

## La formació inicial i la funció docent

**Per un canvi substancial, per un procés de millora en el sistema educatiu, esdevé indispensable donar prioritat a la formació inicial. També se cita aquesta intenció a les bases per a la Llei d'educació de Catalunya «la formació inicial del professorat és un dels elements essencials en la conformació i el desenvolupament de la professió docent (bases per a la Llei d'educació de Catalunya, p. 18-20).**

És evident el paper essencial del docent per arribar a una millora substancial del model educatiu, per tant, és imprescindible donar suport a la planificació acurada de la formació bàsica dels ensenyants i esmerçar-hi esforços. Aquesta formació inicial és, però, responsabilitat compartida de tots els representants socials, polítics i educatius.

El fet d'implementar els títols de grau i donar als estudis de mestre l'any més que es reclamava des de feia temps des de l'àmbit universitari, possibilita planificar decisions que poden ajudar a optimitzar aquest procés formatiu. Aquestes decisions s'encaminen, sobretot, cap a dos àmbits d'intervenció: el tipus de docència i la relació amb la realitat educativa.

### La docència

La formació de mestres té una òptica molt polièdrica, tant per la varietat d'agents com pels escenaris que hi intervenen. Els agents implicats són els propis estudiants, el professorat, els mestres, així com uns altres

**La formació per al canvi, per a l'adaptació constant ha de superar les fronteres d'allò molt viscut i interioritzat des de la reflexió, el contrast i la diversitat de propostes i plantejaments**

professionals que intervenen en els centres. Tots, encara que sigui des d'òptiques diverses, s'apropen al procés amb un prototipus viscut, amb una realitat coneguda i molt vivencial. D'aquesta manera, els estudiants de mestres no només s'enfronten a la visió professional des de preconceptes (com pot passar en altres professions, psicòlegs o advocats, per exemple), sinó també des de fets viscuts molt interioritzats. La formació per al canvi, per a l'adaptació constant ha de superar les fronteres d'allò molt viscut i interioritzat des de la reflexió, el contrast i la diversitat de propostes i plantejaments. Sovint, es fa difícil canviar quan el model està molt arrelat. Tant la formació inicial com també la permanent (i segurament també la visió de l'entorn social i polític) han de trobar camins per modificar la consciència estereotipada del fet educatiu, per trencar els models viscuts de l'escola, segurament transmissora d'un altre model social i cultural, cap a una escola més comprensiva i multidimensional, adaptada a les necessitats canviants. Això fa que la formació inicial s'hagi de bastir d'elements potents de reflexió sobre el coneixement i el model pedagògic.

Aquest pas no és fàcil de realitzar si no es fa des d'una visió integral i holística. Integral perquè ha d'implicar tant els estudiants i el professorat universitari com les mestres o l'alumnat, i global perquè ha d'incorporar totes les capacitats implicades en l'acció d'aprendre a ensenyar a aprendre.

Per això, la formació inicial ha d'adaptar els coneixements i la metodologia a propostes que ajudin a desenvolupar:

- Les dimensions personals per incrementar l'autonomia i la responsabilitat.
- Els valors socials, cap a la solidaritat i la col·laboració.
- L'esperit crític, que augmentarà la participació i el compromís.
- L'adquisició comprensiva de coneixements per formar en la comunicació, la recerca i el tractament de la informació i en l'acció d'aprendre a aprendre constant (Besalú i altres, 2007).

Això suposa un ensenyament centrat en l'estudiant i en les seves necessitats de desenvolupament professional, basades en la dimensió educativa. Per tant, el currículum bàsic dels estu-

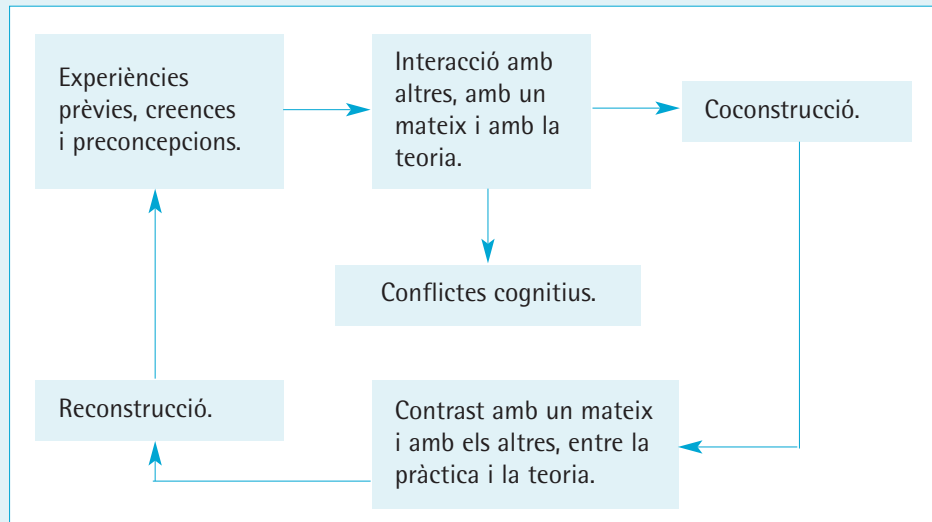
dis de mestres ha de ser proper al centre educatiu amb tota la seva amplitud; ha de formar el docent que sàpiga mirar i escoltar els alumnes per ajudar-los a créixer, que sigui conscient del seu compromís personal i social i que estigui ben format en el coneixement del món, així com en didàctica i pedagogia.

