força preparades, especialistes en alguna àrea i formats sòlidament en la perspectives interdisciplinàries.

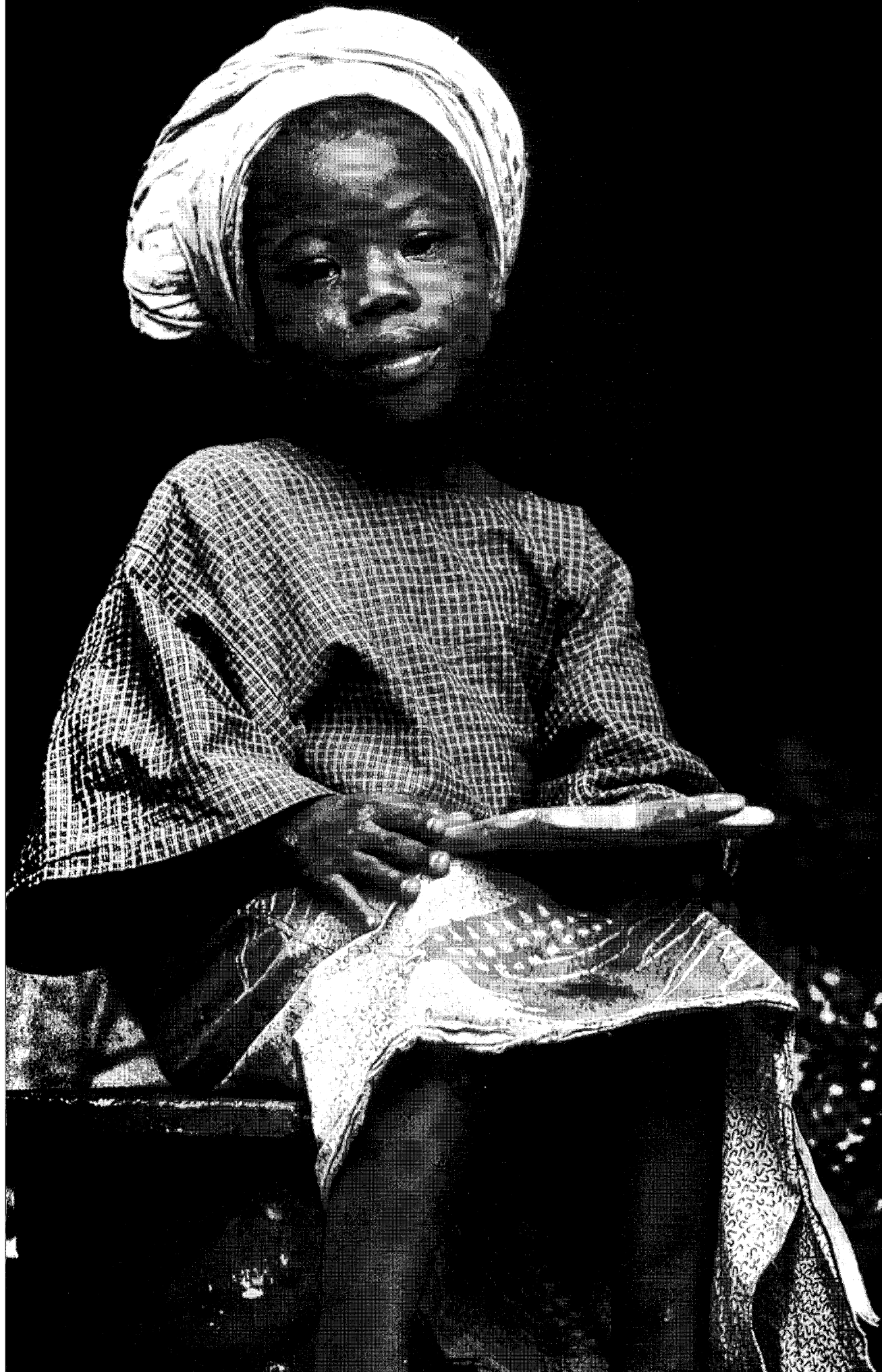
— Han de ser persones crítiques, empàtiques (capaces de comprendre les perspectives dels altres i de posar-se al seu lloc) i col·laboradores (han de permetre el desenvolupament dels projectes compartits).

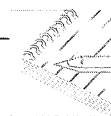
— Han de ser persones honestes, capaces de portar endavant la innovació i conseqüents amb els principis que defensen.

— Han de tenir capacitat d'anàlisi, de síntesi i d'interpretació dels fets, dels esdeveniments i de les actituds dels professors i les professores.

— Finalment, les persones que es dediquin a la formació han de saber gestionar les demandes de formació, han de saber identificar i definir els fils conductors que permetin treballar amb els problemes plantejats i han d'aconseguir la implicació de tot el professorat.

Esperem que les reflexions abocades en aquest número de la revista *l'Arc* serveixin per assolir, progressivament, una millora de la qualitat educativa a les escoles de les Illes Balears. ◆





Eficàcia docent i formació del professorat. La formació: solució o problema?



es del mes d'agost de 1968, en què es va realitzar la primera Escola d'Estiu Cèlia Viñas a Mallorca, els docents de les illes hem protagonitzat, amb moments d'il·lusió i moments de desànim, la història de la formació permanent del professorat.

Durant aquests anys hem après molt sobre formació permanent, hem après a dissenyar cursos, sabem molt sobre modalitats formatives, hem après la manera com aconseguir un aprenentatge eficaç, hem sabut incorporar les noves tecnologies per millorar, abaratir i fer més democràtica la formació... Però també sabem, o millor dit, després de trenta anys ja hauríem de saber, que el fet que una persona aprengui a solucionar un problema no implica que el problema estigui solucionat.

En la recerca dels motius del perquè no es produeix l'esperada relació causa-efecte entre formació i solució o entre formació i eficàcia, ens hem dedicat a teoritzar sobre quins són els models formatius més adequats, quins són els itineraris formatius que cal potenciar, quin agent organitzatiu és el més indicat, sobre quins continguts ha de versar la formació...

Però, i si la formació no fos realment la solució a molts dels nostres problemes?

Si revisam les nostres actuacions, ens adonarem que sempre que pensam en un problema d'eficàcia o de competència docent en una àrea o en un aspecte concret del nostre quefer professional, tant individualment

com quant a organització, pensam en la formació com la gran solució.

I és que els mestres, els professors, quan pensam en la nostra competència professional, som com els malalts quan acudeixen a la consulta del metge ansiosos de receptes. La prescripció fàcil, no cal dir-ho, és la formació, ens sembla que aquest medicament serà la solució a tots els mals.

No és possible que, obsessionats per l'increment espectacular de l'oferta de formació permanent del professorat, ens haguem oblidat que hi pot haver altres receptes alternatives a la formació?

De fet, Rosenberg (1990, 46) ens diu que, si volem millorar el rendiment, hem d'actuar sobre tres àrees: el lloc de treball, el treballador i l'entorn de treball. Segons aquest autor, la majoria dels esforços de les organitzacions per millorar el rendiment s'encaminen a canviar els treballadors, mitjançant la formació, que és l'àrea més difícil de canviar i la que requereix unes despeses més elevades.

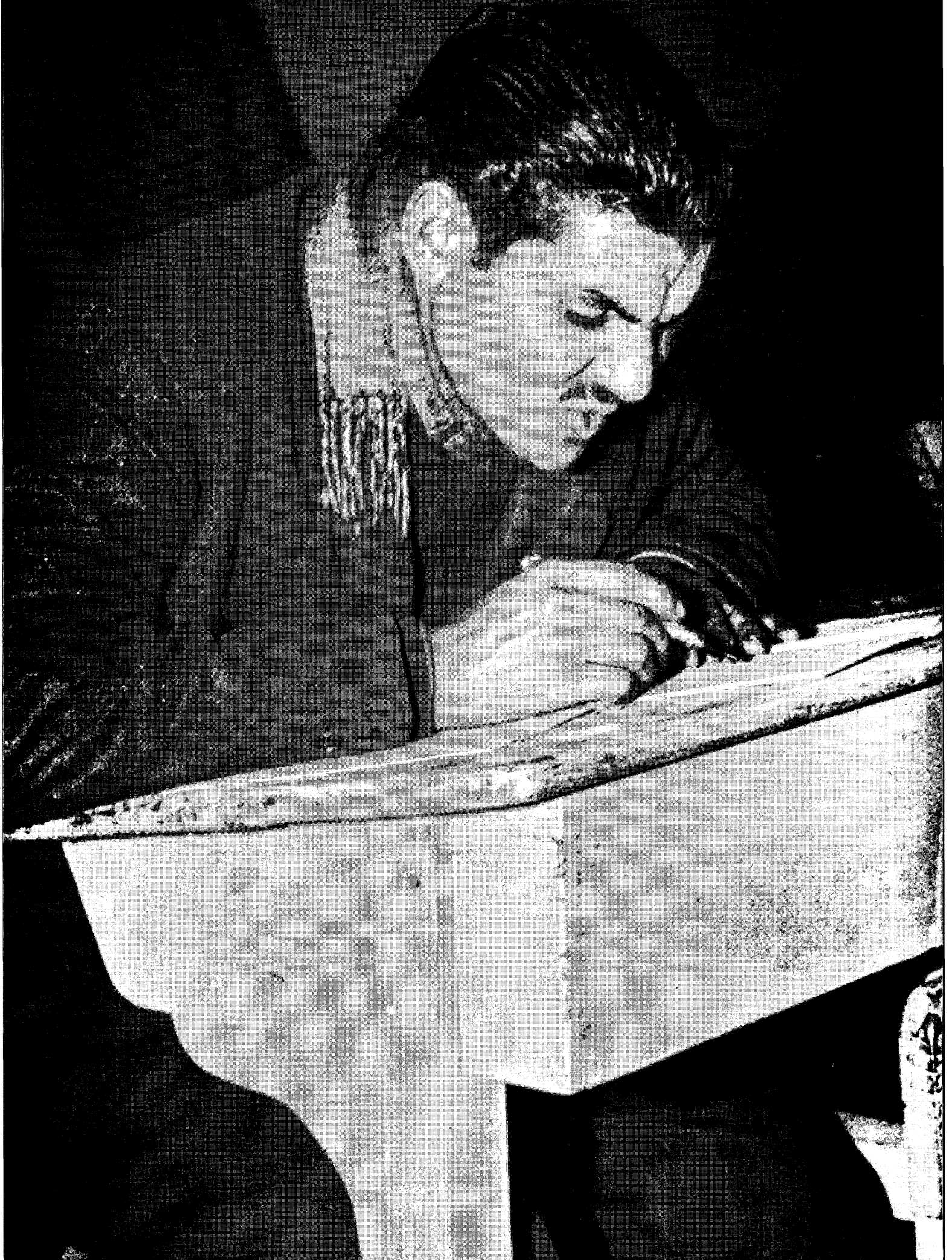
Quan parlam de qualitat del treball docent, sovint ens oblidam del disseny del lloc de treball, de la millora de l'entorn laboral, de les ajudes al lloc de treball, de la transformació de l'organització o de l'accés a la informació, entre d'altres. I fins i tot, quan ens referim als treballadors, ens oblidam d'aspectes tan importants com la motivació o el nivell d'estrès... No poden ser aquestes àrees d'intervenció unes eines tan i, fins i tot en alguns casos, més vàlides que la formació per millorar el rendiment de les persones?

Triner, Greenberry i Watkins (1996) creuen que una iniciativa formativa només cal en un de cada cinc problemes de rendiment. Altres autors, com Clark (1994) i Spitzer (1990), mantenen que el vuitanta per cent dels problemes d'una organització no es poden solucionar amb formació. Segons aquests autors, podríem afirmar, per tant, que la formació és una solució inapropiada en vuitanta per cent de les problemàtiques detectades en un centre docent.

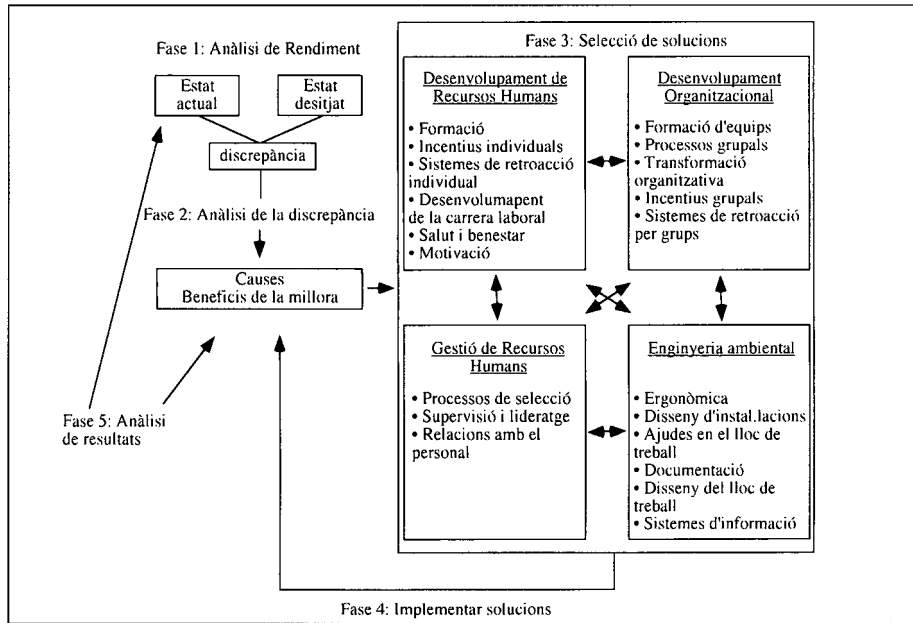
La *performance technology*¹ és una alternativa que ens pot resultar útil a l'hora d'analitzar els problemes organitzatius i que preveu altres solucions, a més de la formació. Aquest corrent s'enfronta als problemes de rendiment i d'eficàcia des d'una perspectiva global, per a la qual la formació és una solució molt vàlida, però que no és aplicable a tots els problemes. Aquesta tendència aplica una metodologia sistemàtica basada en una avaluació contínua de la situació actual i de la situació òptima a les àrees del lloc de treball, del treballador i de l'entorn laboral.

La figura 1 ens mostra el *sistema de millora del rendiment*, que combina una anàlisi sistemàtica de rendiment amb intervencions de totes les àrees abans esmentades. La ciència que analitza la interconnexió entre les distintes parts del sistema s'anomena *human performance technology*.

Els quatre requadres dels sistemes de solució estan relacionats els uns amb els altres de manera que, si els requeriments d'un lloc de treball canvien, llavors el contingut de la forma-



Gràfic 1. SISTEMA DE MILLORA DEL RENDIMENT



Adaptació de Rosenberg, 1990, 47

ció o el tipus de persona que s'ha de contractar també ha de canviar.

Human performance technology implica, per tant, la solució de problemes de rendiment mitjançant la intervenció de totes les àrees de l'organització i l'eliminació de les causes, així mateix, respon als requeriments de millora de totes les àrees implicades: el treball, el treballador i l'entorn laboral.

Aquest sistema per millorar el rendiment es divideix en cinc fases essencials:

1a fase. Realitzar l'anàlisi de rendiment. Consisteix a identificar el rendiment actual –amb l'anàlisi de l'entorn– i el desitjat –que ens ve marcat per les metes i objectius que ens proposam. Cal, per tant, determinar la discrepància existent i establir estàndards de rendiment.

2a fase. Consisteix en l'anàlisi de la discrepància detectada en la fase anterior. En primer lloc, s'analitzen els problemes del rendiment actual i les seves causes, així mateix s'estudien els avantatges i beneficis que pot reportar millorar aquest rendiment. També s'han de determinar els costos (econòmics, socials, personals...) del rendiment insatisfactori.

3a fase. Seleccionar solucions. Vista tota la informació recollida, se-

leccionarem la solució més adequada al problema: transformació organitzativa, desenvolupament de la carrera laboral, treball de la motivació, formació, etc.

4a fase. Posar les solucions en pràctica. Realitzar un programa de formació, dissenyar novament el lloc de treball, canviar el sistema de selecció, canviar els plans d'estudis de la formació inicial, etc.

5a fase. Analitzar i avaluar els resultats i revisar l'efectivitat de les solucions posades en pràctica.

Quan tractam la formació d'una manera aïllada, unilateral i com a solució única, caiem en el parany d'entendre la formació com una finalitat per si mateixa. El sistema de millora del rendiment que hem presentat distingeix clarament entre les finalitats o objectius, que són els resultats que volem aconseguir, i els mitjans que hem d'utilitzar per aconseguir-los.

De fet, els mitjans i els fins tenen una naturalesa distinta, tot i estar íntimament relacionats (vegeu taula 1). Quan els confonem, les estratègies i les eines, que, aplicades en el moment adequat, poden ser una solució immillorable, tendeixen a generar nous problemes en comptes de solucionar-los. Per tant, les nostres aspiracions

per ajudar els docents a ajudar-se a ells mateixos no es materialitzen.

Taula 1. Distinció entre fins i mitjans

Fins	Són els resultats, productes..., fruit de l'aplicació de qualsevol tècnica, intervenció o estratègia
Mitjans	Són els recursos, instruments o procediments, les solucions i el «saber fer» que utilitzam per aconseguir els fins desitjats

Font: Kaufman, R.; English, F. W., 1979, 9

En el context que ens ocupa, la formació ha de ser un mitjà, una solució i no una finalitat.

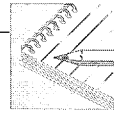
D'acord amb això, després de tres dècades de formació permanent del professorat, encara ens queda una assignatura pendent: hem d'aprendre a analitzar les situacions organitzatives per saber en cada cas quina és la solució més adequada, ja que la formació aplicada en una situació inadequada ens pot generar nous problemes en comptes de solucionar-los. La *performance technology* pot ser una opció vàlida, entre moltes d'altres, per realitzar aquesta anàlisi del rendiment i de l'eficàcia docent i ens pot suggerir solucions alternatives i/o complementàries a la formació, que tan sovint oblidam. ♦

REFERÈNCIES

- Clark, R. C. (1994). «Hang up your training hat». A: *Training and Development*, 48 (9).
- Kaufman, R. i English, F. W. (1979). *Needs assessment concepts and application*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs.
- Rosenberg, M. J. (febrer de 1990). «Performance Technology: Working the System». A: *Training*, pàg. 43-48.
- Rosenberg, M. «What is Performance Technology?». *EDTEC 540 - Educational Technology*. 21 d'agost de 1997. <http://edweb.sdsu.edu/edweb_folder/people/> (11 de desembre de 1997).
- Spitzer, D. R. (1990). «Confessions of a performance technologist». A: *Educational Technology*, 22 (5).
- Triner, D.; Greenberry, A.; Watkins, R. (1996). «Training Needs Assessment: A Contradiction in Terms?». *Educational Technology*. Novembre-desembre, pàg. 51-55.

NOTES

¹ Per Rosenberg (1997), *performance technology* és una perspectiva o manera de pensar sobre la manera com l'individu i el rendiment organitzatiu es poden potenciar i que engloba l'enfocament de sistemes aplicat a una gamma àmplia de recursos humans.



la formació permanent del professorat i els moviments de renovació pedagògica



Com a passa prèvia a la conceptualització del que és la formació del professorat, cal definir la tasca dels docents a partir del supòsit que tots els que ens dedicam a l'ensenyament ens agrada treballar amb els alumnes que tenim, la qual cosa implica acceptar-los així com són i, a partir d'aquí, anar fent, ja que la nostra feina no és amb papers, sinó amb persones, a les quals no tan sols hem d'informar, sinó també contribuir a la seva formació, a la seva educació. La tasca de formadors, d'educadors, no implica tan sols la transmissió dels sabers, sinó també, com a persones que som, la transmissió de vivències.

La formació del professorat ha d'incloure aquests dos aspectes: d'una banda, l'assoliment dels coneixements necessaris per poder interessar l'alumnat i informar-lo de tots els recursos que té al seu abast per aprofundir en el coneixement de les diferents àrees o matèries del currículum de les diferents etapes; de l'altra, el coneixement de mètodes i de processos de comunicació amb l'alumnat, de la manera com conduir-lo cap a l'èxit quant a persona i aprenent, de la manera com formar part del seu mateix aprenentatge. Ambdós aspectes amb el suport del sentit comú, del coneixement dels nins i nines, al·lots i al·lotes que acudeixen diàriament a les nostres aules.¹

Es diu que la formació del professorat es compon de dues etapes diferenciades, però complementàries i, per això mateix, inseparables. D'una

part, la formació inicial, que, com el seu mateix nom indica, i com passa a les altres professions, no és el final sinó més aviat el principi de qualsevol activitat professional en qualsevol nivell. D'altra, la formació permanent, que seria la que es desenvolupa tot al llarg de l'activitat professional i laboral d'una persona.

Cal anar cap a una formació inicial que permeti a tothom que pensa dedicar-se a l'ensenyament tenir, d'una part, uns coneixements prou consolidats de la matèria o matèries en les quals es va formant i, de l'altra, les bases pedagògiques i metodològiques necessàries per poder exercir la docència professionalment i amb èxit. Aquest segon aspecte implica prèviament la decisió conscient, la intenció, l'elecció d'una professió que només està definida quan parlem dels mestres. Per contra, la formació inicial del professorat de secundària de la immensa majoria d'especialitats no inclou pedagogia, ni metodologia, ni avaluació —ni tan sols com a vivència. Només el CAP representa una petita orientació didàctica.

Tanmateix, quan entrem dins l'etapa de secundària, es complica encara més el ventall de professionals de l'educació en introduir-nos dins el camp de la formació professional, on ja no tan sols ens movem dins el camp disciplinari i curricular, sinó dins àmbits professionals especialitzats molt més amplis, que, potser com a formació, necessiten experiències prèvies en l'exercici professional en altres sectors productius.

I, perquè aquesta formació sigui realment inicial, cal que els ensenyants segueixin el seu perfeccionament com a professionals de l'educació, mitjançant la formació permanent.

Els moviments de renovació pedagògica fa molts d'anys que ens dedicam a la formació, inicial o permanent, és difícil de destriar. Per a uns, els i les més joves que any rere any compareixen a escoles d'estiu, a jornades, a conferències, probablement representa un procés d'iniciació, de presa de contacte amb al món educatiu. Per a altres, els i les sempre joves que compareixen any rere any a escoles d'estiu, a jornades, a conferències, a fer noves coneixences, a retrobar-se amb els companys de professió, a compartir experiències i vivències, a posar en comú coneixements diversos, probablement per a aquests representa una situació continuada de formació.

Segurament tots estarem d'acord que bàsicament necessitam:

— D'una part, actualitzar, posar al dia, els coneixements que hem rebut a la nostra formació inicial.

— De l'altra, revisar el nivell pedagògic i/o conèixer noves tècniques metodològiques que, o bé no coneguérem en el procés de formació inicial o bé són el resultat de la necessitat d'adaptació als nous alumnes, als nous temps i als nous reptes que la societat ens posa al davant.

Des dels moviments, consideram que bàsicament són dos els camins que estan al nostre abast per poder aconseguir aquesta formació.

Un, el que qualsevol empresa que persegueix la qualitat de la seva producció, del seu servei, posa a l'abast i, fins i tot, planteja com a exigència als seus treballadors. El que es defineix com a formació contínua quan parlem del món productiu és l'equivalent al que diem formació permanent quan parlem dels professionals de l'educació. És l'administració educativa la que té per obligació ocupar-se de la formació dels seus treballadors.

L'administració no pot deixar de banda la seva responsabilitat i abandonar exclusivament a la iniciativa del professorat la seva formació. No pot esperar que, fins i tot després d'haver creat una necessitat, un col·lectiu tan gran i divers com és el professorat pugui cercar resposta per si mateix a les demandes d'un món educatiu cada dia més canviant i complex, ni tan sols quan ha regulat l'augment de salaris com a esquer per a la formació contínua dels professionals.

Però l'administració, el nostre patró, s'equivoca en la manera de plantejar la formació. D'una part, es tracta d'una formació dirigida, planificada des de d'alt. De l'altra, la immensa majoria d'activitats i mètodes formatius que estan regulats suposen la participació individual, l'aprenentatge individual, i aquest tipus d'aprenentatge no pot tenir repercussions sobre l'organització, sobre el funcionament de l'escola, on conviuen equips de professors i professores que es relacionen amb els mateixos col·lectius d'alumnat.

És importantíssim emprar sistemes d'aprenentatge en equip perquè la qualitat del sistema educatiu estigui en consonància amb els temps actuals. El nostre alumnat viu en un món on els mitjans de comunicació els proporcionen una informació difícilment superable pels mètodes i processos escolars. L'acció individual del professorat, el saber individual, no pot de cap de les maneres abraçar ni fer la competència a un món extern a l'escola que disposa d'equips de professionals que treballen i aconsegueixen transmetre tones d'informació i que provoquen canvis verti-

ginosos en el saber, en les ciències i en la visió del món.²

Malgrat tot, l'administració té obligació de formar el seu personal quan es produeix una nova situació, quan es planteja un canvi important del sistema educatiu, com ara, en què la LOGSE ens situa davant uns plantejaments educatius ben diferents de l'anterior llei de 1970: escolarització obligatòria fins als setze anys; ensenyament integrador versus ensenyament selectiu; objectius potenciadors de capacitats i no només cognitius (desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític, entre altres capacitats); convivència de col·lectius de professorat que fins ara estàvem totalment separats per situacions laborals, organitzatives i d'espais, etc.

Aquesta obligació de formació del professorat està reconeguda a la LOGSE mateixa, al capítol quart «de la qualitat de l'ensenyament», quan a l'article 55 estableix la qualificació i formació del professorat com a factor afavoridor de la qualitat i millora de l'ensenyança. L'article 56.1.2 i 3.4, no tan sols reconeix la formació permanent com a dret i obligació del professorat, sinó que en responsabilitza les administracions educatives i els centres educatius i assenyalava l'obligatorietat de la seva planificació, a més de garantir-ne una oferta diversificada i la gratuïtat.

Davant una situació com aquesta, l'administració, si vol tenir èxit, si vol aconseguir la qualitat de l'ensenyament i per tant, dels aprenentatges de l'alumnat, no té cap més sortida que comptar amb un professorat motivat, interessat i participatiu, que se senti protagonista del canvi i de les noves aportacions del sistema educatiu. Un element clau per aconseguir aquest objectiu és el de la seguretat professional, de sentir-se bé, de saber estar, i per això fa falta comptar amb professionals ben qualificats, mitjançant una formació continuada i adaptada a les necessitats que el professorat té com a resultat de la seva tasca diària, i també adaptada a les exigències mateixes del nou sistema.

Per això, és necessari que l'administració tingui ben clar cap on vol

anar, quins objectius persegueix, quin tipus de professorat és necessari per dur endavant el seu projecte. Però també és indispensable que sàpiga quines són les necessitats, les possibilitats i les expectatives del col·lectiu de l'ensenyament. Només si aquests dos aspectes es fan coincidir, es podrà aconseguir la participació en la formació mateixa del professorat, és a dir, només quan l'administració faciliti que el professorat pugui dissenyar i realitzar el seu «projecte personal de vida», la formació servirà per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge propi de qualsevol nivell educatiu.

L'altra opció que tenim són els moviments de renovació pedagògica, on aquest procés és més fàcil. No estam subjectes per reformes educatives institucionals, ni per plans d'estudis renovats. La curiositat, la innovació, la investigació, l'aprenentatge, són el motor de les activitats de formació que es desenvolupen als moviments. Normalment la renovació pedagògica té com a característica fonamental ser capdavantera dels processos institucionals.

Una prova d'aquesta característica és un fet que ha passat durant uns anys. Quan el MEC es va plantejar entrar en un procés experimental per estudiar la implantació d'un nou sistema educatiu i va introduir com a elements innovadors la majoria dels objectius que ens plantejàvem als moviments, va rompre amb la inèrcia i amb la pesada maquinària de la burocràcia prioritzant la formació com a element de renovació dins els centres educatius. Per això mateix, des dels moviments es va donar suport directe a l'administració en el seu procés de renovació i, durant tota una sèrie d'anys a partir de l'any 1985 en què varen aparèixer els centres de professors com a lloc de formació, molts professionals implicats fins aleshores en escoles d'estiu, Jornades, etc., hi varen participar de manera activa per dur endavant un projecte institucional de formació que coincidia i assumia en gran part el rol dels moviments.

Ara hem entrat de bell nou en una etapa estabilitzadora de les administracions, en què és indispensable la formació permanent per informar el professorat de les exigències que planteja la LOGSE, implantada el curs 1992-93. Els moviments hauríem de trobar la nostra funció dins aquesta nova situació.

D'una part, ens trobam davant un nou sistema que teòricament té uns nous plantejaments justificats per les necessitats creades pels canvis socials, econòmics, laborals, familiars i tecnològics respecte de l'ordenació anterior. La implantació d'aquest nou sistema s'haurà d'avaluar per veure la seva adaptació a les necessitats educatives i d'aprenentatge de l'alumnat, per veure la incidència en la millora dels resultats obtinguts per l'alumnat a les diferents etapes, per veure l'adaptació a la realitat actual i a l'entorn. En aquest procés avaluatiu és indispensable que els moviments de renovació hi prenguem part amb dos punts de vista diferents: com a avaluadors externs, perquè com a institució no som l'administració, i com avaluadors interns, perquè els membres dels moviments som els mateixos educadors que duem a terme la reforma educativa.

La funció avaluativa externa la veiem des d'una visió crítica, de denúncia de totes aquelles situacions que clarament es decanten o poden dur a una desviació del desenvolupament del capítol preliminar de la LOGSE, quant a les finalitats i principis que estableix, i al mateix temps constructiva, perquè possibilita la informació al professorat que facilita la seva tasca per desenvolupar aquests mateixos principis i finalitats.

La funció avaluativa interna l'exercim sobre la nostra feina mateixa al lloc de treball mitjançant la revisió continuada del que fem i la manera com ho fem. L'avaluació de la nostra feina, individual i d'equip educatiu, tant des de la nostra perspectiva com la consideració de la visió dels nostres alumnes, és un factor clau per no caure en l'avorriment, per aconseguir una activitat capaç de motivar i

arrossegat l'alumnat vers un aprenentatge conscient i que potencia la seva personalitat, la seva autoestima i la seva ciutadania de ple dret.

Un altre rol necessari que cal exercir és el de l'aportació contínua, el de la innovació contínua, ja que l'estabilitat d'un sistema tendeix a la rutina, a la manca de reflexió. Una vegada més es necessiten fòrums de discussió, de denúncia, de reflexió, d'apropament i intercanvi d'idees, d'experiències i de vivències dels professionals de l'educació, de recerca de camins, per poder respondre a les necessitats i demandes d'un alumnat divers com la societat mateixa en què vivim, que els permeti treure el millor que tinguin. I tot això sense dirigisme, sense fronteres a la creativitat, a la crítica o al pensament.