**El currículum bàsic dels estudis de mestres ha de ser proper al centre educatiu amb tota la seva amplitud**

La universitat ha de buscar models metodològics que possibilitin un canvi de preconcepcions a partir de l'adquisició sòlida de coneixements contrastada amb l'anàlisi reflexiva dels elements que intervenen en el món educatiu. En aquest sentit, parlariem d'apropament a l'actualitat, d'autoavaluació, de projectes d'intervenció, etc., és a dir, de metodologies participatives que fomentin un aprenentatge reflexiu. A la figura 1, s'hi poden apreciar elements que formen part d'un procés de contrast com el que busquem per a la formació inicial (Alsina i altres, 2006).

Per acostar el futur mestre a noves realitats educatives, cal partir de models actius propers a la investigació amb actualització de llenguatges, possibilitar la vivència de noves i diverses experiències formatives, alhora que es fomenti l'esperit d'anàlisi contextualitzada de les situacions didàctiques.

Figura 1



### El pràcticum

Els escenaris formatius també són complexos. D'una banda, el fet educatiu està molt introduït en l'entorn social i

ciudadà (tothom discuteix, opina i planifica sobre l'escola), tothom en té experiència dilatada; d'altra banda, la universitat té les competències educatives bàsiques en la formació inicial i també participa en la permanent, i, finalment, el Departament d'Educació i cada centre, amb els propis projectes d'autonomia, també determinen aquest marc formatiu del mestre.

La formació bàsica es pot enfocar des de molts àmbits, però és en l'estada al centre quan els futurs docents troben el moment per desenvolupar i contrastar referents teòrics, opcions personals i socials amb la realitat escolar a partir de l'observació i de l'experimentació del rol professional de manera guiada i reflexiva (Batllori, Del Carmen i Rafel, 2004). Per això, aquest moment, el pràcticum, ha de tenir un tractament especial.

Els estudiants han de poder trobar situacions riques en aprenentatge, en primer lloc, des de la diversitat de contextos i situacions. Han de poder tenir una visió àmplia dels àmbits d'intervenció d'un professional: cicles diferents (obligatorietat de passar per tots els cicles de l'etapa), escoles amb contextos

diversos, uns altres àmbits educatius (presons, hospitals, etc.) o uns altres models (d'altres comunitats o països).

També han de poder compartir aquesta experiència amb docents experts que tinguin capacitat de connectar amb l'alumnat, que tinguin esperit de renovació, que se sentin implicats en l'escola i en la comunitat educativa i que els ajudin a reflexionar sobre les

actuacions i les propostes. La funció d'aquests professionals representa una forta implicació, personal i institucional, en la formació dels futurs mestres, la qual cosa s'hauria de reconèixer i compensar de manera més adequada. En aquest sentit, el Departament d'Educació també aposta per valorar, formar i reconèixer aquesta tasca dins el centre docent, i ho concreta en la convocatòria per a la selecció de centres de pràctiques d'educació infantil i primària<sup>1</sup>. Caldrà veure com es concreta aquest procés en cada zona d'intervenció.

Des del moment que els títols de grau de mestres són essencialment professionalitzadors, la formació inicial necessita els centres educatius i els mestres, s'estableixen propostes col·laboratives entre centres i tutors, entre la facultat i el professorat, que relacionen totes dues visions formatives (Del Carmen, Batllori i Falgàs, 2006). D'una banda, el professorat universitari troba, en el contacte amb la realitat escolar, temes d'intercanvi i de recerca i, per tant, de formació permanent. D'altra banda, els mestres tutors de pràcticum estan immersos en un procés de reflexió constant, i pel fet de participar en equips interdisciplinaris entre la facultat i el centre la formació permanent és assegurada; podem dir que es tracta d'un model de formació permanent en el centre, pel centre i des del centre. Per tant, segueix els esquemes més valorats i aplaudits de la formació continuada.