Els moviments de renovació disposem de moltes maneres diferents d'actuar, encara que n'hi ha algunes més comunes: escoles d'estiu, jornades durant les altres estacions de l'any, publicacions periòdiques on es recullen experiències o reflexions de grups o individuals. Un handicap que es

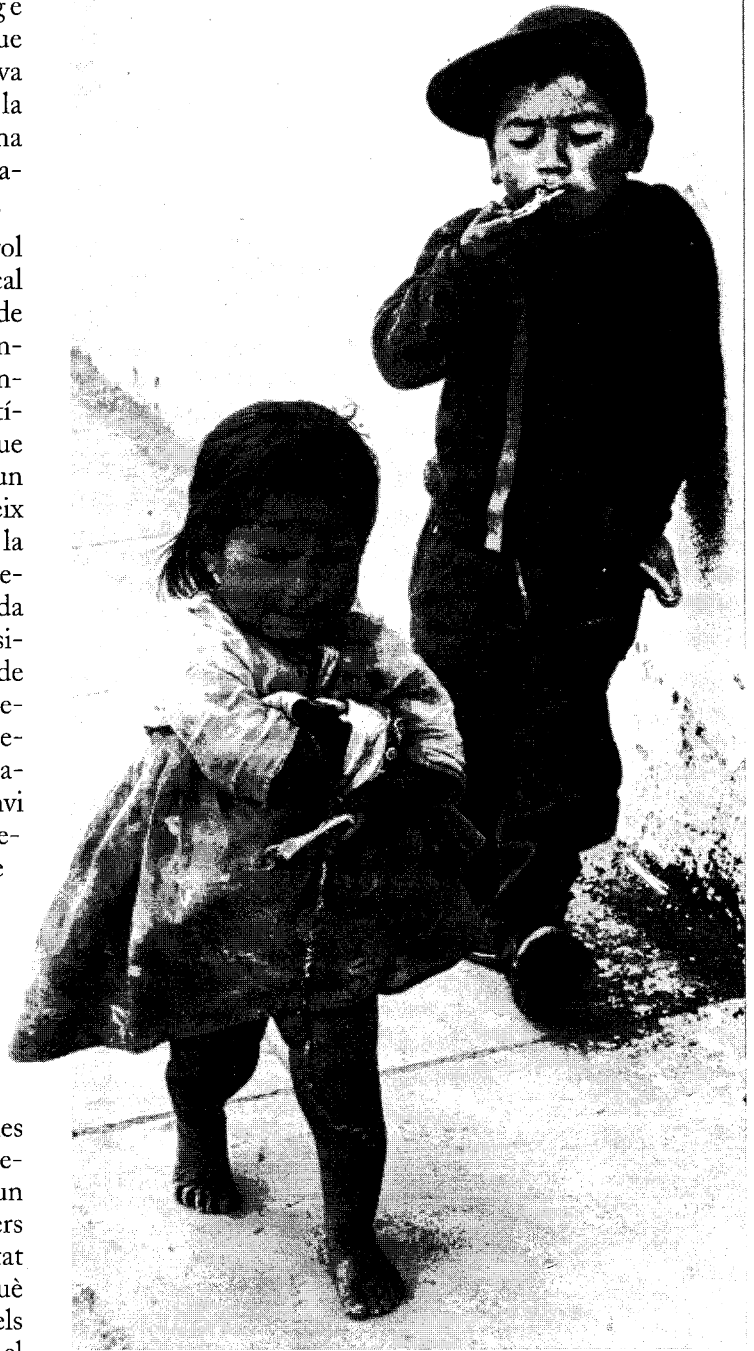


Foto: H.W. Silvester

planteja sovint és la necessitat de transcendir del nostre propi àmbit, de transcendir a col·lectius més amplis, perquè siguem més i més els professionals que puguem posar en comú no tan sols la nostra preocupació per l'èxit de la nostra tasca, per la qualitat de la nostra professió, sinó també les expectatives i les experiències d'uns i altres per arribar a manejar una infor-

mació millor i més àmplia que ens faciliti mitjans per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels nostres llocs de feina.

No oblidem que formam un col·lectiu extraordinàriament divers, per la nostra procedència i per la nostra formació, diversitat que ens dóna moltíssimes possibilitats de nous aprenentatges, ja que entre tots aportam respostes molt diverses a situacions semblants, necessitats diverses derivades de situacions diferents, de maneres d'actuar diferents. Precisament és aquesta diversitat la que ens dóna una cultura professional i una perspectiva de futur que possibiliten un aprenentatge en equip que en promou de nous amb per aconseguir la perfecció, o més ben dit, la utopia a la nostra professió.

Encara ara, des de la nostra pròpia experiència, continuam pensant que és una necessitat avançar i millorar amb la «reflexió a partir de la pràctica», encara que això no significa en

absolut que no necessitam les aportacions d'altres col·lectius que ens ajuden a tenir una visió més completa de la comunitat educativa i de tot el que l'envolta i que, a més, ens poden donar informacions que donen suport sistemàtic a les diferents situacions que es produeixen en les relacions diàries d'alumnes i professors.

De tota manera, l'activitat dels moviments de renovació pedagògica no està totalment deslligada de l'activitat de formació que organitza l'administració educativa. De fet, l'administració ha d'entendre que, per poder desenvolupar bé les seves obligacions, necessita dels moviments de renovació, perquè podem generar, i generam de manera àgil, una activitat formadora, crítica i enriquidora, indispensable per a la millora de la qualitat educativa i per al creixement professional del professorat, que la administració mateixa no pot assumir, perquè no és prou àgil i perquè necessita dedicar tots

els seus esforços a complir amb l'obligació d'assegurar que tot el professorat tingui accés i desenvolupi una activitat formativa d'acord amb les exigències dels sistema educatiu que ella mateixa ha ordenat. ♦

NOTES

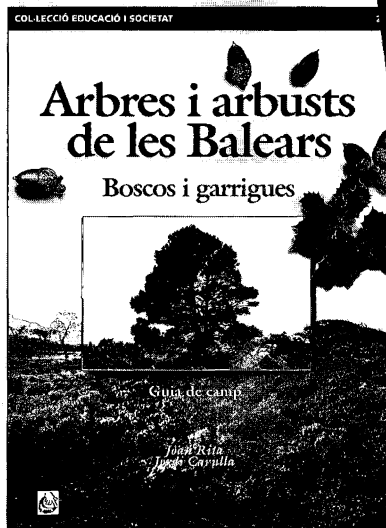
¹ «La meua llarga experiència dels homes senzills, del nins i nines, dels animals, m'ha persuadit que les lleis de la vida són generals, naturals i vàlides per a tots els éssers. L'escolàstica ha complicat perillosament aquestes lleis i ens ha fet creure que el comportament dels individus no obeeix més que a dades misterioses la paternitat de les quals s'atribueix a una ciència pretensiosa, una mena de vedat on les persones del poble, fins i tot els mestres, no hi tenen accés en absolut.» (Célestin Freinet, *Paràboles per a una pedagogia popular*).

² «L'aprenentatge en equip pot crear resultats extraordinaris i un creixement molt més ràpid dels integrants de l'equip... L'aprenentatge en equip és vital perquè la unitat fonamental d'aprenentatge en les organitzacions modernes no és l'individu, sinó l'equip.» (Peter M. Senge, *La cinquena disciplina*).

Col·lecció educació i societat

Núm. 1 - Sèrie general
la Veu, l'eina oblidada.
Ferran Tolosa Cabani
Marta Fernández Barrutia

Núm. 2 - Sèrie didàctica
Arbres i arbusts de les Balears.
Joan Rita / Jordi Carulla

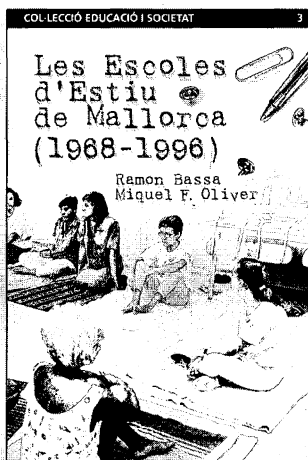


Novetat



CD Arbres i arbusts de les Balears.
Joan Rita / Jordi Carulla /
Rafel Cortés / Margalida
Llabrés / Joan Gelabert
Edició en CD Rom que
amplia el contingut del
llibre i permet un ús més
didàctic i interactiu. Inclou un
joc avaluador.

Núm. 3 - Sèrie general
**Les Escoles d'Estiu
a Mallorca (1968-1996).**
Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



Núm. 4 - Sèrie general
**Benvingut al món...
lactància i salut del bebè.**
Sergio Verd i altres



Novetat



Ferran Sintès
edicions per a la cultura
i l'educació

DANIEL CASSANY
Universitat Pompeu Fabra

Representacions socials sobre la composició escrita



ntenem per *representacions socials* el conjunt de punts de vista, creences o concepcions que comparteixen els membres d'una determinada comunitat sobre l'activitat de l'escriptura. Com a éssers alfabetitzats, llegim i escrivim més o menys sovint i, conscientment o no, construïm interpretacions mentals sobre aquest fet: elaborem opinions, configurem actituds i desenvolupem hàbits de treball, en definitiva: un determinat estil de relacionar-nos amb l'escrit. A més, com que llenguatge i cultura són fets socials, no actuem pas individualment o de manera aïllada, sinó que les percepcions dels altres influeixen les nostres i viceversa, fins al punt que la majoria arribem a compartir uns mateixos punts de vista, que esdevenen autèntiques representacions socials.

L'objectiu d'aquest article és esbossar algunes d'aquestes representacions a fi de mostrar que no són necessàriament ni les úniques possibles ni les més afavoridores de la pràctica de la composició escrita. La línia argumental subjacent és que aprendre a escriure o millorar la capacitat d'escriure requereix en bona mesura desempallegar-se d'aquestes representacions, que enganyen o desenfocuen l'activitat de l'escriptor/a i plantejar una didàctica de la composició que faciliti la construcció de representacions més positives i reals. Però l'extensió del text només permet explorar amb un cert detall set d'aquestes representacions i apuntar algunes reflexions finals.¹

I. L'escriptura com a pràctica humanística mistificada

En l'escissió reconeguda que viu la nostra cultura entre *lletres* (humanitats, art, literatura; intuïció, subjectivitat) i *ciències* (biologia, química; empirisme, objectivitat), la pràctica de l'escrit s'associa decididament a la primera. En la nostra tradició, la literatura ha estat i continua estant íntimament lligada a la llengua. Les matèries escolars, els departaments universitaris, les plaques de professorat, les associacions gremials, els llibres de text, els manuals d'ensenyament, etc., són de *Llengua*



i *Literatura* o viceversa (i a tot estirar de *Filologia*), com si la llengua fos potestat absoluta de la literatura –o al revés–, o com si les ciències de qualsevol mena no fossin llengua. És a dir, la realitat discontinua que ens envolta, la categoritzem amb aquesta denominació bipolar que marca una frontera entre el que és llengua (i escrit) i el que no ho és.

Escriure és entès així com una qüestió de creació literària. L'ús que donem a la paraula *escriptor/a* ho revela: en el sentit més corrent es refereix a un novel·lista, a un poeta o fins i tot –però menys– a un dramaturg; en canvi, poques vegades o mai mereixen aquesta denominació una biòloga que escrigui articles en revistes de recerca o de divulgació, un auditor que elabori informes o una metgessa que redacti el protocol d'intervenció quirúrgica d'un malalt. Al nostre entendre, aquesta representació reduccionista i fins i tot mistificada de l'escriptura és la causa de prejudicis notables:

- Diverses professions que usen l'escrit com a instrument fonamental o complementari de treball en la seva activitat (advocades i jutges que escriuen lleis, demandes i sentències; economistes, informàtics i químics que escriuen projectes i manuals; administratius, relacions públiques i comercials que redacten cartes, publicitat,

prospectes, etc.) reben escàs reconeixement social per aquest fet; és a dir, ni se sol considerar que escriure sigui una tasca estretament relacionada amb aquestes professions, ni tampoc se li atribueix cap interès especial (atenció, formació, etc.). Se sol pensar falsament que aquests professionals no escriuen —no han d'escriure— i que, en qualsevol cas, l'educació lingüística general que han rebut al batxillerat i a COU és suficient per preparar-los per a la hipotètica tasca d'haver de redactar per a la seva feina. Equiparem així amb la llengua comuna (les converses, els diàlegs, les cartes quotidianes) els documents fortament especialitzats que regeixen aquests àmbits (manuais de procediments, tríptics comercials, normativa jurídica, argumentacions científiques), com si no presentessin una complexitat i una particularitat que exigís educació específica.² D'aquesta manera acabem acceptant com a «inevitable» o com a «mal menor» la paupèrrima i irrisòria qualitat lingüística que tenen molts documents quotidians (contractes d'hipoteques, actes notariais, instruccions d'aparells, etc.) que governen les nostres vides. Perquè les úniques professions que es creu que necessiten usar l'escrit —i que, doncs, ensenyen a fer-ho— són les de lletres: mestres, periodistes, traductors i filòlegs, és a dir, les que tenen frontera amb la literatura i que tot sovint s'hi confonen.

Al capdavant, oblidem —tal com opinen alguns antropòlegs (Gumperz, en preparació) i filòsofs (Lledó, 1992: 23)— que si l'espècie humana ha aconseguit organitzar-se en comunitats superiors a la família, tal com són una societat, una ciutat o una nació, a diferència dels ximpanzés o dels gorilles, que poden ser els nostres parents zoològics més propers, és gràcies al llenguatge; i que l'escrit constitueix una eina fonamental per organitzar la comunitat democràtica (lleis, codis, regulacions) i, en bona part, científica (coneixements tècnics, teories, aplicacions) en què vivim. Per això mateix, l'objectiu de l'escolarització bàsica ha de ser el de preparar el futur ciutadà per desenvolupar-se en aquesta societat arrelada en el llenguatge i en l'alfabetització que li ha tocat viure —i no pas el de formar poetes o novel·listes! Això implica centrar l'ensenyament de l'escrit en els tipus de textos bàsics d'aquest fet: els científics, els organitzatius, els civils..., i també —però no exclusivament!— els literaris. Significa ensenyar a usar l'escrit com a instrument de treball individual i social en les distintes esferes laborals: escriure per recollir i guardar dades de la realitat, per manipular-les, per desenvolupar projectes d'acció, etc. Ens agradi o no als professors i professores de llengua i literatura, la creació literària és només un component parcial —i potser fins i tot no és ni el més rellevant!— de l'activitat alfabetitzada humana, i no pot de cap manera aguantar tota l'educació escrita de l'aprenent.

- L'associació entre escriptura i literatura transfereix a la primera bona part de la mitologia romàntica de la segona, de manera que solem concebre-la com una activi-

tat artística, amb la pertinent aurèola misteriosa: l'acte insondable de creació amb «inspiració» i muses, l'excentricitat de l'artista, la màgia de la paraula escrita que perdura a través del temps, etc. En l'expressió més radical d'aquest fet, podem arribar a creure ingènuament que no es pot ensenyar ni aprendre a escriure, perquè és un do innat: «l'escriptor neix, no es fa.» De manera que no només confonem l'artista escriptor amb el ciutadà alfabetitzat, o el talent del creador amb la tècnica del professional liberal, sinó que ens aboquem a l'abandó i al fatalisme: no val la pena... no cal escarrassar-se a ensenyar / aprendre a escriure perquè senzillament... no es pot: és un do que es té o no des del bressol. Més endavant tornarem sobre aquest punt.

- Des de l'altra riba, el parasitisme entre escriptura i Belles Lletres també provoca mortaldat en les files de les segones. ¿Quines són les mostres més reconegudes? ¿I els gèneres, les formes o els productes més legitimats? ¿Quina imatge evoca el mot «literatura» en les ments dels ciutadans finiseculars? Un llibre, un volum acuradament imprès i relligat de literatura d'elit. Cauen fora de la representació més corrent de literatura moltes de les seves formes significatives i constitutives, com la tradició oral, o les formes més populars en l'actualitat com la cançó, el rock, els contes infantils o els culebrotos televisius sud-americans o catalans, que fan si fa no fa el mateix que les novel·les vuitcentistes de fulletó. Negligim que en els seus orígens la literatura fou oral i que avui, després d'un llarg període de manifestació impresa, es va metamorfosar en els nous formats gràfics (còmics, dibuixos, contes dibuixats) i audiovisuals —amb graus variats d'interès i qualitat: les pel·lícules cinematogràfiques, els dibuixos animats, les comèdies televisives (serials, *sitcoms*, *thrillers*, etc.), en els quals el llenguatge verbal té una presència rellevant tant com a mitjà de comunicació com en el sentit d'instrument d'elaboració dels elements no verbals (guions, projectes, *storyboard*).