En aquest context d'aprenentatge, el tutor de l'escola és (o hauria de ser) un professor més de la universitat que acompanya l'estudiant en pràctiques. A més de ser l'agent observat que fa de model, també guia l'estudiant en el procés de for-

**És en l'estada al centre quan els futurs docents troben el moment per desenvolupar i contrastar referents teòrics, opcions personals i socials amb la realitat escolar a partir de l'observació i de l'experimentació del rol professional de manera guiada i reflexiva**

**Els estudiants han de poder compartir aquesta experiència amb docents experts. La funció d'aquests professionals representa una forta implicació, personal i institucional, en la formació dels futurs mestres, la qual cosa s'hauria de reconèixer i compen-sar de manera més adequada**

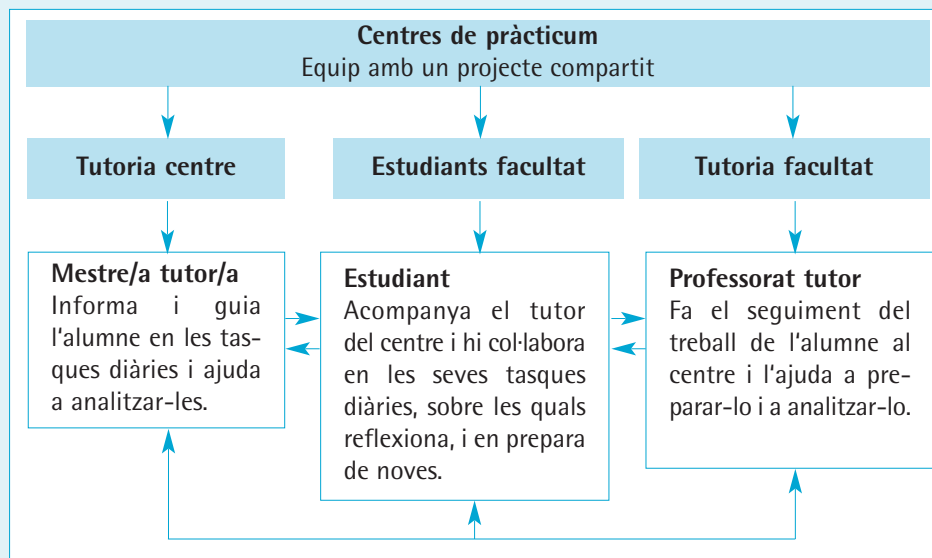
mació des del disseny i l'aplicació, en l'anàlisi de situacions reals i en el procés de reflexió i d'interiorització. La tutoria de l'escola és l'entrada de l'estudiant a la realitat educativa, la que li presenta el context i totes les interaccions professionals. Comparteix aquesta responsabilitat amb el professorat de la facultat, tot participant en l'itinerari formatiu de l'estudiant. Aquest espai col·laboratiu propicia la reflexió real i rellevant entre teoria i

pràctica, i també relaciona la formació inicial dels estudiants amb la permanent, tant dels mestres com del professorat de la facultat.

La universitat ha d'obrir les portes als mestres, propiciant situacions d'intercanvi real, i ha de possibilitar que formin part del corol·lari universitari, com a docents (podrien fer classes a la facultat) i com a investigadors. Tot i que es pot interpretar que la LOE continua diferenciant la formació inicial i la continuada, estableix alguns punts en contacte entre elles. Als centres de pràcticum i a les mestres tutores, se'ls hauria d'oferir períodes de formació intensiva (afavorir estades en uns altres centres, en unes altres comunitats de l'Estat, en uns altres països, permís d'estudis, etc.) o accés a l'entorn universitari com a estudiants o com a professorat.

En aquest moment, es donen les condicions adequades per avançar en una transformació substancial de la formació inicial amb caire professionalitzador. Es podria fer connectant-la amb la formació permanent, establint comunitats d'aprenentatge entre la facultat i els centres a partir d'un treball conjunt i també propiciant xarxes de formació situades als centres. Cal treballar des del centre per aconseguir la millora i l'adequació dels seus projectes, des de la formació bàsica de mestres, inicial i permanent. Això reclama, però, vies de col·laboració entre la universitat i el Departament d'Educació, que permetin realitzar actuacions descentralitzades i obertes a cada context, amb participació activa de les facultats i les delegacions territorials corresponents, per contextualitzar la intervenció segons les necessitats concretes de les escoles.

Figura 2



### D'estudiant a mestre

Per últim, cal fer una reflexió sobre l'estudiant que acaba els estudis de grau amb les competències de mestre assolides per emprendre el camí professional. Aquest té, o hauria de tenir, els recursos personals, afectius, socials i professionals per fer de mestre, però no se'l pot valorar com un mestre expert, hauria de ser considerat un estudiant competent o un ensejant novell. Li calen uns altres moments d'interacció amb la realitat escolar, amb els centres, amb els altres docents, etc. per arribar a ser un professional experimentat i reconegut.

La formació inicial, que ara tindrà quatre cursos, ajudarà l'estudiant a graduar el seu procés formatiu: des de l'aprofundiment progressiu en els coneixements necessaris per activar el fet educatiu de manera qualitativa i crítica; passant per l'autonomia personal progressiva, aconseguida a partir d'actuacions guiades i d'acompanyament fins a demostrar una autosuficiència relativa per resoldre les situacions complexes i avaluar-les; per arribar, finalment, a l'acostament gradual a la contextualització i a la regulació, és a dir, la demostració de l'adequació al context particular, que és quan es demostren les

competències adquirides. Un pràcticum innovador a quart i un treball de fi de grau ajudaran a determinar aquest nivell competencial.

A partir d'aquí, la inserció al món laboral també s'hauria de pautar, d'acompanyar des de les competències

adquirides en el grau, per aconseguir que els nous professionals actuessin d'acord amb la realitat escolar. L'actualització de programes com ara «Comencem bé» (Teixidó, 2008) i la formació del personal interí o la tutoria dels mestres en pràctiques serien actuacions en aquest sentit. Per això, també cal establir vies de contacte entre la facultat i el Departament d'Educació, amb vista a valorar el pràcticum com un element professionalitzador en el procés de contractació i instaurar canals formatius que siguin diferents però coherents i interrelacionats, que no impliquin repeticions, encara que siguin un engranatge per millorar la qualitat formativa de tots els docents, des de la formació inicial fins a la permanent.

Per acabar, només hi volem afegir que el postgrau de secundària, tot i que és una novetat en l'àmbit de formació bàsica que havia estat reclamada per diferents col·lectius docents, s'emmarca també en aquest procés de reflexió de la formació inicial.

El canvi ha de venir des de la recuperació actualitzada de propostes i experiències que han demostrat tenir prou capacitat transformadora, des de l'anàlisi del que es fa (projectes innovadors) (Portan, 2008) i des del treball cooperatiu obert i clar de tots els agents implicats: la universitat, el Departament d'Educació i, per descomptat, estudiants, professorat i mestres, que són els que concreten el procés formatiu.

---

#### HEM PARLAT DE:

- LOE (2006).
  - Formació inicial del professorat.
- 

**La inserció al món laboral també s'hauria de pautar, d'acompanyar des de les competències adquirides en el grau, per aconseguir que els nous professionals actuessin d'acord amb la realitat escolar**

### *Nota*

1. Ordre per la qual s'obre la convocatòria per a la selecció de centres d'educació infantil i primària, sostinguts amb fons públics, com a centres formadors de mestres en pràctiques per al període 2009-2013. A l'apartat 5 de l'annex de l'Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre de 2007 (BOE de 29 de desembre de 2007).

### *Referències bibliogràfiques*

ALSINA, A.; BUSQUETS; ESTEVE, O.; TORRA, M. (2006): «La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques». *Biaix*, núm. 25, p. 37-43.

BATLLORI, R.; CARMEN, L. DEL; RAFEL, E. (2004): Pla de seguiment i valoració del nou model de pràcticum dels estudis de mestre de la universitat de Girona. Girona. Actes 3r CIDUI.

BESALÚ, X.; FALGÀS, M.; GODOY, J.; ROMERO, A. (2007): *Mestres del segle XXI*. Girona. CCG Edicions.

CARMEN, L. DEL; BATLLORI, R.; FALGÀS, M. (2006): «Una experiència de pràcticum col·laboratiu». *Perspectiva Escolar*, núm. 30.

PORTAN, R. (2008): «No es verdad: Razones para un manifiesto pedagógico». *Cuadernos de Pedagogía*, octubre.

TEIXIDÓ, J. (2008): «Realitats, reptes i interrogants entorn de la LOE». *Guix*, núm. 348, p. 73.

**Margarida Falgàs i Isern**

Mestra i professora de la FEP de la UdG.

Departament de Didàctiques Específiques

[margarida.falgas@udg.edu](mailto:margarida.falgas@udg.edu)