En definitiva, aquesta representació tremendament reduccionista de l'escrit ofereix un panorama esbiaixat de la realitat: l'escrit s'atribueix amb exclusivitat a les lletres i desapareix de les ciències, com si aquestes estiguessin construïdes amb algun mitjà diferent de llenguatge verbal —i d'altres formulacions paral·leles. Aquesta percepció és en bona part la responsable de força prejudicis que atempten inconscientment contra l'ús de la lectura i, sobretot, la composició. Emmirallant-s'hi, els joves construeixen discursos com el de la noia que vol estudiar física, o el noi que vol convertir-se en oftalmòleg, i diuen: «Professor, ¿per què he d'estudiar llengua, si sóc de ciències, si tinc prou nota per entrar a Medicina, si el que m'agrada més és el treball al laboratori, si no m'agrada ni la gramàtica ni escriure, ni la llengua ni la literatura?»

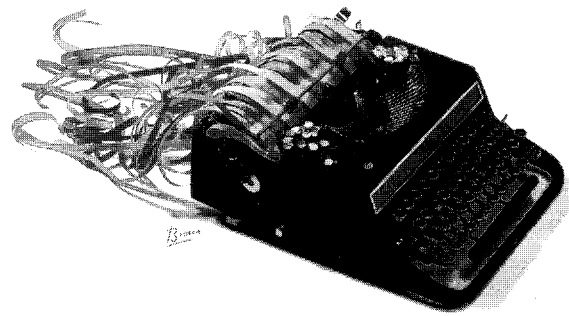
És clar que els centres educatius tenen força responsabilitat en la construcció d'aquesta representació errònia. Per tradició, l'educació literària (sigui entesa en una

línia historicista de coneixement d'èpoques, autors i obres, d'adquisició de recursos estilístics o de desenvolupament d'habilitats i actituds lectores) ha estat lligada a la formació lingüística i a l'aprenentatge de l'escrit. En l'assignatura de Llengua i Literatura, en molts casos, les antologies d'excel·lències literàries nacionals han constituït els hipotètics models textuais que havia de seguir un aprenent per produir els seus escrits. L'ensenyament de la composició s'ha basat, doncs, en la lectura, la interpretació i el comentari de contes, fragments novel·lístics i poemes d'indiscutible qualitat literària, però també indubtablement allunyats tant de la sensibilitat, les necessitats i els interessos de l'alumnat, com de les obligacions i les habilitats que la comunitat exigirà a aquests futurs ciutadans. És obvi que els escrits acadèmics i els científics tenen poc en comú amb les manifestacions literàries.

A més, les conseqüències d'aquesta concepció no només afecten els aprenents. També el professorat de llengua i literatura i de la resta de matèries científiques construïm, reproduïm i difonem percepcions i actituds equivocades, ancorades en aquesta representació literària de l'escriptura. Els qui som de llengua tendim a desinteressar-nos dels fenòmens lingüístics de les ciències: rarament treballem amb textos de disciplines especialitzades, poca dedicació ens mereixen les altes necessitats terminològiques tècniques de l'alumnat, i fins i tot —potser amb una certa exageració— podem arribar a imaginar-nos que els discursos científics, els articles de ciència, els protocols de laboratori, els informes d'experiments, són textos obscurs, d'escassa qualitat lingüística i d'avorriment notable. Així mateix, els qui són de ciències —i això ho sabem prou els de llengua!— tendeixen a dissociar de manera clara el contingut de la matèria de la forma verbal en què es formula; no solen pas considerar que el domini lingüístic consisteixi en gaire res més que la construcció gramatical d'enunciats (ortografia, sintaxi, lèxic) i, en el cas que reconeguim mancances lingüístiques en els escrits del seu alumnat, solen espolsar-se'n les culpes i etzibar les responsabilitats als col·legues de *lletres*, en reunions d'avaluació, amb discursos del tipus: «*aquest alumne té dificultats greus d'ortografia i sintaxi, caldria que les treballéssiu a llengua.*» O, amb més cruesa: «*els de llengua, a veure si ensenyeu a escriure als del grup X, que prou falta els fa.*»

2. L'escriptura com a tecnologia decadent en el món modern

L'explosió de la comunicació de masses, i sobretot dels mitjans audiovisuals, indueixen a pensar erròniament que l'escriptura va perdent terreny. Els adults, i també el professorat, pensen que la pràctica de la composició —i de la lectura— està en declivi, que la interacció oral l'està substituint (per exemple: les conversacions te-



Brossa

lefòniques a les cartes), que els poderosos mitjans de comunicació estan matant l'escriptura i que, a un ritme constant i opac, la societat es va desalfabetitzant. En definitiva, avui s'escriu menys que ahir i més que demà, semblen creure. El jove aprenent percep aquesta sensació amb intensitat punyent: els formats culturals més estesos, moderns i engrescadors són els audiovisuals (TV, vídeo, cinema); el bombardeig d'imatges a la televisió, a les revistes i als immensos cartells publicitaris de les ciutats semblen empetitir de manera insultant la presència del suport escrit, analògic o digital, que al capdavall esdevé una tecnologia anciana, obsoleta, devaluada, carinclona, amb un futur incert.

Profecies il·lustres avalen aquest desencís. Als anys setanta, el filòsof canadenc Marshall McLuhan (1969) ja va suggerir la fi del que va denominar la «galàxia Gutenberg», la cultura basada en la percepció visual de la tipografia, del llibre com a instrument de construcció i transmissió de coneixements, amb l'expansió de noves formes de percepció auditives i no verbals. Als fenòmens mundials de la globalització i la interconnexió s'afegeix en aparença la substitució d'una tecnologia escrita per una altra d'àudio i vídeo.

Però els fets no són ni tan simples ni gaire rotunds. Deixant al marge els índexs d'analfabetisme —que sostenen que el nombre absolut de literats és cada dia superior i, doncs, que, com a mínim per quantitat d'usuaris, creix l'ús de l'escrit—, anàlisis detallades sobre la pràctica alfabetitzada apunten en direccions contràries. No és que escriguem avui menys quantitat o menys sovint, sinó que escrivim de manera diferent:

- Shih (1986) estudia les necessitats lingüístiques dels estudiants universitaris nord-americans i mostra que produeixen menys textos per a l'àmbit familiar (cartes, diaris íntims, notes, invitacions, etc.), però molts més per a l'àmbit acadèmic (resums, exàmens, comentaris, apunts, etc.). Les característiques lingüístiques d'aquest tipus de textos (tema, terminologia, registre, intertextualitat, procés de composició) difereixen de les dels escrits de context familiar. En resum, els usos escrits dels joves

-i possiblement també dels adults- es desplacen de l'àmbit personal i familiar a l'acadèmic -i al professional.³

- L'evolució social de les darreres dècades configura un nou espai acadèmic per a l'escriptura. L'envelliment de la població, el descens de la natalitat, la manca endèmica d'oferta de llocs treball, el vertiginós progrés tecnològic o la necessitat d'assolir alts nivells de qualificació tècnica determinen tant l'allargament forçós de la formació inicial dels ciutadans, com la creació de reciclatges permanents dels treballadors en exercici. Avui dia l'escolarització reglada i fins i tot la llicenciatura universitària només assenten unes bases mínimes d'educació general i disciplinària, que difícilment poden satisfer les exigències específiques i competitives del món laboral. Qualsevol ciutadà que pretengui estar al corrent dels avenços socioculturals i tecnològics necessita mantenir una formació continuada i dilatada, en la qual l'escrit exerceix un paper fonamental com a instrument de transmissió d'informació (lectura de manuals, dossiers de formació, periòdics, etc.) i de construcció de coneixements (elaboració de projectes, informes, memòries, etc.). L'escrit esdevé així una eina d'actualització permanent del professional en exercici.

- En la mateixa línia, creix l'ús de l'escrit en els àmbits laboral, civil i administratiu com a forma de regulació d'activitats. L'aprofundiment en l'organització democràtica, la recerca de qualitat, precisió i eficàcia o la necessitat de fixar en suport perenne la memòria col·lectiva, fomenten els usos escrits en situacions en què abans l'oral o fins i tot els codis no verbals acomplien les necessitats comunicatives. Avui qualsevol gestió requereix omplir un imprès, firmar un document, obrir un expedient o presentar una carta; les activitats realitzades per una empresa o institució queden recollides en les memòries anuals; les avaluacions periòdiques, en informes de rendibilitat; les reunions, en actes, etc. L'escrit és també un instrument de control -que des del punt de vista més crític anomenem burocràcia!- que permet sistematitzar, vèncer l'oblit o garantir drets i deures de les persones.

- L'expansió de les tecnologies orals (telefonía, ràdio, televisió, compact disc, etc.) induïx a creure que l'escrit perd presència social, perquè el que abans es transmetia en suport gràfic (correspondència escrita, diaris, publicitat) avui es realitza per canal auditiu; és a dir, rebem menys missatges escrits que fa alguns anys. Però aquest raonament simple només té en compte el suport final amb què es transmet el missatge a l'audiència i prescindeix del fet que l'escrit sol desenvolupar un paper rellevant en el procés d'elaboració de bona part dels productes aparentment «orals». En efecte, la majoria -si no totes!- de les produccions audiovisuals disposen d'un guió (*script*, projecte, obra, etc.) elaborat en suport escrit que configura i determina el missatge que es vehicula en l'oral. Això mateix s'esdevé en diversos intercanvis cara a cara, que prèviament poden haver estat planificats

amb l'escrit: entrevistes, conferències, intervencions en reunions formals, etc. Al capdavall, l'aparició de les tecnologies orals no ha arraconat l'escrit, sinó que ha operat una redistribució de cada mode segons les seves funcionalitats. Així, l'escrit s'usa per construir missatges, per elaborar el contingut i la forma del que es dirà, a causa de les seves facultats de distanciament, reflexió, anàlisi o reformulació del coneixement; i l'oral s'utilitza per transmetre les dades, per motiu de la seva frescor, aparent espontaneïtat, emotivitat i subjectivitat, les quals permeten captar, connectar i dialogar amb l'audiència amb més intensitat que no pas l'escrit.

En resum, doncs, és totalment fals que l'escriptura vagi perdent importància. Indubtablement l'evolució tecnològica i social va modificant els usos escrits, però aquests en conjunt continuen tenint una presència abassegadora en la comunitat. La creença contrària probablement descansa sobre la ja mencionada associació entre *escriptura* i *lletres*. Com que l'ús escrit fuig de l'entorn familiar i personal -de l'esfera de l'oci-, que pot ser el més relacionat amb les *lletres*, i es desplaça cap a l'acadèmic, el professional o el científic, podem arribar a construir la representació que l'escrit perd presència social.

L'escola també té responsabilitats en la propagació d'aquesta representació mental. En la nostra opinió, la «imatge» que els centres educatius ofereixen de l'escriptura és excessivament allunyada de les pràctiques actuals i desconnectada dels interessos dels aprenents. Aquests tendeixen a redactar escrits familiars i personals (redaccions, cartes, postals) o literaris (contes, poemes), sobre temes humanístics, i fonamentats en uns coneixements lingüístics (normativa: oracional, ortogràfica, sintàctica, etc.) o retòrics (crítica literària tradicional: figures retòriques, mètrica, gèneres literaris, etc.) força tradicionals. Al contrari, creiem que l'ensenyament de l'escrit ha de posar més èmfasi en els textos acadèmics (apunts, exàmens, recensions, comentaris d'altres textos) i en els científics (exposicions d'experiències, protocols de laboratori, registres), ha de fonamentar-se en els darrers corrents de recerca de les ciències del llenguatge (anàlisi del discurs, pragmàtica, sociolingüística), ha d'incloure l'estudi dels registres especialitzats (terminologia de les disciplines, estructures discursives dels textos expositius i argumentals, etc.) o ha d'incorporar les noves tecnologies informàtiques -ens hi referirem més extensament en l'apartat següent. En definitiva, la didàctica de la redacció ha d'adaptar-se a l'evolució social que ha experimentat l'escriptura en les darreres dècades. Només d'aquesta manera l'alumnat tindrà la sensació que usa i aprèn una eina actual, viva i útil.

3. La tecnologia informàtica a l'escola

L'expansió de la tecnologia informàtica en la comunitat ha sotraguejat indubtablement la pràctica de la com-

posició, alhora que ha generat un conjunt divers, contradictori i voluble de representacions mentals sobre l'impacte que aquestes màquines tenen i tindran en l'ús escrit i en el seu aprenentatge. És clar que les primeres veus que van aixecar l'alarma sobre la possible deshumanització que comporten aquests recursos avui fan riure.⁴ Però en l'àmbit educatiu persisteixen força inquietuds i resistències –a banda la ignorància!– que inevitablement tenen conseqüència a l'aula:

- Un fet inqüestionable –al marge de les simpaties o antipaties que ens desperti– és que l'ús escrit actual és informatitzat, és a dir, ben poques persones i organismes escriuen encara a mà, amb cal·ligrafia. En ben pocs anys, els despatxos d'advocats, administracions, periodistes o científics (i de qualsevol altre professional qualificat) s'han omplert d'ordinadors i impressores que atenen, faciliten i multipliquen els usos escrits. Davant d'aquesta revolució, l'escola només ha pogut oferir una resposta tímida. Sigui perquè no té recursos, perquè reacciona amb lentitud o perquè pateix mandra mental, el cert és que encara avui a moltes escoles es continua ensenyant a escriure amb llapis, goma d'esborrar i maquina de fer punta, o sigui, amb una tecnologia clarament obsoleta! A vegades no és pas un problema de manca de recursos informàtics –perquè moltes escoles disposen d'una aula d'informàtica–, sinó d'una determinada representació mental, estesa en alguns sectors: la de creure que els *ordinadors*, la *informàtica*, és un camp de *tecnologia*, de *ciències*, i doncs, no pas de llengua o d'escriptura.

- Així mateix, l'arribada de totes les prestacions que facilita l'ordinador (verificadors ortogràfics, correctors estilístics, diccionaris de sinònims, traductors assistits, redactors de models de textos, etc.) i la informàtica (escàners de textos, transmissió de fitxers per Internet, etc.) infonen por al professorat, perquè creu que indirectament devaluen sabers bàsics i tradicionals del currículum de llengua com per exemple les regles d'ortografia i les de morfologia. Ingènuament es creu així que les màquines poden suplir tota l'activitat humana sense que calgui cap usuari intel·ligent que governi la tecnologia. Al contrari, per poder usar eficaçment un verificador ortogràfic o un corrector d'estil, cal tenir coneixements lingüístics per respondre les preguntes que farà la màquina o, en cas de no tenir-ne, cal saber on es poden trobar les dades pertinents. És a dir, la màquina és una eina potent que, usada amb criteri, permet agilitar la tasca de redactar; descarrega l'autor de les tasques més mecàniques i enutjoses, com copiar, corregir els errors tipogràfics, etc., i permet concentrar-se en les més creatives: construir el missatge, elegir les estratègies d'aproximació al lector, organitzar les idees del discurs, etc. De la mateixa manera que les calculadores no han impedit que l'aprenent de matemàtica hagi de practicar la divisió, la informàtica no eximirà l'iniciat en l'escriptura de la tasca d'adquirir coneixements lingüístics.



En resum, una part del professorat pot veure la informàtica com un «enemic» que cal combatre, com un element extern a l'escola que pren la motivació i l'interès que l'aprenent hauria de dedicar a l'escriptura. Al revés, l'ordinador és un instrument d'escriptura i hauria d'ocupar un lloc central en l'aula de llengua.

4. L'escrit com a producte estàtic i finit

Una altra representació rellevant de l'escriptura és la seva concepció com a producte físic, finit i estàtic, que implica el desinterès pel *procés dinàmic* a través del qual es construeix. Fins fa ben poc, la societat sols s'ha interessat per les versions finals i acabades dels escrits, pel producte acabat. La percepció més corrent que solem tenir d'un escrit és la d'un full de paper blanc, amb línies rectes de signes gràfics (una carta, una pàgina d'un llibre): un objecte acomplert i atemporal. Així mateix, la investigació sobre l'escrit, la crítica literària, els escassos manuals de redacció comercial o administrativa i els cursos de formació s'han interessat fonamentalment per l'exegesi i l'anàlisi estilística de l'obra o per l'estandar-

dització i la difusió de prototipus textuais. En canvi, resulta força més estranya la concepció de l'escrit com una activitat mental d'elaboració d'un significat, com un procés que es desenvolupa a través del temps; com un conjunt complex de tasques cognitives que només al final es materialitzen en forma de full escrit, talment com la punta d'un iceberg que no deixa veure el cos submergit. L'estudi del procés de composició del text (l'activitat cognitiva i lingüística que desenvolupa l'autor durant l'acte de redacció, des que sorgeix la primera intenció d'escriure fins que aconseguix imprimir la versió final) ha estat desatès fins fa ben poc. Aquesta actitud ha fomentat alguns prejudicis que entorpeixen tant la pràctica de la composició com la seva ensenyança:

- Els escriptors només difonen les versions finals dels seus textos i els lectors també s'interessen només per aquestes últimes. Se sol destruir el material intermedi produït durant la composició (en qualsevol de les seves formes: llistes, esquemes, esborranys, notes, apunts, correccions, etc.). Es conserven pocs esborranys d'obres literàries i existeix poc interès per llegir-los o estudiar-los. Resulta paradoxal destacar que això no ocorre en altres àrees culturals com l'arquitectura, la pintura, l'escultura, el teatre, en les quals el procés d'elaboració mereix atenció especial i es conserven les produccions intermèdies (plànols, maquetes, dibuixos, esbossos, enregistraments d'assaigs, etc.), tant entre els entesos i els especialistes de cada camp com entre el públic general. Per exemple, les exposicions plàstiques poden incloure esbossos, dibuixos, provatures i tota mena d'assaigs previs a les obres acabades –i el públic pot atribuir-los mèrit!; els espectadors poden tenir interès a assistir a assaigs previs d'un muntatge teatral o d'un concert de música clàssica. En canvi, l'activitat escrita, literària o no, poques vegades s'interessa de la mateixa manera per les produccions intermèdies.⁵

- La consideració social del material escrit intermedi és força negativa. Els textos amb ratllades, correccions o rectificacions es consideren bruts, barroers i fins i tot vergonyosos –a part de connotar deixadesa i «poca aplicació» per part de l'autor! La imatge socialment acceptada d'un escrit és la d'una versió final: un full pulcre i límpid amb línies rectes en format de paràgraf de caixa. De fet, l'escola entén que un dels ensenyaments primordials de l'escriptura és el de saber presentar tots els escrits de manera polida, sense discriminar els que són per al treball intern de l'autor dels que actuaran com a autèntic vehicle de comunicació interpersonal i que, per tant, sí que han d'adaptar-se a les convencions de presentació.

- Com que el material intermedi de la composició s'amaga i es valora de manera negativa, els processos cognitius que s'hi manifesten també romanen en la penombra, o sigui en la ignorància i el desinterès. Com que també es concep l'acte de composició –com veurem més endavant– com una tasca silenciosa i privada, no hi

ha cap manera de poder accedir a l'activitat mental que realitza l'autor durant la redacció, és a dir, a la part immergida de l'iceberg.

Els punts anteriors fomenten inconscientment la idea que els escrits publicats no tenen –no van tenir– versions provisionals intermèdies i que els seus autors les van generar de manera espontània, sense esforç, directament en la seva versió final i pública, talment com les enunciacions d'una conversa espontània. L'alumnat rarament té l'oportunitat d'observar un autor en acció (produint esbossos, equivocant-se, rectificants, etc.), ni les produccions provisionals de la seva feina: esborranys, correccions o reformulacions amb errors, fletxes, ratllades, etc. Com que no disposa de models reals o versemblants de composició i només coneix les versions finals, polides, correctíssimes, sense rastres d'errors, l'alumnat tendeix a creure que escriure és una activitat semblant a la parla i desenvolupa prejudicis com que corregir un text és dolent, que pensar-lo o elaborar-lo fa perdre espontaneïtat, que no és bo autocorregir-se, que si s'ha de fer és perquè no s'és bon escriptor i, en definitiva, que s'ha d'aconseguir l'escrit en una sola textualització, en un sol acte d'enunciació de prosa.

L'interès pel procés de composició de textos i per les estratègies cognitives que utilitzen els escriptors per produir els seus escrits ha suscitat des dels anys setanta una rica i prolífica línia de recerca (vegeu Cassany 1989 i 1990; Camps 1994). En conjunt, aquests treballs presenten l'escriptura com una activitat dinàmica i interactiva, d'ordre cognitiu i discursiu (pragmàtic, semàntic, gramatical), en la qual l'autor intenta construir i transmetre un missatge a una audiència en un context circumstancial, usant les estructures i les unitats lèxiques que li ofereix un idioma compartit. Aquest enfocament posa de relleu la importància que tenen en l'expressió escrita els processos cognitius de la composició, mitjançant els quals l'autor elabora el seu text. A més, aquest enfocament ha quallat en propostes didàctiques suggeridores, com Flower (1989), Serafini (1989 i 1992) –i en part Cassany (1995).

5. L'escriptura com a activitat individual i privada

Molts factors condueixen a afirmar que l'expressió escrita sol representar-se com a activitat fonamentalment individual i privada, encara que sigui l'única habilitat lingüística que pugui elaborar-se completament en col·lectivitat⁶ i, també, encara que els autors siguin éssers socials i visquin estructurats en tota mena d'organitzacions:

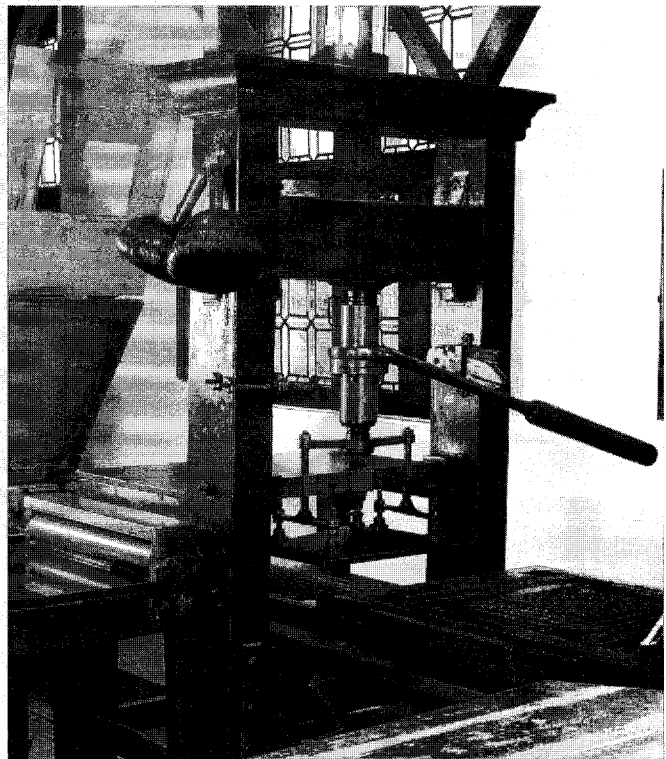
- En literatura, quasi totes les publicacions tenen autoria individual. Encara més: les escasses obres firmades per dos o més autors solen considerar-se *rara avis*. Fins i tot en d'altres àmbits (periodisme, assaig, llibres de tota mena), la immensa majoria dels escrits que especifiquen

l'autor —que només són un subconjunt del total d'escrits d'una comunitat— són individuals. Potser per aquest fet, per l'evident influència que exerceixen les pràctiques literàries en l'ús escrit, o potser perquè les produccions col·lectives es presenten anònimes als lectors, el cas és que el més habitual és representar-se la composició com un acte individual. La veu popular creu que coescriure un text entre diverses persones és una tasca complexa, difícil i fins i tot «enutjosa», perquè cal negociar qualsevol detall amb els coautors, mentre que la redacció individual sembla sensiblement més fàcil i ràpida.

Però en la societat sofisticada i exigent de final del segle XX els documents escrits són el resultat inevitable de la cooperació entre molts especialistes. Això és indiscutible en el capítol de producció industrial: l'edició d'un escrit requereix la participació de tipògrafs, impressors, correctors, dissenyadors, comercials, etc. I també ho és, en part —i cada dia més—, en l'apartat de creació del contingut. En molts àmbits, com l'economia, el dret, la publicitat, la comptabilitat, la recerca científica, és força habitual que els textos siguin el resultat de la cooperació entre moltes persones especialitzades en àrees diferents. Per exemple, en l'elaboració d'un contracte d'hipoteca d'un banc hi participen un advocat, un comptable, un informàtic, un comercial, etc.; els equips d'investigació estan compostos per diversos especialistes interdisciplinaris; el cos de disseny de campanyes publicitàries també el conformen perfils professionals diversos com el creatiu, el *copi*, l'especialista en el producte que cal difondre, etc. Al capdavant, aquests exemples només són mostres del fet obvi que els humans vivim estructurats en unitats socials (escoles, hospitals, associacions, empreses, institucions) i que les produccions escrites també són el resultat del treball col·lectiu entre els diversos components d'aquelles.

- La pràctica més corrent de l'escriptura és aïllada i silenciosa. Perviu la imatge mítica de l'escriptor isolat del món, que escriu «d'amagatotis», que rarament explica el que fa i que destrueix les seves produccions intermèdies quan acaba la versió final. De la mateixa manera, els autors s'han acostumat a compondre textos calladament i en soledat, només amb l'acompanyament eventual de músiques o sorolls de fons. L'hàbit del silenci fins i tot imposa restriccions sobre les possibilitats de parlar havent enllestit l'escrit. Autors i lectors adolescents i adults mostren reticències a intercanviar-se opinions sobre els seus respectius escrits. L'acte de confessar a l'autor els errors i els encerts del seu text és potencialment amenaçador, agressiu, de manera que resulta molt més còmode callar o evadir la situació amb comentaris neutres poc comprometedors: «és interessant», per exemple.

Des d'una altra òptica, molts espais dedicats a la producció de textos (despatxos, estudis), com també la tecnologia informàtica (ordinadors), han estat dissenyats per a un ús individual i silenciosos. A les oficines, s'espera



que els treballadors escriguin sols i en silenci en cada despatx. Respecte a la informàtica, els models més corrents d'ordinadors són els de teclat, pantalla i programes per a ús individual. No cal dir que ha de ser tecnològicament possible poder organitzar equips informàtics en què diverses persones cooperin alhora en la redacció d'un únic text, escrivint cadascuna des del seu equip i usant l'oralitat per negociar l'escrit i la seva interacció; però no és una tecnologia usada habitualment ni en els centres escolars ni en els laborals.

Com a resultat d'aquesta representació, l'aprenent entén que escriure és una tasca individual i s'habitua a escriure sol a casa seva o a escola, a l'aula o a la biblioteca, perquè les consignes que rep del professorat també fomenten aquesta percepció: solen ser exercicis individuals de producció escrita. Així mateix, durant l'acte individual de redacció, en el cas que aquest es produeixi a l'aula, en companyia d'altres companys, rarament es parla del que es fa, es comparteixen els dubtes o els encerts, o s'entrecreuen diàlegs de cooperació. Tot al contrari, la conversa durant l'acte d'escriptura està valorada de forma negativa: no té res a veure amb la producció de l'escrit, és una pèrdua de temps, distreu l'aprenent-autor, etc. I és que bona part del professorat també comparteix aquesta representació i manté opinions fiscalitzadores com les següents: «els treballs escrits dels alumnes han de ser individuals, perquè és l'única forma de poder avaluar les seves capacitats; si es treballa per parelles o en petit grup, no hi ha manera de saber qui ha fet què i és ben

possible que algun dels autors hagi fet ben poca feina i s'hagi aprofitat del treball dels altres».

Una vella crítica que es fa a l'ensenyament reglat (Johnson i Johnson, esmentats a Barnett, 1995: 67) és la de formar persones potser amb força destreses individuals, però amb escasses capacitats per cooperar amb altres, per treballar en equip, per intercanviar idees, en una societat estructurada en organitzacions i grups que cada dia valora més les habilitats socials d'interacció. La tradició d'ensenyament individualista de la composició és un exemple paradigmàtic d'aquest fet i es basa, com hem vist, en aquesta representació social, d'origen probablement literari.

6. La sobrevaloració de l'ortografia

Denominem *proprietats* del text (Cassany, 1989; Castellà, 1992) el conjunt de trets lingüístics (gramaticals, pragmàtics, discursius, etc.) i paralingüístics (presentació, tipografia, etc.) que permeten que un text actuï eficaçment com a mitjà de transmissió d'informació. Segons la teoria lingüística i el grau d'anàlisi (vegeu Bernárdez, 1982), s'utilitzen uns termes o uns altres (per exemple, *coherència* o *cohesió*), i també s'agrupen uns mateixos fenòmens lingüístics sota conceptes diferents (per exemple, la puntuació pot pertànyer a *correcció*, a *cohesió* o a *estilística*, segons el punt de vista). Però totes les teories coincideixen a enunciar bàsicament uns mateixos fets.

Perquè un escrit sigui socialment vàlid ha de complir diverses propietats lingüístiques: en la superfície, ha de respectar les *convencions normatives* establertes (ortografia, presentació, etc.), ha d'usar *l'estructura gramatical* de la llengua i ha de *cohesionar* les frases entre si; en la profunditat, ha de *seleccionar la informació* apropiada per a cada propòsit comunicatiu i a cada destinatari (nivell de coneixements, interessos, etc.), ha d'*estructurar-la* d'acord amb el *típus* o *gènere textual* (macroestructura i superestructura), o ha d'usar les fórmules i els mots adequats a la situació comunicativa (interlocutors, funció, rols, registre, etc.).⁷

En principi, totes aquestes propietats tenen la mateixa importància i exerceixen funcions imprescindibles en la configuració del text. Però adonem-nos que el valor social que s'atribueix a cadascuna és distint. Ens fixem molt més —a vegades exclusivament!— en la superfície, en la gramàtica i en l'ortografia, que en la resta de propietats i això afavoreix la construcció de representacions ingènues sobre l'escrit:

- La forma de l'escrit, i sobretot les qüestions normatives (morfosintaxi, barbarismes o interferències amb el castellà i, sobretot, ortografia), és el que sol despertar sentiments més intensos entre el públic lector, professorat inclòs. L'autor té por de cometre faltes, sent vergonya de les que ja ha comès o, fins i tot, pot arribar a sentir-se ridícul per algun text que presenti errors d'aquesta

mena. Dit de manera més tècnica, les incorreccions normatives tenen un fort valor sociolingüístic en la nostra cultura i els usuaris hi reaccionem instintivament. Aquests valors es fonamenten en una determinada concepció de la llengua escrita i de l'ortografia i la normativa, no exemptes d'ingenuïtats i prejudicis. Se sol assumir que el saber ortogràfic és un corpus de coneixements relativament senzill (regles bàsiques i excepcions) i estàtic (els mots no canvien de forma), imprescindible per a l'ús escrit (qualsevol alfabetitzat l'ha de dominar), que s'adquireix a l'educació primària i que està directament relacionat amb el domini de les capacitats lingüístiques (de manera que les faltes són símptomes clars d'ineptitud). D'aquesta manera, el professorat sol preocupar-se —i angoixar-se— per garantir aquest aprenentatge, igual que tota la societat es preocupa per les dificultats que poden presentar els joves —i fins i tot les critica amb duresa! En la majoria de casos, aquesta atenció especial i continuada al component ortogràfic i normativa comporta la desatenció de la resta de fenòmens lingüístics.

- Alguns dels fenòmens discursius mencionats més amunt (com la coherència, la cohesió o l'adequació) han estat investigats i formulats recentment, en els darrers trenta anys, de manera que el coneixement que en tenim avui és encara limitat i general, en comparació amb d'altres components lingüístics més gramaticals (fonologia, morfosintaxi, lèxic) que compten amb una tradició d'estudis que es remunta a l'època hel·lènica.⁸ Això significa que aquests fenòmens són poc coneguts entre els docents, perquè tot just acaben d'entrar en els currículums lingüístics de formació inicial i continuada, i, doncs, que encara és una mica aviat per plantejar-nos-en l'ensenyament sistemàtic a les aules. Avui els docents encara posen l'èmfasi en els aspectes més gramaticals de l'escrit (ortografia, normativa, interferències), que són els que saben bé, per raó de l'educació lingüística bàsicament ortogràfica, gramatical i prescriptiva que van rebre. Així, com que el professorat sol concentrar-se en aquestes qüestions i, doncs, per exemple, en la correcció dels escrits dels aprenents, acostuma a marcar sobretot els errors superficials, els aprenents desenvolupen la representació que aquests aspectes són els més importants de l'escrit —perquè, fet i debatut, són els únics errors que marquen els mestres!; és a dir, que el que realment compta és fer poques o cap falta ortogràfica, i no pas saber expressar de manera acurada una idea o saber ordenar-les d'acord amb les necessitats del lector.

Aquesta valoració desequilibrada provoca que l'alumnat es preocupi només de les qüestions més superficials i que en desatengui la resta. Krashen (1984) sosté que una excessiva preocupació pels aspectes més mecànics del text (ortografia) pren rellevància a la resta de propietats i esmenta alguns exemples d'aprenents que, en obsessionar-se per la gramàtica, es des preocupaven de les

proprietats textuais més profundes. D'aquesta manera arriben a aconseguir escrits correctes, però notablement incoherents o buits.

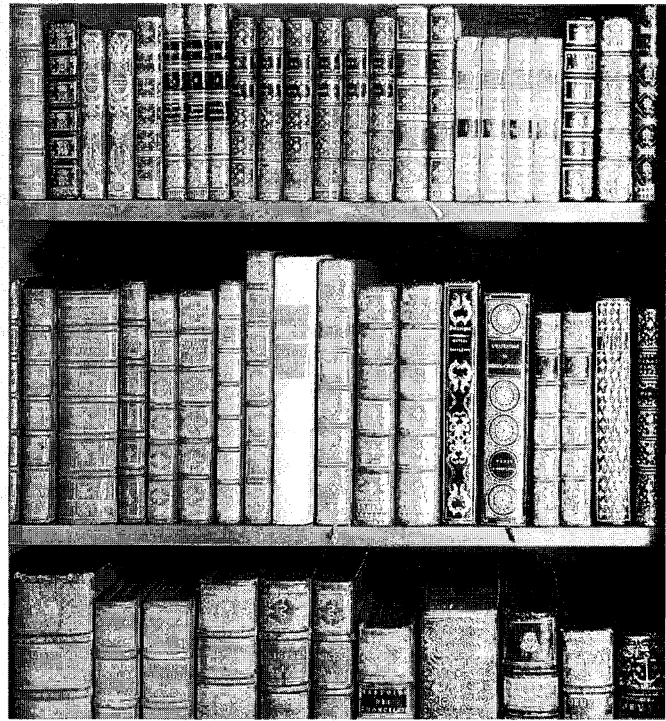
7. L'escrit com a text complex

La mistificació de l'escriptura i la nostra pròpia història política (dictadures) i sociocultural (tradició escrita, literatura) són possiblement dues de les causes que la nostra societat es representi subconscientment de manera molt més positiva la complexitat en l'escriptura que la simplicitat:

- Un primer punt és que la nostra comunitat lingüística està construïda en bona part a partir de documents inaprehensibles per a la majoria de la ciutadania (lleis, instruccions per a l'ús d'aparells, contractes d'hipoteques, assegurances, etc.), que mostra una actitud de resignació abnegada enfront d'aquest fet. Bona part d'aquesta documentació utilitza un registre, l'argot burocràtic o tècnic, altament allunyat del llenguatge corrent (amb sintaxi complexa, terminologia especialitzada, impersonalitat i un grau d'abstracció semàntica molt rellevant), que només comprenen els experts (juristes, administratius, gestors, etc.), els quals en molts casos fonamenten la seva activitat professional en aquest fet: a facilitar a la ciutadania l'accés a allò que per dret hauria de ser -i no és- comprensible.⁹ Aquest fet provoca que els escrits complexos i incomprensibles formin part de la realitat quotidiana i que fins i tot arribin a ésser-ne elements constitutius.

- En la mateixa línia, està força estesa la idea que un text comprensible i senzill transmet idees menys valuoses o poderoses que un altre de complex i fins a cert punt incomprensible. Sigui per influència dels llenguatges d'especialitat, pel prestigi que té la ciència en la nostra societat o per altres raons, el coneixement representat en un discurs complicat, amb terminologia tècnica, sintaxi complexa i un alt nivell d'abstracció -en la línia d'un discurs científic altament especialitzat-, sembla millor que no pas el representat en un llenguatge més comú, de manera més concreta i sense tecnicismes ni excessives subordinades, encara que els destinataris d'ambdós textos siguin ciutadans corrents sense coneixements tècnics en la matèria.

L'abús del discurs críptic o buit, sofert durant èpoques de dictadura amb opacitat comunicativa, també ha d'haver contribuït probablement que les persones es representin el discurs intel·ligible com a superior a l'accessible. Convé no oblidar que la transparència comunicativa està associada a l'organització democràtica, perquè és la que crea contextos de comunicació i la que afavoreix que les persones tinguin l'oportunitat d'expressar-se i la necessitat de fer-se entendre pels altres. Si mirem enrere en la història, comprovarem que les societats democràtiques (la Grècia clàssica, la França repu-



blicana, els EUA) són les que han aconseguit desenvolupar estudis i pràctiques interessants sobre la comunicació (la retòrica clàssica, la tradició escolar de la «composition» o les investigacions sobre els processos de composició). Al contrari, els sistemes autoritaris es caracteritzen per la manca d'oportunitats d'expressió i per la necessitat de camuflar i ocultar dades.

A l'aula, molt aviat l'aprenent assumeix i interioritza aquesta valoració positiva de la dificultat i tendeix a escriure -innecessàriament- amb mots difícils i construccions complexes. D'aquesta manera l'autor no tan sols es complica la seva pròpia tasca d'escriure, sinó que la complica també al lector, que tindrà més dificultats per comprendre un missatge que possiblement hauria pogut ser expressat discursivament de manera més planera. Una anècdota exemplar i divertida alhora, ens la va regalar una professora de secundària, referint-se a la seva filla, alumna d'ESO, que pretenia participar en un concurs nacional de redacció d'una marca de begudes; la noia, amb bon criteri, va llegir els treballs escrits que havien resultat premiats en l'edició anterior i va fer el comentari següent sobre el guanyador: «és perfecte. No s'entén res.» El comentari no tan sols és revelador de la concepció de «bona redacció» o de «text ideal» que podia tenir aquesta alumna, sinó també dels criteris amb què va poder resultar guanyadora aquella redacció que una alumna corrent del mateix nivell no podia entendre...

No hi ha cap raó per valorar l'escrit difícil o opac per damunt del fàcil o assequible. La llengua és prou versàtil i rica per poder expressar amb senzillesa qualsevol significat. El moviment per al llenguatge planer (*Plain Lan-*

guage Movement, vegeu Eagleson, 1990) va néixer en l'àmbit anglosaxó, en l'administració i la comunicació pública, i pretén difondre la idea que l'escriptura planera no tan sols és possible, sinó també necessària en una societat democràtica, perquè facilita la comunicació entre lectors i escriptors.¹⁰

En conjunt, podem concloure que les representacions mentals que la societat ha desenvolupat sobre l'escriptura difereixen sensiblement dels usos reals, de les funcions, les pràctiques i la tècnica real d'escriure. L'aprenent redactor tendeix a creure que aquesta és una tecnologia en declivi, desvinculada de l'estudi de les ciències, que es manifesta en forma de producte acabat i formulat en un registre elevat i complex, que s'elabora individualment i en privat, que té el punt més rellevant en la superfície ortogràfica, o que la conformen elements artístics i, en conseqüència, màgics i incopsables. Creiem que aquest sistema de representacions constitueix un fre seriós per al desenvolupament de la composició i que, en bona part, és la causa del desinterès, la desmotivació i a voltes la desídia amb què molts aprenents s'enfronten a la tasca d'escriure.

A la banda contrària d'aquestes representacions, la recerca lingüística i l'observació detallada de la realitat mostren l'escriptura com una tècnica diversa, moderna, útil, desmitificada; lligada a totes les disciplines del saber humà –sobretot a les qualificades–; amb components cognitius, semàntics i discursius fonamentals, que ultrapassen amb escreix les preocupacions estretes per la normativa, i amb unes formes cooperatives i complexes de processament, que de cap manera poden reduir-se ni a la simple consideració de «trobar lletres per a les idees que se t'ocorren», ni tampoc a l'atractiu mite literari de l'escriptor, artista de les lletres, que s'aïlla del món a la recerca de la inspiració per crear la seva obra en solitud i silenci.

A la vista d'aquests dos horitzons de valors, i sobretot de la distància –de l'abisme!– que els separa, la reflexió s'imposa quasi de manera espontània. L'escola ha de treballar per construir representacions positives sobre l'escriptura, per acostar el punt de partida al d'arribada. Les pràctiques escrites de l'aula han de fomentar valors més acostats a la realitat, que permetin als aprenents conceptualitzar-se l'escriptura com el que realment és, un dels instruments de pensament, de comunicació i de treball més importants de l'existència que els ha tocat viure.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BARNETT, L. (1995). «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales». A: *Aula*, 36, pàg. 67-70.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990). *Writing for Study Purposes*. Cambridge: UP.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». A: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pàg. 63-80. Madrid.
- CASSANY, D. (1994). «Actituds, emocions i consciència en l'escriptura». A: Camps, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pàg. 91-112.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (1996). «La cultura de la escritura: planteamientos didácticos». A: Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, E.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M.: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 8. Saragossa: Universitat de Saragossa.
- CASSANY, D. (en premsa). *Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición*. A: Actas de las terceras jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada: Universitat de Granada.
- CASTELLÀ, J. M. (1992). *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- EAGLESON, R. D. (1990). *Writing in Plain English*. Canberra. Australian Government Publishing Service.
- FLOWER, L. (1989). *Problem Solving Strategies for Writing*. 3a. ed. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- FULWILER, T. (1987). *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- FULWILER, T.; YOUNG, A. (1990). *Programs that Work. Models and Methods for Writing across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.

Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80
Telefax: 971 17 24 01

GUMPERZ, J. (en preparació). «La sociolingüística interactiva: un mètode per estudiar la llengua com a pràctica social». A: *Converses amb John Gumperz*. Barcelona: UPF.

KRASHEEN, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.

LLEDÓ, E. (1992). *El silenci de la escritura*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

MCLUHAN, M. (1969). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press. [Versió catalana: *La Galàxia Gutenberg*. Barcelona: Ed. 62. 1973.]

PATTERSON, C.; KANAKIS, D. (1995). «Teaching Technical Communication on the Pre-College Level: An Annotated Bibliography». A: *Technical Communication Quarterly*, 4/4, pàg. 395-406.

SANMARTÍ, N. (1995). «Per aprendre ciències cal aprendre a parlar sobre les experiències i sobre les idees». A: *Articles*, 6, pàg. 7-22.

SERAFINI, M. T. (1989). *Come si fa un tema in classe*. Milà: Bompiani. [Versió castellana: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.]

SERAFINI, M. T. (1992). *Come si scrive*. Milà: Bompiani. [Versió castellana: *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. 1993.]

SHIH, M. (1986). «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing». A: *TESOL Quarterly*, XX, 4, pàg. 617-648.

WASON, P. C. (1980). «Conformity and Commitment in Writing». A: *Visible Language*, XIV, 4, pàg. 351-363.

NOTES

¹ El text presentat reprèn una primera aproximació feta fa alguns anys en altres llocs (Cassany, 1994 i 1996) i tradueix i desenvolupa un apartat d'un altre article (Cassany, en premsa).

² Moltes universitats nord-americanes inclouen assignatures instrumentals de redacció en estudis tècnics i científics, en considerar que l'escriptura és una tècnica de treball necessària per a molts professionals. D'aquesta manera, els estudiants de dret aprenen redacció jurídica; els de física i química, redacció científica; els d'informàtica, redacció tècnica, etc. (vegeu Fulwiler i Young, 1990). En la mateixa línia, una tendència actual en didàctica de la redacció és la d'usar l'escrit com a instrument epistèmic d'aprenentatge de continguts no lingüístics (Fulwiler, 1987; Sanmartí, 1995); en la mateixa línia, als Estats Units i al Canadà es desenvolupen programes per a integrar l'ensenyament de la comunicació tècnica i científica en nivells de secundària (vegeu Patterson i Kanakis, 1995).

³ Aquesta consideració té importància insospitada per a l'ensenyament de la redacció en nivells intermedis i superiors, perquè significa que els tipus de text que ha d'escriure l'alumnat –i que haurien de ser, doncs, objecte d'ensenyament– són sobretot els acadèmics. Dit d'una altra manera, el fet d'aprendre a escriure un telegrama –o fins i tot una carta– té molt menys interès per a l'aprenent que elaborar esquemes, comentaris de text o resums. En l'àmbit anglosaxó es desenvolupa una fecunda línia didàctica d'ensenyament de la redacció acadèmica (*Writing for academic purposes*, vegeu Brookes i Grundy, 1990).

⁴ Durant l'aparició dels primers PC (*personal computer*) a final dels anys vuitanta, diversos debats i entrevistes van posar damunt de la taula les reticències que posaven alguns escriptors reputats a la utilització dels ordinadors per elaborar les seves obres. S'argumentava de tot: que l'ús de la màquina prendria sensibilitat a l'escrit, que l'acte creatiu esdevindria mecànic i repetitiu, etc.

⁵ Pel que fa a la literatura d'elit, convé no confondre els manuscrits que tot sovint alguns autors reconeguts presenten en societat (en exposicions o amb edicions en facsímil), i que solen ser versions finals ofertes amb la cal·ligrafia manuscrita personal de l'autor, amb les produccions intermèdies reals d'una obra, que són mostres inacabades, fragmentàries, amb ratllades i correccions i, que poden presentar-se de forma manuscrita o tipogràfica. En l'activitat cultural literària, resulta absolutament inusual tenir accés a aquestes versions internes i provisionals de l'autor, a diferència de la pintura, l'escultura, el teatre o la música.

⁶ Efectivament, la composició escrita és l'única habilitat que permet que un col·lectiu variable de persones cooperin en la producció d'un escrit, amb graus diversos de participació, des de l'inici fins a la fi, i que el producte final amagui qualsevol rastre dels processos de composició, de manera que el lector ha d'atribuir la mateixa coresponsabilitat a tots els autors que firmen. En canvi, en l'expressió oral, és possible que una persona actuï de portaveu o de comunicant i que parli «en representació» d'altres que poden haver participat en la gestació del discurs, o que fins i tot en poden ser els únics responsables,

però, al capdavant, és sempre una «veu» i una «cara» les que es presenten enfront de l'interlocutor i les que inevitablement assumeixen alguna responsabilitat. En les habilitats receptives, la comprensió oral i lectora és sempre i forçosament individual.

⁷ Aquest tipus de taxonomies s'utilitzen per a l'avaluació minuciosa del producte escrit. Els moderns exàmens estàndard d'idiomes (per exemple, *First Certificate* i *Proficiency* en anglès; o *Grundstufe* i *Mittelstufe*, en alemany) utilitzen barems de bandes analítiques o globals amb aquests conceptes lingüístics per corregir l'apartat d'expressió escrita de la prova.

⁸ És clar que en la mateixa tradició hel·lènica trobem l'arrencada dels importants estudis de retòrica, que són precedents il·lustres i rellevants dels moderns estudis del discurs i de la pragmàtica, i que ofereixen orientacions sensates sobre el tractament didàctic de qüestions més profundes del text –oral o escrit–, com per exemple el procés d'elaboració del discurs (les operacions retòriques) o l'estructura que ha de tenir (els components del discurs). Però aquests ensenyaments es van perdre per a l'escolarització en el mateix moment en què la tradició retòrica va esvaïr-se al segle XIX, en què el predomini de l'estudi de les figures del discurs va portar a buidar el mot «retòrica» del seu sentit original i a donar-li l'accepció de «barroquisme» o «amanerament» gratuïts.

⁹ Wason (1980: 352) es refereix a aquest fet amb els mots següents: «*Hi ha l'obscuritat del poder que denominaré obscurantisme. Crec que es tracta d'un obstacle particularment important per a la redacció efectiva. Està representat pel llenguatge d'algunes institucions socials, el propòsit del qual és ser objectiu i impersonal. El seu efecte és delimitar una àrea d'informació de manera que els no iniciats no puguin comprendre-la, però quedin convenientment impressionats pel que consideren com a erudició.*»

¹⁰ És clar que no es tracta d'afavorir la simplificació general o l'empobriment del llenguatge, sinó d'eliminar les dificultats innecessàries. És lògic –i necessari– que una comunicació especialitzada utilitzi la terminologia culta imprescindible per a explicar el contingut tècnic del seu camp, el qual només podran entendre els versats en aquesta disciplina. Però no té cap sentit que aquests mateixos mots s'usin en missatges destinats a tota la comunitat lingüística.



Carrer d'en Rubí, 5
Tel. 971 71 38 21
07002 Palma (Mallorca)



Universitat de les
Illes Balears

Institut de Ciències
de l'Educació

pla de formació permanent del professorat

CURS 1998/99

- ◇ Educant els sentits: pràctiques de discriminació del so, el color, l'olor i el sabor per a infants de quatre a dotze anys
- ◇ L'anàlisi de dades amb SPSS. Nivell bàsic
- ◇ Investigar la realitat social. Fonts i elaboració de dades
- ◇ El desenvolupament de les capacitats perceptives en el nin
- ◇ Introducció a l'explotació didàctica dels multimèdia
- ◇ Detecció de problemes de maltractament a la infantesa
- ◇ La construcció del sistema educatiu a les Illes Balears a l'època contemporània
- ◇ Interpretació dels mapes del temps i introducció a les imatges de satèl·lit meteorològic a partir d'exemples referits a la Mediterrània occidental
- ◇ Introducció a l'experimentació química
- ◇ Tècniques informàtiques aplicades a la química
- ◇ Pedagogia de la sexualitat
- ◇ Els sistemes d'informació geogràfica com a recurs didàctic
- ◇ Curs de dietètica i nutrició per a professors de primària i secundària
- ◇ Control i gestió de l'aula
- ◇ La geologia de Mallorca dins el marc estructural de la Mediterrània occidental en el context de la tectònica de plaques
- ◇ El naixement de la música en el nin. Bases psicopedagògiques de l'evolució musical a les primeres edats
- ◇ Matemàtiques sense por
- ◇ El procés de construcció de la Unió Europea
- ◇ Navegar per la geografia de Balears per mitjà d'un atlas CD-ROM
- ◇ Conèixer Europa. Aproximació a la realitat europea per a ensenyants
- ◇ La cultura, la societat i la política a les Illes Balears a l'edat contemporània
- ◇ La toponímia, un instrument per a l'ensenyament de les ciències socials
- ◇ Activitat física i salut
- ◇ El poder de llegir. Llibre infantil i dinamització de la lectura
- ◇ Lesions del sistema locomotor en la pràctica de l'activitat física. Tractament i prevenció
- ◇ El moviment com a mitjà educatiu a les primeres edats (0-6 anys)
- ◇ L'instrumental ORFF a l'educació primària i secundària
- ◇ Curs de direcció coral: tècnica del gest i repertori per a l'aula

Enguany us oferim un Pla de Formació "a la carta"

Si us interessa algun d'aquests cursos, sol·licitau-ho i reservau plaça ara!

Telèfons: **971 17 30 14 - 17 24 10 - 17 24 13 - 17 24 17.**

Telefax: **971 17 24 01**

RAFEL OLIVER I FERRER
Cap de coordinació del grup ÀGORA

El cosmos i Andreu Ripoll

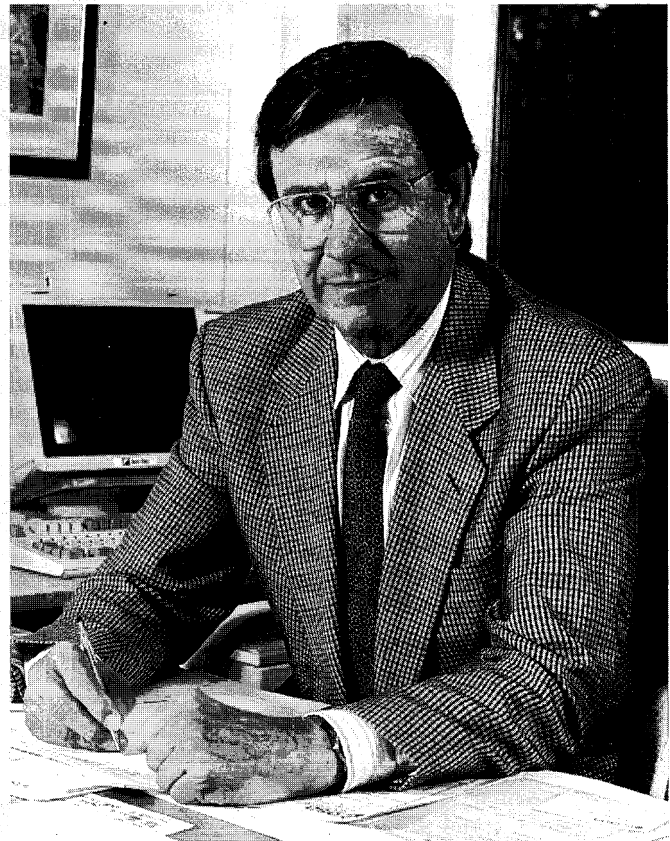


El passat 23 d'octubre vaig assistir a Cas Jai, campus de la UIB, a un seminari titulat *Global Scale Issues* (Problemàtiques a escala global), amb el qual hom pretenia presentar algunes conclusions i resultats del *Workshop on Global Scale Issues*, patrocinat per *Megascience Forum* de l'OCDE (Estocolm, 4-6 de març de 1998), on més de noranta científics i responsables de la política científica de tot el món varen analitzar la importància de la ciència i les solucions possibles dels problemes ambientals a escala global. A l'avantsala del saló d'actes de Cas Jai hi havia grupets d'assistents a l'esmentat seminari i, en algun d'ells, hi havia el Dr. Llorenç Huguet, rector de la UIB; el Dr. Eugeni Garcia, vicerector de Cooperació Exterior de la UIB; el Dr. Andreu Ripoll, enginyer polítècnic; la Dra. Josefina Castellví, de l'Institut del CSIC; el Dr. Sergio Alonso, del Departament de Física de la UIB; el Dr. Larry R. Kholer, de la *International Human Dimension Programme*; i un llarg etcètera d'altres personalitats de la ciència i d'institucions públiques de la nostra comunitat. Després de sentir els ponents, amb les seves diverses exposicions, totes d'alt nivell i realment molt interessants, vaig recordar i em vaig adonar de les múltiples reflexions esmentades pel meu bon amic Andreu Ripoll, tant en converses privades com en les conferències organitzades per l'associació cultural ÀGORA, el mes de març de l'any passat, en l'homenatge al científic de l'espai Carl Sagan, traspasat recentment. Poden servir-ne d'exemple algunes d'aquestes reflexions:

– «La població mundial creix a un ritme desmesurat. Aquest creixement demogràfic excessiu farà necessari el descobriment d'altres àrees espacials, no tan sols per habitar-hi, sinó per trobar-hi nous avenços físics i biològics».

– «L'establiment de colònies humanes a l'espai és una realitat, a la Lluna i Mart els estudis són factibles, amb el descobriment d'aigua als dos pols de la Lluna i també a les zones de Mart. És qüestió d'abaratir costos i que els països es responsabilitzin i s'involucrin en aquests programes».

– «Qui havia de dir a Cristòfol Colom que, després de cinc-cents anys, el viatge que li va absorbir tota la seva vida el farien milers de persones cada dia amb la




Andreu Ripoll

major comoditat? Crec que la demanda de turisme cap a la tercera dimensió farà que s'acceleri i s'abarateixi el transport espacial».

– «Quan els astronautes sobrepassen l'atmosfera, resten impressionats de tanta meravella».

– «Des de fa temps, algunes agències de viatges dels Estats Units i del Japó reserven plaça per viatjar a la Lluna. Aquesta demanda de turisme espacial farà que s'avanci amb més rapidesa la tecnologia del transport i s'abaratiran els costos del viatge».

– «La creació del Centre d'Astronautes Europeus de Colònia, que vaig dirigir durant sis anys, va obrir a Europa el camp de la formació i de l'entrenament de futurs astronautes, com és el cas de Pedro Duque, entre d'altres».



α
αγορα

GRUP AGORA
Monestir La Real
Cami de La Real, 1
07011 PALMA DE MALLORCA

Palma de Mallorca, a 26 de febrer de 1997.

Esumat amic/a.

Tenim la gran satisfacció de comunicar-li que el proper dia 13 de març, dijous, a les 21 hores, i a la Sala Capitular del Monestir de La Real, ocuparà la tribuna de l'Associació Cultural AGORA, el Dr. ANDREU RIPOLL I MUNTANER, Doctor Enginyer Politècnic, especialista en el camp de la investigació del Espai.

El tema a tractar serà:

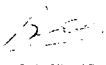
RECERCA D'INTEL·LIGÈNCIA EXTRATERRESTRE.
En homenatge al científic Carl Sagan, recentment final, pioner en aquesta recerca.

La experiència del Dr. Ripoll en el camp de la Investigació de l'Espai abasta us 27 anys, durant els quals ha participat en programes tripulats de la NASA, com l'APOLLO, que va dur per primera vegada homes a la Lluna, SKYLAB, primera estació espacial americana, i APOLLO-SOYUZ, programa de col·laboració entre Estats Units i Rússia. En programes no tripulats la seva experiència és també molt extensa, tant en programes d'investigació del Cosmos, com observació de la Terra o Tel·lcomunicacions.


Com a membre de l'Agència Espacial Europea (ESA) se li va encarregar la construcció de la Estació de Seguiment de Satèl·lita de Vilafranca del Castillo, que va dirigir durant 13 anys. Des de aquesta estació va participar en el programa d'investigació astrofísica en el rang de l'espectre ultravioleta IUE, així com en el programa EXOSAT en el rang dels raigs X. Altres programes de gran interès varen esser els de comunicacions marítimes MARECS i els d'investigació global de l'atmosfera GARP.

En 1988 la ESA el va nomenar primer director del Centre Europeu d'Astronauts amb seu a Colònia, Alemanya, càrrec que va ocupar fins al gener de 1994.

Així doncs, esperant gaudir de la vostra presència en aquest acte, vos saludo, amb una abraçada molt forta, i en nom del Grup de Feins d'AGORA, el vostre amic,



Rafael Oliver i Ferrer
Cap de Coordinació



THE PLANETARY SOCIETY

65 North Catalina Avenue, Pasadena, CA 91106 • 818-794-1000 • FAX 818 794-1029 • e-mail: info@planetary.org

March 18, 1997

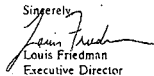
Mr. Rafael Oliver. AGORA
FAX 34 71 71 87 64

Dear Mr. Oliver:

I am very sorry that I could not respond in time to your letter of March 9, 1997. We have received a great deal of mail concerning the death of Dr. Sagan and, unfortunately, your note was put in with some of this mail. I only recognized today that you had hoped for a message from us by March 13, 1997.

We very much appreciate your kind comments and good wishes and thank you for your efforts on behalf of both the exploration of the solar system and the search for extraterrestrial life, and in paying honor to Dr. Sagan.

With every good wish,

Sincerely,

Louis Friedman
Executive Director

– «Moltes persones, joves i majors, volen arribar a viatjar per l'espai. Però això és difícil, cal preparar-s'hi molt a consciència: tant en el moment just com en el lloc adequat».

– «Per a la selecció, demanàvem, bàsicament, tres coses: la primera, unes característiques mèdiques i fisiològiques que gairebé fregaven la perfecció; la segona, un perfil psicològic de líder i que se sabés conviure en grups reduïts durant bastant de temps; i tercera, tenir uns coneixements tècnics i professionals que permetessin desenvolupar una investigació en el transcurs del viatge».

El Dr. Andreu Ripoll és un treballador incansable, un apassionat del més alt grau al servei del coneixement de l'espai, i creu fermament que algun dia arribarem a viure a la tercera dimensió. Com comentava abans, no es permet cap treva davant les activitats i compromisos nombrosos que contreu amb associacions, universitats i altres institucions públiques i privades, espanyoles i estrangeres; sempre està en moviment constant, com els astres del nostre univers, i és per aquest motiu que aprofit l'avinentsa per mantenir-hi un canvi d'impressions per després reflectir-les a la revista *L'Arc*, i li deman...

De les activitats que has desenvolupat al llarg de la teva vida professional, n'hi ha cap que es pugui relacionar directament amb l'ensenyament?

– Crec que n'hi ha unes quantes, però la més rellevant és, sens dubte, el disseny i la posada en funcionament dels cursos de formació per a astronautes europeus. Quan els

països de l'Agència Europea de l'Espai, ESA, decidiren de crear el Centre Europeu d'Astronauts, EAC, amb seu a Colònia –Alemanya–, només n'hi havia dos exemples similars al món: el Centre Espacial Johnson, a Houston –EUA– i el Centre d'Entrenament de Cosmonautes Jurij Gagarin, a la Ciutat de les Estrelles –Rússia. Supòs que no és difícil d'imaginar el repte que va suposar-me el nomenament de director d'aquest centre, amb l'encàrrec de crear-lo i posar-lo en funcionament.

Les retallades dràstiques del pressupost europeu de l'espai, causades sobretot pel forat econòmic deixat per l'Alemanya de l'Est després de la caiguda del mur de Berlín, feren que un projecte que havia nascut amb la il·lusió d'aconseguir per a Europa la tercera plaça com a potència espacial mundial veiés reduïts els seus objectius. Això no obstant, i gràcies a la professionalitat de l'equip d'astronautes, professors, metges, científics, enginyers, tècnics i administratius que m'envoltaven, avui podem constatar que el projecte és un èxit. Astronautes de deu països europeus, entre ells Espanya, han volat a l'espai. Tres d'ells han estat tres vegades a l'espai –el rècord del món el té l'americà John Young, que hi ha volat sis vegades–, un astronauta alemany ha romàs sis mesos seguits a l'estació Mir, altres dos han realitzat activitats extravehiculars amb escafandre autònom, i, en fi, hem mantingut una col·laboració molt estreta amb les dues potències espacials (EUA i Rússia), que ens permetran





Andreu Ripoll, membre de la International Academy of Astronautics

ser membres actius del projecte espacial més ambiciós d'aquesta dècada: l'Estació Espacial Internacional.

– Supòs que la formació d'un astronauta és molt especial, creus que hi ha algun aspecte del projecte del qual vares ser responsable que pugui aportar quelcom a d'altres projectes més comuns relacionats amb l'ensenyament?

– És veritat que la formació d'un astronauta és única, però sens dubte té molts d'aspectes comuns a qualsevol programa de formació de postgrau, que, en definitiva, és com s'han de catalogar aquests cursos de formació, ja que tots els astronautes són llicenciats o doctors amb experiència provada. Et suggeresc que, a través de l'entrevista, fem una anàlisi breu dels aspectes més destacats d'aquest programa de formació. En aquest punt, malgrat tot, voldria parlar-te d'aspectes que m'afectaren més personalment, ja que crec que podrien ajudar els responsables de qualsevol programa de formació.

La primera sensació que vaig tenir després del meu nomenament fou d'una profunda solitud davant la gran responsabilitat de crear pràcticament del no-res un centre que, en un determinat moment, hauria de proporcionar professionals amb una preparació excel·lent en tots els sentits, on l'errada humana fos gairebé impossible. No crec que sigui fàcil d'imaginar-se la situació: sol, envoltat de persones de molt alt nivell, que parlaven llengües diferents, cada una amb el seu propi projecte i amb catorze països europeus que observaven i esperaven la teva propera jugada. Ràpidament em vaig adonar que allò que necessitava en primer lloc eren unes normes, unes regles de joc que fossin acceptades per tots els països. Amb l'ajuda d'alguns advocats europeus, experts internacionalistes, vàrem aconseguir que el consell de l'ESA aprovés la resolució *European Astronauts Policy*, que em deixava un cert marge per començar a moure'm.

– La resolució sobre política d'astronautes europeus no era més que un paper i per formar astronautes crec que necessitaves quelcom de més tangible

– Efectivament, fins i tot abans de l'aprovació de la resolució –a Europa és difícil d'aprovar qualsevol norma– havia estudiat a fons allò que havien de ser les primeres passes. Potser a causa de la meua formació, sempre m'he plantejat els problemes que he de resoldre de la manera més cartesiana possible. En aquest cas era obvi que, per engegar el projecte i portar-lo a bon port, em caldria una certa quantitat de recursos dels tres tipus clàssics: financers, materials i personal. Però, quina quantitat, de quina qualitat i com distribuir-los en el temps? Vaig seguir el símil del tema físic, per tant, l'estat final havia de ser tal que pogués proporcionar el nombre suficient d'astronautes entrenats per a les missions espacials previstes, això requeria seleccionar d'antuvi els astronautes, per la qual cosa necessitaria metges, psicòlegs i professionals molt especialitzats en la investigació de l'espai. Després els havíem d'entrenar, per la qual cosa caldria que contractàssim un seguit de professors, havíem d'instal·lar equips de simulació complexos, construir els edificis capaços d'encabir les persones i els equips, i tot això havia de ser administrat adequadament. Abans d'arribar a l'estat final calia passar per un seguit d'estats transitoris en els quals, fins i tot amb recursos precaris, s'havien de poder portar a terme algunes missions. Amb la quantificació de tots aquestes estats –inicial, transitori i final–, va ser possible, de forma molt «laboriosa», concretar uns pressupostos que ens subministraren els recursos financers adients. He d'afegir que, sense la col·laboració inestimable dels meus col·legues de Houston i de la Ciutat de les Estrelles, hauria estat pràcticament impossible aconseguir una quantificació correcta.

– Supòs que tot el procés va resultar molt complex, però crec que als nostres lectors els agradaria que approfondíssim més la part relacionada amb les persones

– És veritat, tot va ser molt complex, però també per mi la part més interessant fou la relacionada amb les persones. Crec que tot procés relatiu a la formació s'ha d'i-

nicar amb una selecció adequada de les persones involucrades en l'esmentat procés: els professors i els alumnes. En el nostre cas la selecció d'ambdós grups era molt laboriosa, m'atreviria a dir que la selecció dels alumnes —els astronautes— és la més complexa que conec.

Vàrem seguir el mètode racional, per tant, la selecció dels professors era condicionada pel disseny dels cursos de formació. Breument, puc dir que la formació dels astronautes europeus la dividírem en tres cursos. Primer, un curs bàsic d'un any, en el qual els astronautes adquirien els coneixements bàsics sobre la història i les ciències de l'espai, aplicacions en comunicacions, observació de la Terra i els seus recursos, enginyeria de llançadores i naus espacials, etcètera. Un curs especialitzat d'un any i mig de durada, en el qual els astronautes haurien d'aprendre amb detall el maneig de totes les naus i laboratoris espacials possibles que l'ESA pretenia utilitzar, després d'aquest curs, els astronautes estaven qualificats per poder participar en alguna missió. Un tercer curs d'un any i mig de durada entrenaria la tripulació completa per a una missió concreta, a la qual ja participarien els científics que, des dels seus laboratoris, a les seves universitats i centres d'investigació, i amb instruments científics, complementarien les activitats que els astronautes realitzarien des de l'espai.

Paral·lelament a aquests tres cursos, els astronautes havien de seguir entrenaments físics, de destresa, psicològics i mèdics. És fàcil comprendre que els professors que necessitàvem havien de tenir unes característiques molt variades. Trobarem la solució mitjançant la selecció d'alguns —pocs— professors permanents per a activitats físiques i mèdiques i amb la contractació d'altres, molt especialitzats, per a períodes relativament curts, per a cada una de les àrees dels diferents cursos. A aquests darrers els exigíem fer el currículum de la seva part del curs i realitzar el curs quan els correspongués.

— I els astronautes? Sospit que la selecció es diferencia bastant de les que normalment es fan als nostres centres d'ensenyament...

— Efectivament, per començar, hi ha un *numerus clausus* molt reduït, determinat per unes necessitats tècniques, econòmiques i, en certa mesura, polítiques. Els éssers humans som el resultat de milers d'anys d'evolució sobre la Terra, que ens confereix l'entorn en què vivim: necessitam respirar aire a una pressió i temperatura determinades, estam sotmesos permanentment a una força d'atracció gravitatòria i estam protegits per l'atmosfera contra unes radiacions letals procedents del Sol i del fons còsmic. Els enginyers han aconseguit dissenyar habitacles que recreen a l'espai les condicions ambientals de la superfície de la Terra, excepte la gravetat artificial i la protecció contra la radiació. El dia que a l'espai ens puguin proporcionar gravetat artificial i protecció contra la radiació, no tindrem necessitat d'astronautes: no

oblidem que tots som astronautes de la nau espacial Terra, que orbita al voltant del Sol.

La selecció d'astronautes respon a tres tipus de criteris: mèdics, psicològics i professionals. A l'espai ens calen éssers humans que siguin capaços de suportar condicions físiques extremes, d'aquí neix la selecció amb criteris mèdics molt estrictes. A més, han de ser persones capaces de suportar l'aïllament, tenir destresa, acceptar ser membres de grups reduïts, etcètera, per la qual cosa hi ha uns criteris psicològics també molt estrictes. Finalment, els astronautes els enviam a l'espai perquè realitzin unes tasques molt concretes, fet que determina uns criteris de selecció professionals únics.

— Tenc entès que tu fores el responsable màxim de la darrera selecció d'astronautes europeus, explica'ns en què va consistir aquest procés.

— Dividírem el procés en tres fases: preparació, preselecció i selecció. La preparació va durar un any i hi varen intervenir el Comitè de Selecció i tres grups de treball formats per metges de diferents especialitats, que en redactaren els criteris mèdics; psicòlegs, que es responsabilitzaren dels criteris i disseny de les proves psicològiques, i diferents professionals de l'espai —astronautes veterans, científics, enginyers i experts en temes de personal—, que en definiren els criteris de selecció professionals.

La fase de preselecció es va iniciar amb un *Announcement of Opportunity* de l'ESA, perquè els diferents països preseleccionassin, segons els nostres criteris, els possibles candidats del seu corresponent país. Aquesta fase va durar una mica més d'un any i fou imprescindible, perquè vàrem rebre prop de 23.000 currículums, quantitat que el nostre centre no hauria pogut manejar. D'aquests currículums, en consideràrem preseleccionables 5.494.

Finalment, la fase de selecció va durar una mica menys d'un any, i hi intervingueren el Comitè de Selecció, el Consell Assessor de Metges i Psicòlegs, el Tribunal d'Entrevistes i un seguit de laboratoris de medicina i psicologia espacial distribuïts arreu d'Europa. En aquesta fase seleccionàrem sis astronautes d'un conjunt de seixanta candidats preseleccionats, aproximadament un 0,1% dels preseleccionables.

— Per acabar, creus que en l'ensenyament hi ha algun aspecte que destaquï d'entre els altres?

— Possiblement hi ha molts d'aspectes importants, però, si jo n'hagués de destacar cap, diria que és la il·lusió. Si el professor o el mestre desperta la il·lusió de l'alumne per la matèria que imparteix, té grans probabilitats d'èxit, tot i que pugui no ser un expert en aquella disciplina. Segur que l'alumne cercarà formes de compensar carències possibles. ◆

La sensació més sublim que hom pot experimentar és l'atracció pel món misteriós..., d'aquí neix tot l'art i tota la ciència

Albert Einstein



GOVERN BALEAR
Conselleria d'Educació, Cultura i Esports



Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació

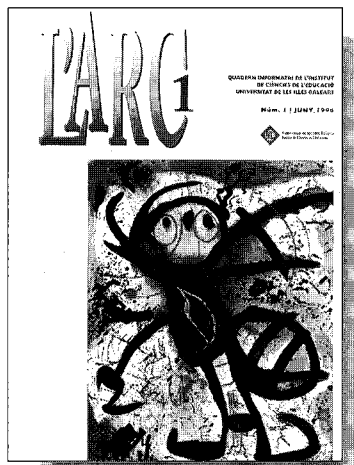
CURSOS SOBRE EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT - 1998-99

CURSOS	LLOC D'IMPARTICIÓ	DATES	ADREÇAT A	INSCRIPCIONS	LLOC DE MATRÍCULA
ESTRATÈGIES PER A LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES DE CONDUCTA I DISCIPLINA A L'ESO CLAU: 90008	PALMA (ICE- UNIVERSITAT ILLES BALEARNS)	De l'1 al 22 de febrer de 1999	Professorat d'ESO	De l'11 al 25 de gener de 1999	ICE-UIB Edifici Sa Riera C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 Palma Fax 971 17 24 01
HABILITATS SOCIALS, PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES A L'ESO CLAU: 90009	EIVISSA (Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera)	Del 5 de febrer al 6 de març de 1999	- Departaments d'orientació - Equips psicopedagògics	De l'11 al 28 de gener de 1999	Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera C/ de Bes, 9 Eivissa Fax 971 39 81 49
LA DISCIPLINA ESCOLAR A L'ESO: PROCEDIMENTS I ESTRATÈGIES CLAU: 90010	PALMA (ICE- UNIVERSITAT ILLES BALEARNS)	Del 26 de febrer al 26 de març de 1999	- Departaments d'orientació - Equips psicopedagògics	De l'1 al 17 de febrer de 1999	ICE-UIB Edifici Sa Riera C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 Palma Fax 971 17 24 01
ESTRATÈGIES PER A LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES DE CONDUCTA I DISCIPLINA A L'ESO CLAU: 90011	EIVISSA (Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera)	Del 20 d'abril al 6 de maig de 1999	Professorat d'ESO	Del 15 al 31 de març de 1999	Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera C/ de Bes, 9 Eivissa Fax 971 39 81 49
HABILITATS SOCIALS, PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES A L'ESO CLAU: 90012	PALMA (ICE- UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARNS)	Del 7 al 15 de maig de 1999	- Departaments d'orientació - Equips psicopedagògics	Del 12 al 28 d'abril de 1999	ICE-UIB Edifici Sa Riera C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 Palma Fax 971 17 24 01
LA DISCIPLINA ESCOLAR A L'ESO: PROCEDIMENTS I ESTRATÈGIES CLAU: 90013	MENORCA (Extensió de la UIB a Menorca)	Del 14 al 28 de maig de 1999	- Departaments d'orientació - Equips psicopedagògics	Del 19 d'abril al 5 de maig de 1999	Extensió de la UIB a Menorca C/ Major, 14 Alaior Fax 971 37 91 24

Per a més informació:
Consultau els programes específics de cada curs que rebreu puntualment
al vostre centre o telefonau a:
Francesca Marquès, tel.: 971-17 24 32, de 9 a 13 h.

L'ARC

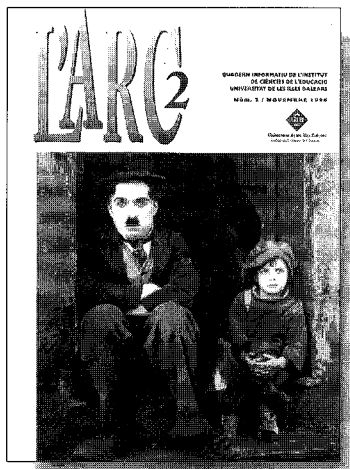
**Quadern informatiu de l'Institut
de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears**



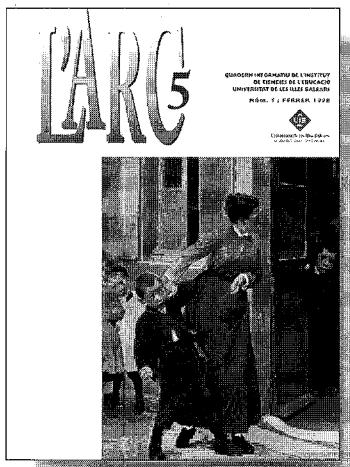
**DOSSIER: Currículum propi
per a les Illes Balears**



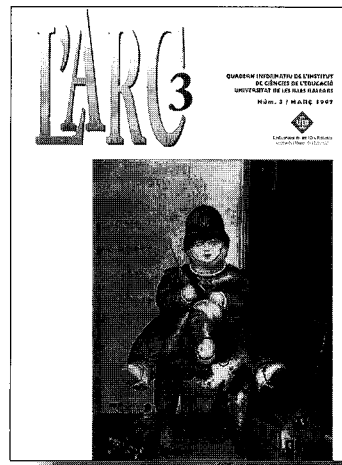
DOSSIER: Filosofia



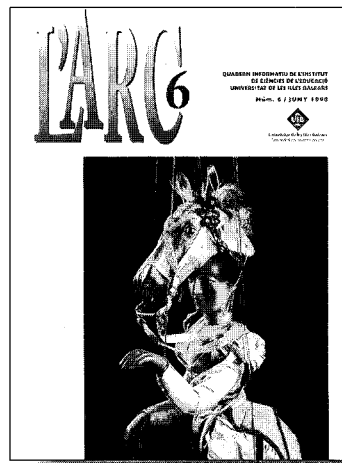
DOSSIER: Rondalles



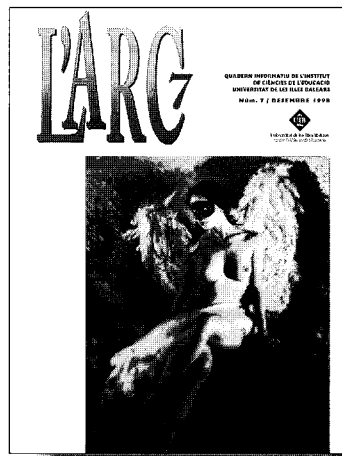
**DOSSIER: Cent anys
d'Educació**



**DOSSIER: Avaluació a les
universitats**



DOSSIER: Llengua i escola



**DOSSIER: La formació
permanent del professorat**

Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB

c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2

07071 Palma (Balears)

Telèfon: 971 172 480

Telefax: 971 172 401



Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació