



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

La formació del professorat

Pilar Benejam
José Luís García

JULIOL 1980

FUNDACIÓ
fundació
JAUME
jaume
BOFILL
Bofill

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Pilar Benéjam

José Luis García Garrido.

Í N D E X

Introducció	Pàg. 1
Capítol I : Situació Internacional	" 4
Capítol II : La renovació pedagògica a Catalunya.	" 29
Capítol III : Problemàtica de la formació del - professorat a Espanya	" 44
Capítol IV : El professors: perfil professio- gràfic.	" 56
Capítol V : a) Proposta de formació inicial dels mestres	" 62
b) Proposta d'actuació a curt termini	" 74
Capítol VI : a) Proposta de formació inicial del professorat d'ensenyament secunda- ri, segon cicle (actual BUP)	" 80
b) Proposta d'actuació a curt termini	" 87
Capítol VII : Conclusions	" 94

INTRODUCCIÓ



El següent estudi correspon a un encàrrec que la Junta de Govern de la Universitat Autònoma de Barcelona, a través del seu Institut de Ciències de l'Educació, ha tingut la bondat de fer-nos. L'objectiu fonamental és portar a terme una anàlisi global del candent problema de la formació del professorat dels nivells primari i secundari, amb vista a detectar sobre quines pautes serà necessari plan-tejar la renovació dels nostres actuals sistemes formatius i de les nostres actuals institucions, la necessitat de la qual és mínimament advertida.

Hem considerat que el nostre treball haurà d'insistir-sobre tres punts fonamentals:

- En primer lloc, sobre la situació mundial del tema, per la qual cosa hem portat a terme un estudi comparat que, precisament per no voler ser extensiu ni entrar en comple-xes i detallades anàlisis, ens ha exigit una concreció que potser condueix a vegades a una certa simplificació de les situacions. En l'estudi de la situació internacional hem procurat també cenyir-nos a an^alitzar aquells països que, per distints motius, hem cregut més interessants o més sig-nificatius en la nostra comesa.

- En segon lloc, hem realitzat una breu ressenya de les experiències viscudes anteriorment a Catalunya, perquè entenem que és important enllaçar amb la millor de les nostres tradicions insititucionals, les quals, per altra banda, gaudiren en el seu moment d'un sòlid prestigi. Naturalment, també en aquest capítol hem hagut d'aportar - les nostres consideracions als aspectes que considerem - essencials.

- Com a tercer punt de suport fonamental, hem realitzat - una lleugera descripció de la situació actual de la formació del professorat a l'Estat Espanyol i de les actuals - propostes de renovació que, per part d'organismes oficials, estant essent en entredit. No ens limitem, naturalment, a la gran descripció sinó que efectuem una crítica tant de la situació com de les propostes més importants per can - viar-la.

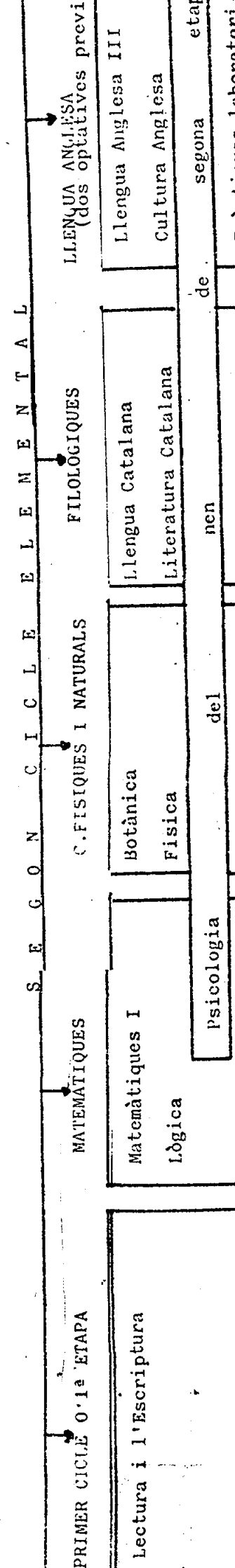
Sobre aquests tres eixos fonamentals, als quals hem volgut afegir també una sèrie de principis o postulats teòrics bàsics que assumim plenament, edifiquem la nostra pròpia - proposta, relativa tant al professorat d'Educació General-Bàsica i Pre-primària com al de Secundària. En ambdós ca - sos exposem primerament allò que segons el nostre parer haurà de ser una renovació en profunditat, cosa que, com es - veurà, comporta abundants i inevitables canvis. Però donem també, en segons terme, una proposta d'introducció, a curt o immediat termini, d'algunes modificacions perfectament - realitzables sense canviar de moment ni les estructures institucionals ni la legislació vigent (almenys en les seves - línies fonamentals). Aquestes mides conduiran, més tard, a la renovació en profunditat per la qual advoquem.

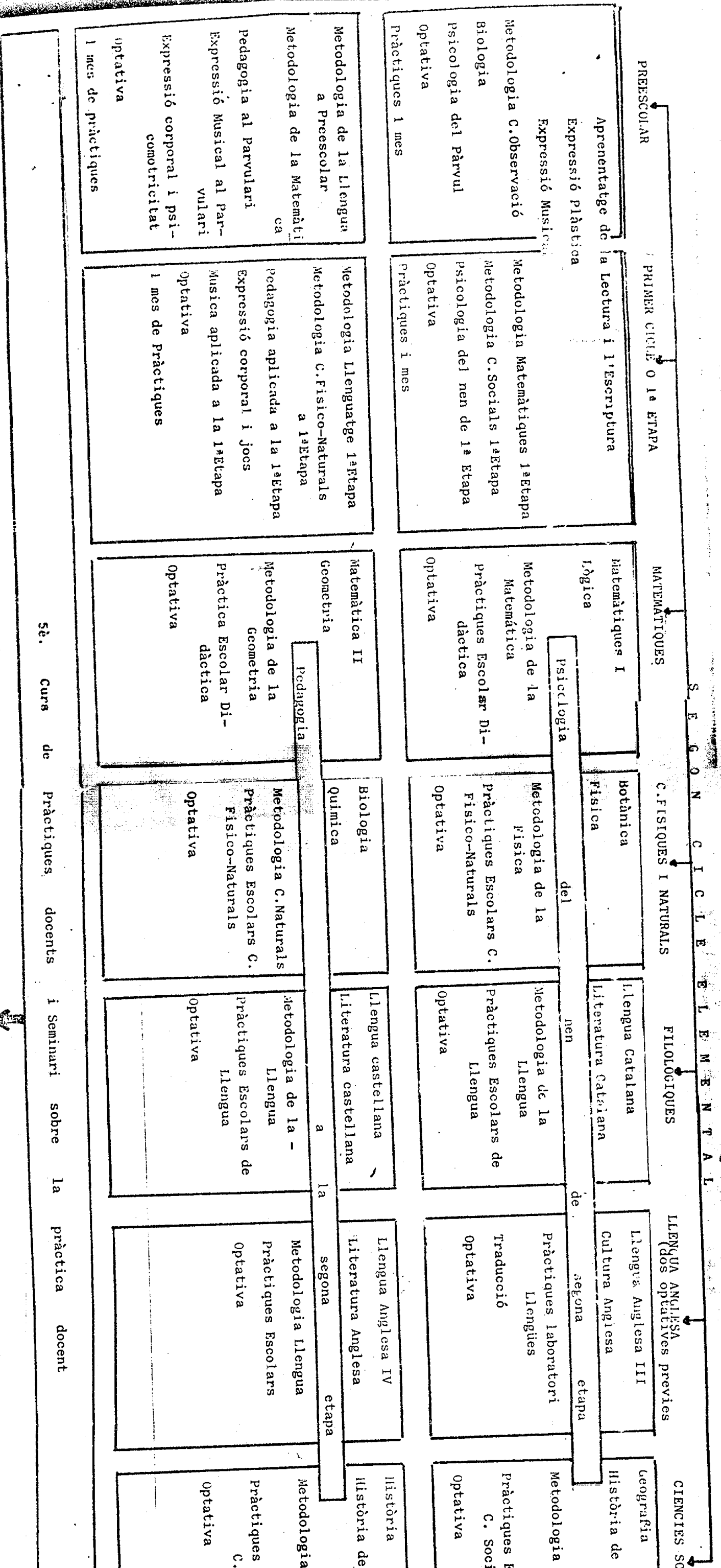
Formació del professorat del cicle Pre-escolar, Primer cicle
 Segon cicle Elemental
 (actual professorat d'EGB)

Pedagogia } matèries comuns per a tots els ensenyants Psicologia } Metodologia de la Llengua Metodologia de les C. Fisico-Naturals Optativa 1 mes de pràctiques	Sociologia de l'Educació Planificació Didàctica i Organitzativa de la Institució Escolar Metodologia de la Matemàtica Metodologia de les C. Socials Optativa tècnològica Optativa 1 mes de pràctiques
--	---

1er. curs comu.

Zon. curs comu.





Sè. Cura de Pràctiques docents i Seminari sobre la pràctica docent

Accés directe a la funció docent

en Paris. Hemos tenido ocasión de estudiar de cerca, mediante algunas entrevistas, la situación actual francesa. Por último, nos ha sido de gran utilidad la colaboración del Prof. Marin Ibañez, quien nos ha proporcionado abundante información de la contenida en el estudio que, sobre la formación del profesorado, ha realizado junto al Sr. Blat *Gimeno* por encargo de la Unesco.

4. Lo primero que hemos podido constatar es que, salvo en el caso de unos pocos países a los que después nos referiremos, persiste todavía una neta diferenciación entre la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y la del profesorado de enseñanza secundaria. Esta diferenciación se asienta, por lo general, en tradiciones culturales y académicas que no han sido abandonadas todavía, algunas veces porque no se ha querido hacerlo y algunas otras porque no se ha podido, como más adelante veremos.
5. La aludida diferenciación no se refiere sólo, sin embargo, a los dos niveles mencionados. A veces se da también dentro de lo que se considera el nivel secundario. Teniendo en cuenta los concretos objetivos de este Informe, hemos preferido adoptar un criterio de dosificación inspirado en la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), que es la habitualmente utilizada por la Unesco. De aquí los niveles que tendremos en cuenta:

Enseñanza pre-escolar

Enseñanza primaria

Enseñanza secundaria (primer ciclo)
Enseñanza secundaria (segundo ciclo)
Enseñanza superior no universitaria
Enseñanza universitaria (primer ciclo)
Enseñanza universitaria (segundo ciclo)
Enseñanza universitaria (tercer ciclo o doctorado)

6. Como puede verse, no se hace alusión alguna a la formación profesional. Hemos entendido, de acuerdo con la mayoría de las clasificaciones internacionales utilizadas, que la formación profesional queda ordinariamente subunida en algunos niveles mencionados, generalmente a partir del primer ciclo de enseñanza secundaria.
7. Dadas las diferencias entre unos países y otros, no es conveniente dar ahora un cuadro de las edades en las que comienzan y terminan los niveles referidos. Pero, con el fin de evitar interpretaciones incorrectas, lo haremos más adelante al referirnos a países particulares.
8. En este informe vamos a referirnos exclusivamente a la formación inicial del profesorado de estos tres niveles específicos: enseñanza primaria, enseñanza secundaria (primer ciclo) y enseñanza secundaria (segundo ciclo), aludiendo a sus diversas modalidades (estudios generales, técnicos, profesionales, etc.). Las referencias que podamos hacer a otros niveles serán accidentales.
9. Nuestro país es uno de los pocos que ha reunido en un solo tipo de centros de formación docente a los futuros profesores de primaria y de secundaria (primer ciclo). Esto es lo -

que abarca hoy día nuestra EGB. Pero como el modelo español es poco compartido, nuestras referencias se dirigirán, una por una, a los tres niveles antes mencionados: primaria, secundaria (primer ciclo) y secundaria (segundo ciclo).

10. En el análisis de todos los tipos de formación del profesorado, tendremos en cuenta estas cuatro áreas o sectores del programa de formación: área de cultura general, área de especialización docente, área de estudios pedagógicos y área de práctica docente.

Formación del profesorado de enseñanza primaria.

11. Por enseñanza primaria entendemos aquí, de acuerdo a lo que es norma general de casi todos los países, los primeros años que forman parte del ciclo de enseñanza obligatoria. La edad de ingreso de los niños en las escuelas de enseñanza primaria suele oscilar entre los 6 y 7 años de edad; permaneciendo en ese nivel un total de 4,5 ó 6 años consecutivos. Al término de este nivel, comienzan el primer ciclo de secundaria, bien en otro centro o bien (las menos veces) en el mismo.
12. Existen algunos países en los que se ha llegado a una unificación institucional de la primaria y del primer ciclo de secundaria. Es decir, ambos niveles se dan en el mismo tipo de centros. Es lo que ocurre, por ejemplo, en casi todos los países socialistas y en algunos países nórdicos. Sin embargo, incluso en estos países suele perdurar, dentro de este esquema unificado, la diversificación entre un primer ciclo (enseñanza primaria) y un segundo ciclo (primer año de enseñanza

secundaria) y, consecuentemente, dos tipos de profesores de dedicados separadamente a cada uno de esos niveles y cuya preparación profesional ha sido hecha en centros distintos y - con diferentes condiciones de exigencia, edad, etc.

13. Como ya hemos dicho, España constituye en esto una excep - ción. Nuestras Escuelas de Formación de Profesorado de EGB forman tanto, y en igualdad de condiciones, a los profesos - res de enseñanza primaria (que vendrán a coincidir con el primer ciclo de la EGB) como a los profesores del primer ci - clo de secundaria (que vendrán a coincidir con el segundo - ciclo de la EGB).
14. Una vez aclarados estos puntos, lo primero que llama la aten - ción es la diversidad de planteamientos referentes a la for - mación inicial del profesorado de enseñanza primaria. Todavía existen abundantes países en los que los profesores (maestros, institutores, etc.) de este nivel se forman en centros de ni - vel secundario, es decir, mediante una enseñanza secundaria - de segundo ciclo con especialización docente (bachilleratos docentes, escuelas normales, etc.) cuya duración suele osci - lar entre 2 y 4 años. Entre estos países están la mayor parte de los latinoamericanos. En Europa son ya muy pocos los paí - ses que siguen haciéndolo así. Es el caso de Portugal, Italia, algunos cantones suizos, y también la Unión Soviética (en el caso de esta última, las escuelas pedagógicas de nivel secun - dario forman exclusivamente a los maestros de los tres prime - ros años de la escuela primaria). En Bélgica se exige sólo - el primer ciclo de la enseñanza secundaria, para el ingreso

en las Escuelas Normales, si bien los estudios duran en ellas cinco años.

15. Lo más habitual, sobre todo en los países desarrollados, es que la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria comience una vez completados los estudios secundarios. Se trata por tanto, de instituciones de enseñanza superior, aunque con frecuencia no universitarias (es decir: netamente separadas de lo que en esos países es la Universidad). - Este es el caso de la mayor parte de los países socialistas y de la mayor parte de los de Europa Occidental.
16. En algunos países, la formación se realiza en centros universitarios. Es el caso, por ejemplo, de Holanda, de Islandia, de algunos cantones suizos, de Puerto Rico, de los Estados Unidos y de España. Hay que hacer notar, sin embargo, que esto no constituye un dato excesivamente diferenciado del que hemos mencionado en el párrafo anterior (enseñanza superior no universitaria). Tanto en un caso como en el otro, la formación suele realizarse en instituciones específicas de carácter profesional y no (salvo excepciones) en las facultades universitarias tradicionales. Queremos decir que no hay que dar demasiado valor a la diferenciación entre centro universitario o no universitario, ya que a veces se trata de una distinción puramente administrativa siendo muy similar el nivel de exigencias de ingreso y de titulación.
17. El tiempo total destinado a la formación inicial del profesorado de primaria (en los países mencionados en los párrafos anteriores) oscila entre 2 y 4 años. En la mayor parte de los países europeos (occidentales y orientales) suele durar 3 años. En algunos otros dura 4 años (Estados Unidos, Japón, - Noruega, Polonia, etc.)

18. El contenido concreto de la formación inicial del profesorado de primaria es muy diverso, y depende sobre todo de que los centros de formación sean secundarios o superiores. Puesto que a nosotros nos interesan fundamentalmente estos últimos, es exclusivamente a ellos a los que aludiremos
19. Tomaremos como base la división del contenido en las cuatro áreas señaladas en el párrafo 1.10: área de cultura - general o de estudios generales, área de especialización docente (materia o materias que ha de enseñar el futuro profesor), área de estudios pedagógicos (ciencias de la educación) y área de prácticas de enseñanza.
20. En el siguiente cuadro puede verse el porcentaje que se asigna a cada área dentro de los planes de estudios de algunos países significativos. Nos referimos siempre, naturalmente, a la formación del profesorado de enseñanza primaria.

	Estudios generales %	Materias, especializadas %	Estudios pedagógicos %	Prácticas Enseñan. %
Alemania Federal	0	35-70	35-50	10-20
Dinamarca	38	30	32	
Estados Unidos	25	50	25	
Inglaterra y Gales	40		40	20
Hungría	6-18	8-55	72-14	14-13
Japón	23-39	54-26	19-29	4-6
Noruega	40-70	15-30	45-0	
Países Bajos	40-35		60-65	
Suecia	0	40-55	30-20	30-25
Suiza	82		14	4

Nota: Cuando se dan dos porcentajes, esto significa que existen diferencias o bien entre los centros de un mismo país o bien entre en nivel de especialización del futuro profesional, (según vayan a pre-escolar, o a cursos superiores de primaria, por ejemplo).

21. Como puede observarse en el cuadro anterior, las diferencias entre unos países y otros son bastante profundas. Para entenderlos adecuadamente había que tener en cuenta - múltiples factores, como por ejemplo la formación anterior recibida en cada caso, la concepción peculiar de cada área, etc.
22. Según el estudio realizado en 1976 por Unesco-OIT, la media del tiempo consagrado por los países a los estudios pedagógicos habría que situarla alrededor del 20 por ciento - del tiempo total de formación, mientras que la media del - tiempo consagrado a las prácticas de enseñanza oscilaría - entre un 15 y un 25 por ciento.
23. Un estudio comparativo de los concretos planes de estudio (contenidos y duración de las distintas materias) de varios países sería sin duda interesante, pero muy difícil de realizar, ya que la información necesaria habría que obtenerla - prácticamente sobre el terreno, en los mismos centros de formación. Los criterios de concepción de las diferentes materias cambia a menudo de un país a otro. En cualquier caso, dada la escasez de investigaciones de este tipo, es imposible anotar aquí datos verdaderamente significativos.
24. En el Anexo I reproducimos, a grandes rasgos, los planes de estudio de los centros de formación del profesorado de enseñanza primaria en dos países: República Democrática Alemana y Suecia.

25. En el Anexo II recogemos una descripción de cómo se forma el profesorado de enseñanza primaria en algunos países representativos (Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, - Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Popular China.)
26. Señalamos a continuación, y a modo de resumen, algunas tendencias más significativas que hemos podido encontrar en el ámbito de formación del profesorado de enseñanza primaria.
- a) Tendencia a exigir a los aspirantes el haber cursado en su totalidad los estudios secundarios, es decir, el contar con una formación previa de doce a trece años y poseer los mismos requisitos que para ingresar en la Universidad o en cualquier otro centro de similares carácterísticas.
 - b) Tendencia a que los centros de formación del profesorado de primaria tengan nivel superior y, en ocasiones, universitario.
 - c) Tendencia a que los años de formación profesional no sean menos de tres ni más de cuatro.
 - d) Tendencia a conceder gran importancia a la formación pedagógica teórica y práctica (no menos del 50 por ciento del tiempo total).
 - e) Tendencia a globalizar la especialización docente de los aspirantes, (es decir, a no especializarlos sólo o principalmente en una sola materia de enseñanza).
 - f) Tendencia a relacionar más los centros de formación del - profesorado con otros centros de educación superior y especialmente con las facultades universitarias de Ciencias y de Letras.

- g) Tendencia a introducir algunas innovaciones en la estructura organizativa y en la metodología de los centros, con una mayor apertura hacia procedimientos no convencionales de enseñanza (recursos audiovisuales, microteaching, enseñanza en equipo, tutorías, etc.).

27. Junto a las tendencias señaladas, podemos observar también - la persistencia casi universal de determinados defectos admitidos y criticados como tales, pero cuya erradicación resulta muy dificultosa. Entre esos defectos podemos señalar:

- a) Deficiente articulación entre la teoría y la práctica pedagógicas. Ambas cosas siguen a menudo caminos completamente distintos.
- b) Insuficiencia generalizada de prácticas propiamente docentes (cuando las hay, se reducen en su mayoría a prácticas de observación).
- c) Organización arcaica o arcaizante de los centros y de las enseñanzas que en ellos se imparten (predominio de las materias tradicionales, ausencia de interdisciplinaridad, edificaciones y mobiliario poco flexibles, etc.)
- d) Metodología excesivamente tradicional o poco innovadora (abuso de las clases magistrales, de los exámenes repetitivos, etc.)

Formación del profesorado de enseñanza secundaria.

28. En lenguaje internacional, se entiende por enseñanza secundaria aquella que sirve de continuación a los primeros años del ciclo total de enseñanza obligatoria. Se inicia habitualmente a los 11 ó 12 años de edad, después de cinco o seis años (a veces algo menos o algo más) de enseñanza primaria. Así conceptuada, la enseñanza secundaria se divide normalmente en dos ciclos: uno inferior y otro superior, cuyas denominaciones específicas varían bastante de país a país. Lo más común es que estos ciclos duren alrededor de tres años cada uno, aunque las variaciones son abundantes. La edad que pone término al nivel de enseñanza secundaria suele ser, como término medio, la de 18 años.
29. En España, el primer ciclo de la enseñanza secundaria se ha fusionado con los años anteriores para constituir la llamada EGB, de ocho años de duración total, y que se imparte en centros de un sólo tipo (los Colegios nacionales, en el caso de la enseñanza pública). Esta fusión conlleva la unificación del profesorado de EGB por lo que se refiere a su formación, titulación, retribución económica, etc. Aunque son muchos los países en los que se ha llevado a cabo una fusión parecida de la enseñanza, no se ha producido en la mayoría de ellos la unificación de su profesorado. El profesorado de primaria y el de secundaria, en los casos de compartir los mismos establecimientos y parecidas obligaciones, han solido tener más exigencias formativas diferentes, y están sujetos a un trato económico y social también diferentes.

30. Vamos a referirnos, por el momento, al primer ciclo de la educación secundaria. Los profesores dedicados a este nivel admiten, a escala mundial, una clasificación en cuatro diferentes modelos con referencia a la formación por ellos recibida:

- a) profesores que han recibido formación igual o equivalente a los de enseñanza primaria.
- b) profesores que han recibido formación igual o equivalente a los del segundo ciclo de enseñanza secundaria.
- c) profesores que han recibido formación equivalente (por lo general, no igual) a los de enseñanza primaria y a los del - segundo ciclo de enseñanza secundaria.
- d) profesores que han recibido una formación especialmente diseñada para ellos, distinta y separada del resto del profesorado.

31. Los países que responden al modelo (a) son todavía poco numerosos, aunque cabría hablar de que existe una cierta tendencia a su paulatina propagación. Entre ellos se encuentran España y Dinamarca, Finlandia y Yugoslavia, además de otros países. No nos referiremos aquí a ellos ya que su caso ha sido de hecho aludido cuando hablábamos de la formación del profesorado de enseñanza primaria.

32. Los países que responden al modelo (b) son los más numerosos. De hecho siguen perpetuando lo que puede considerarse el esquema tradicional de formación del profesorado: Escuela Normal o similar para el profesorado de primaria, y Universidad, o similar, para el profesorado de secundaria. Mencionaremos algunos países entre los muchos que continúan esta práctica: Argentina, Cuba, Egipto, Francia, Italia, Suecia, URSS. A ellos nos referiremos al hablar del profesorado de segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

33. En unos pocos países convive el modelo tradicional (b) con el modelo (a), si bien el último - que es siempre más reciente - está pensado como una especie de continuación de la enseñanza primaria e implica por tanto, una concepción social más baja - que la que se dispensa al modelo tradicional (al bachillerato clásico, diríamos nosotros). Ese es el caso, por ejemplo, de la República Federal Alemana. En las Escuelas Pedagógicas (Pedagogische Hochschule) se forma a un profesor autorizado a enseñar tanto en la escuela estrictamente primaria, de cuatro años de duración (Grundschule), como en la que continua los estudios durante cinco años más (Hauptschule); o lo que es lo mismo, autorizado a enseñar en la Volkschule o escuela obligatoria de nueve años de duración. El profesor del Gymnasium, - que también da enseñanza a alumnos de edades idénticas a los que acuden a la Hauptschule, se forma sin embargo siguiendo el modelo tradicional (b), es decir, en la Universidad o instituciones similares.
34. Son muy pocos países los que responden al modelo (c). Entre ellos destacan Inglaterra, los Estados Unidos y el Japón, si bien en este último país existen, para todos los niveles de escolaridad, profesores de 1ª categoría y profesores de 2ª categoría, con exigencias formativas diferentes y una concepción social y económica también diferente.
35. Por último son también muy escasos los países que responden al modelo (d), como por ejemplo Bulgaria, Marruecos y Vietnam. Las instituciones que allí se encargan de la formación del profesorado del primer ciclo de la enseñanza secundaria no difieren mucho por lo demás, de las destinadas a los profesores de primaria

(años de duración, contenidos, etc.). Las diferencias más claras están en las materias de especialización docente.

36. En lo que se refiere al profesorado del segundo ciclo de enseñanza secundaria, la costumbre general es realizar su formación en la Universidad o en instituciones similares. Existen en algunos países instituciones superiores de marcado carácter profesional destinadas a la formación del profesorado de secundaria. Es lo que ocurre, por ejemplo, en Argentina ("Instituto de Profesorado") o en la URSS (Institutos Pedagógicos) o incluso, parcialmente, en Francia ("Ecole Normale Supérieure"). Pero incluso en estos casos tales instituciones funcionan a la vez que la tradicional formación universitaria en Facultades de Letras y Ciencias, lo que ocasiona una diversificación del profesorado universitario en dos especies o clases, según la formación recibida.
37. A todos los aspirantes a profesores de secundaria superior se les exige, sin excepción, el haber completado los estudios secundarios o, lo que es lo mismo, en estar en condiciones iguales o equivalentes a los exigidos para el ingreso en cualquier facultad universitaria o Escuela Superior (esto es válido también, salvo muy pocas excepciones, para los aspirantes a profesores del primer ciclo de enseñanza secundaria). La edad promedio para el ingreso en las instituciones de formación es, por lo tanto y aproximadamente de unos 18 años.
38. En el Anexo III se reproduce un cuadro que resume algunos datos numéricos relativos a la formación del profesorado de secundaria en numerosos países. En concreto, allí podrá verse la formación previa exigida a los aspirantes, la edad de ingreso en las instituciones, la duración de los estudios, etc...

39. Por lo que se refiere al contenido de la formación del profesorado de secundaria superior (y, en la mayoría de los casos, también del profesorado de primer ciclo de secundaria), lo primero que destaca es la escasísima dedicación que por lo general se concede al área de estudios pedagógicos y al área de práctica docente (véase de nuevo la clasificación del párrafo 10), y, por lo contrario, la hipertrofia de área de especialización docente.
40. Para la adecuada comprensión del problema, conviene recordar - de acuerdo a lo que antes se ha dicho- que en la mayoría de los países la preparación del profesorado de secundaria se lleva a cabo en la Universidad. Esto supone en primer término, la gran dificultad que existe de llegar a conclusiones medianamente válidas, dado que las diferencias entre las universidades de los distintos países (y, en ocasiones, dentro de un mismo país) son enormes. En segundo lugar debe tenerse en cuenta la casi imposibilidad de distinguir, dentro del currículum de las facultades que forma el profesorado, que se considera formación general - del aspirante y que se considera formación especializada. Por el momento, habremos de referirnos a ambas conjuntamente
41. Ofrecemos a continuación un cuadro en el que se recogen, de manera aproximativa, los tantos por cientos destinados a cada uno de los sectores (contenidos) fundamentales en diez países significativos. De acuerdo al párrafo anterior, unificamos en una so la columna la formación general (cultural) y la especializada.

Países	Estudios generales y especializados %	Estudios pedagógicos %	Práctica enseñ %
Alemania Federal	85	10	5
Austria	75	13	12
Estados Unidos	63	25	12
Francia	89/75		11/25
Hungría	77	8	15
Inglaterra y Gales	50	35	15
Japón	90	7	3
Noruega	80	12	8
Suecia	75	10	15
URSS	40		60

42. Como puede observarse, es frecuente - sobre todo en la Europa Continental - que al menos las tres cuartas partes del currículum vengán dedicadas a las materias especializadas y de carácter científico-general. Volvemos a insistir en que es - extremadamente difícil distinguir entre ambas cosas. Por poner algún ejemplo, es corriente que en la formación especializada de un profesor de física figure uno o más cursos de - matemáticas, que ésta se considera básica para aquella. Lo - mismo podrá decirse del latín con respecto a quien desea ser profesor de alguna lengua romance. Quizás el criterio más claro es el de establecer la finalidad especializadora del currículum y no tanto los elementos que llevan a la correspondiente especialización. En este sentido puede afirmarse con toda propiedad que lo que prevalece en los currículums es una excesiva tendencia a la especialización.

43. Como hemos dicho, este especialismo de los planes de estudio afecta sobre todo a los países de la Europa Continental (incluyendo entre estos a la mayor parte de los del Este de Europa, generalmente más proclives a imitar en este punto a los occidentales que a la Unión Soviética). El especialismo que - venimos comentando ha tenido, a nuestro parecer dos causas principales:

- a) la finalidad fundamentalmente científica de las facultades universitarias. Aunque en éstos se fomenten y se formen también profesores, los planes de estudios han ido - dirigidos preferentemente a formar científicos especializados y,
- b) la tendencia a conceder a los alumnos un cada vez mayor margen de optatividad en la elección de las materias. Naturalmente, dentro de la tónica general de formar cién-

tíficos, los alumnos han tendido a optar por materias cada vez más especializadas, de acuerdo también a la natural complejidad de la ciencia moderna.

44. Pero en el cuadro anterior (párrafo 41) puede observarse también la existencia de países en los que la carga de especialización docente es mucho más liviana. Se trata, sobre todo, de los países anglosajones, en los que se concede desde hace bastante tiempo una importancia grande a los estudios pedagógi - cos y a las prácticas de enseñanza. Hay que tener en cuenta, además, que en estos países es bastante frecuente que el aspi-rante a profesor no se especialice sólo en una asignatura o - área de conocimientos, sino en dos (matemáticas y física, por ejemplo). Lo mismo está ocurriendo en la Unión Soviética. La causa fundamental de este proceder hay que buscarla en el he - cho de que, es estos países, las instituciones que forman al profesorado tienen exactamente esa finalidad - formar profesores - en contra de lo que es habitual en la Europa Continen - tal.
45. Puede afirmarse, de todas maneras, que incluso en la Europa - continental existe hoy una cierta tendencia a reconsiderar el problema y a huir de especialismo escesivo en que se ha caído sobre todo durante los últimos decenios. La tendencia, sin em - bargo, no acaba de traducirse en nuevas realidades, ya que el peso de la tradición y los intereses de los estamentos univer - sitarios no lo permiten todo lo que sería menester. Por lo general, lo único que se admite es el iniciar a los profesores en algunos contenidos psicológicos y pedagógicos. Lo cual ya es algo, si se tiene en cuenta que hace pocos años esto no se hacia en absoluto.

46. Los estudios pedagógicos que realizan los aspirantes al profesorado secundario, además de ser muy reducidos por lo común, no se someten a ningún patrón o esquema que pudiéramos considerar generalizado o frecuente. En determinados países estos estudios se realizan durante la carrera universitaria especializada (países anglosajones, algunos países socialistas, etc), mientras que en otros muchos se realizan al finalizar aquella. Pero no es esto lo que más llama la atención. Lo que más la llama es el hecho de que el contenido concreto de esa formación pedagógica varía considerablemente de unos países a otros. En determinados países, la formación pedagógica insiste especialmente en tópicos de carácter fundamente o , si se prefiere, filó o doctrinales; es lo que ocurre, por ejemplo, en la mayoría de los países del Este de Europa (URSS incluida), en los que se presta especial atención a los fundamentos de la pedagogía marxista (son muy expresivos, a este respecto, algunos libros de texto habitualmente empleados en la formación del profesorado, como por ejemplo, los de B. Suchodolski en Polonia); la misma tendencia ha podido observarse, sobre todo en años pasados, en algunos países latinos. Por el contrario, en otros países la formación pedagógica consiste más bien en temas de psicología de la educación, orientación, didáctica y organización escolar. En resumidas cuentas, se observa una profunda diversidad e incluso disparidad de criterios entre los países cuando se trata de precisar cuál es la formación pedagógica que necesita un profesor de secundaria. Quizá lo único común sea una cierta mayor consideración a la didáctica especial de la materia o materias de especialización docente.
47. Algo parecido, aunque más caótico si cabe, ocurre con las prácticas de enseñanza. Hay todavía bastantes países que no las tienen en absoluto, o que hacen un simple simulacro de las mis

mas en no más de dos o tres sesiones en total. Otros, por el contrario, han pretendido concederles extraordinaria importancia, aunque es frecuente que sus realizaciones hayan quedado mucho más menguadas que sus deseos. También las prácticas de enseñanza se realizan, en algunos países, durante la carrera del aspirante a profesor (casi siempre en los últimos años), mientras que en otros casos los meses de prácticas son consecutivos al fin de los estudios académicos. En el primer caso, lo habitual es que se trate de prácticas de observación, con escasa participación del aspirante en labores docentes o educativas propiamente dichas; como es sabido, en los últimos años se han prodigado también las observaciones y autoobservaciones a través de circuito cerrado de TV - (microteaching, etc.). Las verdaderas prácticas docentes, con cierta responsabilidad docente o educadora por parte del aspirante, entrañan en todas partes serias dificultades de realización y, sobre todo de seguimiento, por lo que suelen dejar bastante que desear (es raro el país en el que, haciéndose, no aparecen continuas críticas a las mismas.). Algunos países tienen establecido un periodo de enseñanza vigilada o dirigida una vez finalizados los estudios y antes de que se conceda al candidato el título profesional.

48. Llegados a este punto, nos permitimos señalar algunas tendencias actuales de la formación del profesorado secundario, al igual que hicimos en el párrafo 26 con respecto al de enseñanza primaria.

a) Tendencia a que las instituciones formativas adquieran una mayor conciencia de su cometido profesional. Nos explicaremos mejor. Como hemos dicho, la mayor parte del profesorado secundario sigue formándose en facultades universitarias -

cuya finalidad no es sólo ni principalmente la de formar profesores. Ahora bien: empieza a dibujarse una preocupación en el seno de estas facultades para no deparar sólo una preparación científica, sino profesional en sentido amplio. La tendencia es clara, aunque también lo son las muchas dificultades con las que tropieza.

- b) En los países en que las instituciones de formación de profesores son específicas y no universitarias, es ostensible la tendencia a realizarlas cada vez más con las facultades universitarias que se ocupan de los correspondientes contenidos científicos. Esta interrelación es ya muy clara en los países anglosajones.
- c) Tendencia a no aumentar los años de formación inicial del profesorado. Aunque en abundantes países los años de formación siguen siendo cinco, es bastante más habitual - como puede verse en el Anexo III - el número es cuatro. Algunos países que antes dedicaban cinco años ahora dedican cuatro (Rumanía, por ejemplo).
- d) Tendencia a conceder mayor importancia a la formación pedagógica teórica.
- e) Tendencia a encarar la necesidad de las prácticas de enseñanza.
- f) Tendencia a no especializar en exceso el profesorado secundario. La tendencia se manifiesta de diversas maneras, aunque quizá la más notoria es doble especialización (en dos materias o áreas).
- g) Tendencia a conceder mayor importancia al seguimiento individualizado de los alumnos aspirantes, mediante la labor tutorial u otros procedimientos similares.
- h) Tendencia a una mayor utilización de métodos y técnicas no convencionales de enseñanza en la formación del profesorado de secundaria.

- i) Tendencia a relacionar más las instituciones de formación del profesorado de secundaria (y en especial a las facultades universitarias) con los centros de formación del profesorado primario en todos los países (que aún son mayoría) donde no se ha producido una nivelación entre ambos tipos - de instituciones.

49. Anotaremos también algunos defectos que persisten y que cuesta erradicar en la formación del profesorado secundario:

- a) Especialismo excesivo, innecesario y distorsionante en las materias sobre las que versará la enseñanza del futuro profesor.
- b) Indeterminación de los objetivos profesionales que persiguen las facultades universitarias que de hecho forman al profesorado. Esto conlleva una desconexión y desinterés de esas instituciones y de su profesorado con respecto a los problemas de la enseñanza secundaria.
- c) Insuficiente atención a la preparación pedagógica del alumno-profesor.
- d) Falta de prácticas de enseñanza y, cuando las hay, deficiente articulación entre la teoría y la práctica pedagógica.
- e) Organización arcaica o arcaizante de las facultades y demás instituciones formativas (predominio de los criterios tradicionales, ausencia de interdisciplinaridad, edificaciones y mobiliario poco flexibles, etc.)
- f) Metodología excesivamente tradicional o poco innovadora (abuso de las clases magistrales, de los exámenes repetitivos, etc.)

Posición de los organismos internacionales.

50. Los organismos internacionales, y en especial la UNESCO, han dedicado una gran insistencia durante los últimos decenios - al tema de la formación del profesorado. El tema se tocó específicamente en la 35 Conferencia Internacional de Educación, organizada por el BCE y celebrada en Ginebra en 1975, pero es tá siempre presente, de una forma o de otra, en casi todas - las reuniones y publicaciones dedicadas a la educación.
51. Por su gran interés, añadimos como Anexo IV el texto íntegro de la Recomendación relativa a la situación del personal docente, aprobada por la Unesco en 1966 y en cuya elaboración y seguimiento posterior han colaborado mucho la OIT y significadas agrupaciones de docentes. Llamam la atención especialmente sobre los capítulos V y VI de la misma.
52. Es conveniente poner de relieve que esta Recomendación, según se especifica en el párrafo 2 de la misma, trata por igual la situación de todo el profesorado (primario, secundario, profesional, etc.), a excepción del de enseñanza superior. Esto supone la tendencia, igualmente expresada en multitud de otros - documentos internacionales, de eliminar las actuales discriminaciones existentes entre el profesorado de estos niveles

Conclusiones respecto a nuestro estudio.

53. Después del análisis somero de la situación internacional que hemos venido realizando, cabe preguntarse qué conclusiones podríamos deducir con referencia a lo que es objetivo fundamen -

tal de nuestro trabajo: la renovación de la formación del profesorado en Cataluña. A este respecto podríamos señalar lo siguiente:

- a) Hemos procurado que las propuestas concretas de renovación que sugerimos en los últimos capítulos estén plenamente coherentes con las tendencias mundiales que, relativas tanto al profesorado de primaria como de secundaria hemos señalado en los párrafos 26 y 48 de esta primera parte dedicada a la situación internacional.
- b) Igualmente, hemos procurado que nuestras propuestas no caigan nuevamente en los defectos señalados en los párrafos 27 y 49 de esta misma primera parte.
- c) En el complejo entramado de las relaciones internacionales, es muy difícil encontrar modelos que se ajusten suficientemente a nuestra concreta realidad. Por eso, a la vez que hemos querido poner de relieve que ningún país aplica soluciones ideales, nos resulta difícil seleccionar las más adecuadas. Entendemos que las soluciones que en nuestro caso conviene adoptar han de ser coherentes, antes que nada, con nuestra propia tradición y con nuestras reales posibilidades actuales y futuras. Lo que importa, dada nuestra vocación internacionalista, es emprender caminos no iguales, sino equivalentes o, en algunos casos análogos, y sobre todo evitar los errores cometidos en otras latitudes.
- d) Aun con todo, podemos decir que quizá el modelo que hemos considerado más interesante es el anglosajón. No se trata en absoluto de imitarlo aquí, puesto que nuestras circunstancias son completamente distintas, pero sí utilizarlo en lo mucho que pueda servirnos como orientación.

CAPITOL II

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A CATALUNYA

Una aproximació al problema de la formació del professorat a Catalunya creiem que ha de passar per l'estudi del - que es va fer al país abans del 39.

1. Per raons de continuïtat històrica, per tal de recupear la tradició pedagògica i de política educativa catalanes.
2. Per a conèixer uns models que, sens dubte, tenen un gran valor i interès.

Aquest estudi, forçosament incomplet, ha sigut suficient per a entendre: a) l'esforç que es va fer durant la República per a posar remei als mals endèmics dels sistema educatiu; b) les solucions que es varen proposar; c) les dificultats - que varen limitar el seu abast; d) la magnitud del desastre que va representar per a l'ensenyament la desfeta del 39.

Característiques de la renovació pedagògica a Catalunya.

1. Va tenir poc d'original però va situar Catalunya al nivell dels països més avançats d'Europa.

a) Va trobar les seves bases ideològiques en fonts ben co-

negudes. Totes elles reconeixen la paternitat de Rousseau, a qui es deu la revolució copernica¹⁷ en el món de la Pedagogia pel fet de considerar el nen com el centre al voltant del qual graviten els procediments i els programes educatius.

De les teories de Rousseau en deriva la metodologia de Pestalozzi, basada en el treball actiu i personal. D'aquí sols hi ha un pas fins a veure, amb Claparède, que l'infant fa una evolució que es realitza en etapes successives i que cada una d'elles té els seus centres especials d'interessos.

També va ser coneguda l'obra de Dewey i dels seus deixebles. La pedagogia social demana una vinculació estreta entre l'escola i la vida de l'infant, i, per tant, - amb la societat de la que forma part.

b) Les persones que van portat el pes de la reforma van estar molt influïdes per la ideologia de "La Institución Libre de Enseñanza". Giner de los Ríos i Cossío varen ser els seus mestres, ja de manera directa o indirecta. La relació entre els pedagogs del grup de Madrid i els que treballaven a Catalunya va ser estreta i cordial.

2. Va representar un canvi radical en educació. Ja no es tracta d'educar l'home present en la finalitat última per a la que va ésser creat : el nou ideari educatiu implica el triomf de la llibertat i, per tant, del respecte a la consciència de l'infant, a la seva evolució psicològica, als seus interessos, al seu sexe i al seu medi.
3. Va ser un moviment idealista, perquè va confiar en l'aparell educatiu com a motor del canvi social. Aquesta convic

ció explica una tasca compromesa i entusiasta i una fe en la raó, en la cultura i en la persona humana.

4. Va dignificar l'ensenyament. Si l'escola tenia un paper decisiu en la formació d'una nova societat, l'ensenyant era qui havia de complir aquesta missió. L'atenció preferent pel mestre es veu en la preocupació per la seva formació i en la millora de la seva situació econòmica i social.
5. Va tenir un abast limitat. La renovació pedagògica va afectar poques institucions. Fet degut a : la manca d'autonomia, que va obligar Catalunya a cenyir-se a l'estructura de l'aparell cultural educatiu de l'Estat; b) la consegüent adequació de l'acció a uns recursos - financers extremadament limitats; c) la manca de temps material per a realitzar-la.
6. La reforma de l'ensenyament va seguir un procés desigual, degut als canvis polítics. La Mancomunitat va realitzar una gran tasca de base que va permetre de fer molta feina durant el bienni progressista; després, la reforma va conèixer el desencís degut a les limitacions imposades - per l'Estatut del 32 i va sofrir una paralització durant l'etapa següent. Durant els anys 36-39 el CENU va proposar una reforma revolucionària de l'escola primària, però l'ensenyament secundari i la Universitat van patir - les conseqüències de la guerra.

La renovació pedagògica a Catalunya: Les Escoles de Mestres.

1. Va representar una reacció enfront dels sistema tradicional, que es caracteritzava per: a) el menyspreu per l'en

senyament primari; b) la força de la tradició.

a) El menyspreu per l'ensenyament primari:

- Desinterés per la qualificació professional del mestre, que explica la duració de la carrera, més curta que les altres, i el pla d'estudis, amb uns programes que corresponen a uns coneixements primaris ampliat.
- Despreocupació de l'administració per les condicions materials de les Escoles Normals i pel sou del mestre.
- Tipus d'alumnat. La poca qualificació dels estudis i la durada de la carrera porten a les Normals un percentatge elevat d'estudiants poc capacitats intel·lectualment a bé persones poc motivades, que estudien la carrera de mestre perquè no poden pagar-se'n una de més llarga.
- Durant llargs anys, les classes dirigents han estat interessades en mantenir un tipus de mestre que molts han definit més o menys així: "Mestres senzills, procedents de pobles, amb pocs elements intel·lectuals però amb bon esperit, que guanyen poc perquè ensenyen poc".

b) La força de la tradició:

- Es segueixen uns models rígids i tancats, tendents a reproduir un esquema cultural i ideològic integrista i reaccionari, desvinculat de la realitat social i cultural del país.
- L'Escola de Mestres és un organisme descentrat del seu objectiu, perquè té com a tasca la formació de mestres però viu d'esquena a l'escola, que és la raó de la seva existència.

- Queda al marge de la Universitat, de la qual ha de rebre el rigor científic i la crítica renovadora.
- Empra una llengua que no és la dels nens i que fa de l'escola un món diferent i estrany.

Enfront d'aquest model, l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906-1910), els Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923) i l'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939), es proposen formar educadors cultes, ben preparats per a la seva professió, plens d'esperit cívic, convençuts de la transcendència de la seva missió i vinculats a la realitat i la cultura del país.

Per a dur a terme aquesta tasca van caldre canvis profunds, que Joan Bardina va iniciar, que va continuar uns anys després l'Escola de Mestres de la Mancomunitat, i que van donar el seu fruit a l'Escola Normal de la Generalitat.

2. Es va fer una acurada selecció de l'alumnat per tal de treballar amb un personal capaç de portar a bon terme la reforma desitjada.

La ponència encarregada d'organitzar els Estudis Normals de la Mancomunitat proposa un trimestre de prova dins el qual es farà una revisió de les ensenyances bàsiques. Passat aquest trimestre, s'establirà un ordre de qualificació per a ocupar les places, que són militades.

L'Escola Normal de la Generalitat estableix unes proves d'entrada, que consisteixen en : 1) prova psicotècnica; 2) prova de redacció en català; 3) prova de redacció en castellà; 4) prova oral de lletres, prova escrita de ciències, prova oral de ciències. Cada una de les quatre proves era eliminatòria i les places, limitades. Les dades de que dis

posem mostren que el nombre d'admesos era molt inferior al de presentats i que no arribava a cobrir el nombre de places disponibles.

3. Es va donar categoria universitària a l'Escola Normal

- a) La Normal de la Mancomunitat i la de la Generalitat aspiren a formar mestres amb la màxima qualificació intel·lectual, però la formació universitària no pot fer perdre a la Normal el seu caràcter d'escola professional, - com no el perd la Facultat de Medicina o la de Dret.

"L'Escola Normal no és una petita universitat. Si ho intentés seria una caricatura i perdria tot el seu estil i tota la seva dignitat.

Formació universitària significa el contacte de l'escola primària a través del seu òrgan més depurat -l'Escola de Mestres - amb la font més pura de la tradició universitària.

Cal que el mestre prengui clara consciència de la seva activitat, i aquesta consciència és just allò que dóna la cultura superior i al mateix temps control, mesura, elegància espiritual. No precisament un major saber sinó la clara i precisa convicció lliure de tòpics i de fariseïsmes, d'un saber que no sap

(Joaquim Xirau) (1)

(1) "Escola Normal"-Butlletí de l'Escola Normal de la Generalitat - Gener de 1935 nº1

- b) L'Escola Normal mantenia una estreta relació amb el Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma, i alguns professors eren comuns.
- c) El Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma reunia professors de la Universitat, de l'Escola de Mestres, professors de l'Institut Escola i mestres. Tractava d'arribar a fer una escola realment unificada per a trencar la tradicional separació de nivells, de tal manera que l'educació fos un cos únic i no un edifici en tres pisos.

" El seminari tractava de portar els mestres a la Universitat i d'acostar la Universitat als mestres perquè la Universitat adquireixi qualitat d'escola i a l'escola palpiti d'ànima de la Universitat" (2)

4. Es va modificar el Pla d'Estudis fent dels estudis de Magisteri uns estudis essencialment professionals. "El mestre normalista ha d'ésser un especialista de l'estudi - del nen". Tothom sembla d'acord alhora de valorar el pla professional de 1931 que al nostre parer és el millor - que han tingut els mestres de l'Estat Espanyol.
5. Es va fer una selecció del professorat de les Escoles Normals. Les Normals catalanes van tenir una cura especial en la selecció del professorat. Si la Mancomunitat va poder elegir-lo lliurement, la Generalitat va tenir de cobrir una part important de places amb professorat numerari escollit i sols va poder contractar directament els professors complementaris i especials. Aquest segon grup quedava clarament discriminat ^trespecta als professors d'Escoles Normals

de l'Estat.

"L'Escola tindrà un Professorat numerari designat entre el professorat d'Escoles Normals de l'Estat, de conformitat amb el Decret de 24 d'agost de 1931, i un altre grup de Professors complementaris i especials, el nomenament dels quals serà proposat pel Claustre de l'Escola amb el Seminari o Institut de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i permetrà als alumnes de la primera rebre els ensenyaments dels Professors de dit Seminari. Es donarà, així, un pas vers la formació universitària del Mestre.

... A les reunions dels Claustres i altres efectes de la vida docent, seran considerats com a Professors de l'Escola els Professors permanents del Seminari o Institut de Pedagogia de la Universitat de Barcelona" (1)

Formació del mestre

1. Àrea de cultura general.

Els Estudis Normals de la Mancomunitat i de l'Escola Normal de la Generalitat consideraven aquesta àrea garantida per l'edat d'ingrés dels alumnes, 17-18 anys, i per les proves d'accés.

(1) Règim Intern de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, pàg.7-8

Les matèries no professionals no van ésser en cap cas el nucli fonamental dels estudis, i anaven dirigides:

- a) a aprofundir una cultura de tipus humanístic;
- b) a completar la formació secundària amb matèries artístiques i tècniques necessàries a l' escola i absents dels plans de batxillerat;
- c) a vincular les escoles de mestres amb la cultura catalana.

2. Àrea d'especialització docent.

Les Escoles de Mestres s'encarregaven únicament de la formació del professorat per a l'ensenyament primari (6-12 anys), i no tenien al seu càrrec l'ensenyament secundari de primer cicle, i la seva tasca no demanava una especialització concreta de cap altre camp científic.

L'Escola de Mestres de la Mancomunitat oferia, tanmateix, uns ensenyaments d'opció que permetien una lleugera especialització. Els alumnes podien cursar una matèria de caràcter artístic o científic durant tres anys.

3. Àrea d'estudis pedagògics.

Els estudis eren decididament professionals i responien al propòsit de fer del mestre un especialista en l'estudi del nen. Comprenien matèries de tipus filosòfic, psicològic, pedagògic, i estudis sobre metodologies especials (vegeu pla d'estudis annexe).

4. Pràctica docent.

El contacte amb l'escola primària era freqüent. Els alumnes de la Mancomunitat feien pràctiques a les escoles creades per la Diputació i per l'Ajuntament.

L'Escola de Mestres de la Generalitat organitzava moltes visites a les escoles.

Els estudiants feien un quart curs sencer de pràctiques. Cada alumne entrava a formar part del professorat d'una escola i tenia al seu càrrec una classe. Contava amb el guiatge del director del centre i d'un professor de l'Escola de Mestres, i rebia un sou equivalent al d'ingrés al magisteri.

La valoració d'aquest any i l'examen final de co_njunt, donaven l'accés directe al magisteri, cosa que representa - va la supressió de les oposicions.

Formació del Professorat de Batxillerat.

1. Formació tradicional del personal docent.

Els professors de batxillerat eren universitaris amb oposicions, i la seva tasca es limitava a la transmissió d'uns coneixements i a la preparació dels nois per a la Universitat. Val a dir que els instituts eren pocs, i el professorat solia ser competent en la seva matèria.

2. L'actuació de la Generalitat.

La Generalitat va sol·licitar i aconseguir la creació a Barcelona de l'Institut Escola del Parc de la Ciutadella (1931), que va seguir les pautes de l' "Instituto Escuela" que funcionava a Madrid des de 1918. Ambdós instituts tenien encomanades dues tasques prioritàries:

- a) l'experimentació de nous mètodes.
- b) la formació del professorat jove que hauria de renovar l'ensenyament mitjà.

El Consell de Cultura de la Generalitat va vincular estretament l'Institut Escola i el Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma, que era el lloc de formació permanent del professorat de tots els nivells.

La Generalitat va publicar unes normes per a l'organització de l'ensenyament secundari a Catalunya que reflexen el pensament del Consell de Cultura sobre l'ensenyament secundari. Segons aquestes normes, els alumnes ingressarien a l'insti -

tut previ dictamen dels serveis d'Orientació Professional de la Generalitat, i la durada dels estudis seria de sis cursos (12-18 anys), amb set hores diàries de treball. En aquestes hores es complirien els programes de : Llengües Ibèriques, Llengües Clàssiques, Filosofia, Història, Geografia, Matemàtiques i Física, Llengües Modernes, Gimnàstica, Jocs, Esports, Música i Cant, Laboratori, Biblioteca i Treballs Manuals.

El professorat tindria una dedicació exclusiva i estaria - format pels titulars i els complementaris en formació. S' exigiria al professorat una formació pedagògica, que rebrien al Seminari de Pedagogia de la Universitat.

Segons el Consell de Cultura, no havia d'haver-hi cap trencament o esglaió entre l'ensenyament primari i el secundari, perquè l'institut hauria de donar una informació i una educació. Es donaria al noi una formació intel.lectual, física, artística i moral. La metodologia seria activa. El treball es basaria en l'observació i el control dels fets, en converses amb el professor, en el treball en grup, en consultes de llibres, i també en l'explicació del professor. Aquestes normes, pensades en principi per a tot l'ensenyament secundari, sols es van poder aplicar plenament a l' Institut Escola del Parc de la Ciutadella; parcialment, als altres Instituts Escola, creats per la Generalitat.

Formació del Professorat de Batxillerat.

(Segons es desprèn de les actes del Consell de Cultura de la Generalitat).

1. Àrea de cultura general.

La cultura general del professorat complementari o en formació quedava garantida pel fet de tractar-se de batxillers i llicenciats, i pel treball concret que se'ls encomanava com a professors de l'Institut Escola, on:

- a) el batxillerat havia d'ésser formatiu;
- b) les classes no podien ser rígides ni retallades, sinó que trencaven llurs contorns i invadien els camps immediats;
- c) era freqüent la col.laboració entre professors de diverses matèries;
- d) cada professor calia que es sentís responsable de la totalitat de la tasca educativa.

2. Àrea d'especialització docent.

Els professors en formació eren llicenciats, especialment recomanats pels degans de les respectives facultats.

La formació permanent del professorat complementari estava garantida per la vinculació d'aquest professorat amb les seccions de la Universitat, on anaven a treballar almenys un dia a la setmana.

3. Àrea d'estudis pedagògics.

La preparació pedagògica va tenir dues fases: a) fase preparatòria; b) fase simultània a la pràctica.

- a) El Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma va organitzar un curset al que van ser convidats un grup de llicenciats joves, prèviament recomanats pels seus respectius degans, atesos la seva preparació científica i el seu interès per l'ensenyament. En aquest curset es van discutir els principis de l'Escola Nova i hi hagué unes sessions de Didàctica de diverses matèries. Aquest curset va servir per a seleccionar els candidats que definitivament van ser contractats com a professors en formació o complementaris a l'Institut Escola del Parc de la Ciutadella.
- b) Els professors en formació aprenien de la pràctica diària amb el guiatge del Dr. Estalella, Director de l'Institut. El Dr. Estalella orientava, entrava a les classes, col·laborava amb el professor, i l'"ensenyava fent", en la feina de cada dia, en les reunions de professors, en les excursions i sortides, i en totes les ocasions que es presentaven.

4. Va ser una experiència frustrada.

L'Estatut de 1932 tan restrictiu en matèria d'ensenyament, va fer impossible aquesta experiència, començada quan encara es pensava tenir l'autonomia necessària per a seleccionar el professorat. La Generalitat sols va poder crear un nombre molt limitat de centres, i la manca de recursos obligava a cobrir les places amb personal numerari. Els professors en formació varen quedar, doncs, a l'Institut Escola del Parc, i durant el bienni negre van ser obligats a homologar-se fent un curset d'estiu a Madrid. Aquest fet va acabar amb l'esperança de poder formar i seleccionar el pro

fessorat pels instituts de Catalunya.

5. Valoració de l'experiència.

Si l'experiència de l'Institut Escola, com a formador del professorat jove, va resultar un intent fallit, en canvi va complir l'objectiu d'oferir una alternativa a l'ensenyament secundari. L'estudi dels seus principis i de les seves realitzacions dibuixa tanmateix un tipus de professorat, ben diferent, per cert, del que es forma avui.

CAPITOL III

PROBLEMÀTICA DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A ESPANYA

1. Aquest informe ha estat sol·licitat als seus autors per aquells que tenen una clara consciència de les actuals-deficiències de la formació del professorat a tot l'Estat Espanyol i, per tant, a la nacionalitat de Catalunya. No anirem, per això, a dedicar innecessàries línies a l'explicació d'un sistema que entenem que és profundament conegut pels destinataris de l'Informe. Ens limitarem a intentar una petita recapitulació de les deficiències conegudes i admeses i l'algunes vies que avui s'ofereixen per a la seva superació.
2. La formació del professorat d'Educació Pre-escolar i d'Educació General Bàsica està encomanat, com és ben sabut, a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB. S'ha de començar per reconèixer que la Llei General d'Educació del 1970 incorporà importants i profundes millores en aquest sector, despertant moltes esperances que després, en gran part, i desgraciadament, s'han vist frustrades. La dita Llei, en posar a mans del professorat primari els vuit anys d' escolarització obligatòria i única que començaria des de llavors a ser vigent, elevà considerablement, almenys en teoria, la imatge del professorat, i exigí a les noves institucions encarregades de la seva formació un nivell molt superior al que havien estant tenint.

El problema fonamental és que la nova legislació acabà per aplicar-se, per les ja sabudes pressions, a totes les antigues Escoles Normals, moltes de les quals (la majoria) no estaven preparades per al canvi. Es limita ren en la pràctica a canviar de nom i a introduir modi ficacions formals en l'estructura dels seus plans d'es tudi, ja que, en la realitat seguien formant mestres a l'antiga usança i perpetuant els mateixos mètodes i hà bits d'altra temps que, no eren els més adequats per co nar un vertader esperit innovador als professors. El seu desajustament amb les exigències actuals s'ha anat fent cada vegada més notable. Inclús les Escoles Università ries que per raons de diversa mena pogueren emprendre nous i prometedors camins - a vegades amb el risc que això - comporta - estan avui amenaçades de desistir de llurs in novadors propòsits i de deixar-se arrossegar per l'apatia, la desgana i la manca d'horitzó. A Catalunya hem tingut ocasió de seguir, amb plena claredat, aquest decepcionant procés. S'imposa, doncs, una revisió en profunditat d'aques tes Escoles Universitàries: de llur estructura organitzati va, de llurs plans d'estudi.

3. A tot això caldria afegir dos fets més, ambdós ben signifi catius:

3.1. En primer lloc cal constatar que en aquest últims anys - anys de profunda crisi econòmica - les Escoles Uni versitàries de Formació del Professorat s'han vist li teralment inundades d'alumnes, molts dels quals hi han acudit per raons que res o poc tenen a veure amb una ver tadera vocació docent i amb el compliment del m'nims - requisits indispensables (aptituds, preparació prèvia, etc.) per exercir la professió educadora. Com és natu ral aquest fet ha causat una evident erosió de la quali-

tat de la formació impartida per les Escoles, que s'han convertit en fàbriques de mestres en atur. Ha mancat la més mínima planificació i s'ha llançat al mercat de treball unes promocions que costarà molt absorbir i que, a més, produirà previsiblement una discriminació de la qualitat de l'EGB. Però l'important és aturar d'una vegada per sempre aquest irracional allau. Es necessari i urgent seleccionar els aspirants a la docència, però al mateix temps cal obrir altres camins que atreguin i ocupin les masses a que actualment, per simple absència d'altres possibilitats, desemboquen en aquestes Escoles.

- 3.2. Es clar que el professorat d'ensenyament primari ha experimentat, en el nostra país com el d'altres, una paulatina millora quant al seu status socio-econòmic i a la conceptuació dels seus estudis. Això, unit a l'anivellació general que ha anat produint-se entre altres professions i degut a altres variables que seria llarg ressenyar ara, ha fet veure clar al professorat de primària la poca justificació que té classificar els docents de menys a més importància en funció exclusiva de l'edat dels alumnes. Amb altres mots, el docent d'EGB reclama per a ell una conceptuació social idèntica i una preparació similar a la dels docents de secundària i formació professional. Als seus ulls, tots aquests professionals de la docència exigeixen una formació teòrica i pràctica equivalent. D'aquí que sol·licitin per a ells la plena equivalència de llurs anys de carrera i de llurs plans de formació respecte als altres docents abans esmentats. Això exigirà un allargament de l'actual carrera de Professor d'EGB i uns importants canvis, sobretot qualitatius, en el seu contingut.

4. Si passem ara a recordar la formació que a l'Estat Espanyol reben els professors d'ensenyament secundari, el panorama se'ns presenta amb trets encara més ombrius. L'esquema és ben conegut: cinc anys d'estudis universitaris de caràcter científic i especialitzat i una breu compareixença als Instituts de Ciències de l'Educació a fi de rebre-hi la formació pedagògica (teoria i pràctica) que necessiten.

4.1. Quant als cinc anys de carrera universitària, sabem molt bé fins a quin punt ens hem allunyat d'un criteri mitjanament realistes. L'especialisme ha assolit cotes insospitades i insostenibles en les nostres Facultats de Lletres i de Ciències, i no serà sobrer recordar que, en aquesta puja de l'especialisme i l'optativitat a ultrança, les Universitats Catalanes han estat potser les més desmesurades (recordem, per exemple, el famós pla Maluquer de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, amb les seves innombrables optativitats i amb les seves decenes de possibles especialitats). Els fets són d'una eloqüència colpidora. Les nostres Facultats de Lletres segueixen enderiades a produir "filòsofs", "literats", "lingüistes", "arqueòlegs", "crítics d'art", "historiadors" d'una determinada època, etc., quan la realitat és que el 90 % dels que aconsegueixen -col·locar-se al final dels seus estudis hauran d'exercir senzillament de professors i moltes vegades de professors d'assignatures que no van estudiar, o que estudiaren malament i parcial, en la seva carrera. Els alumnes que entren a les Facultats de Ciències pretenen ser, "encara -jats pels seus professors, "bioquímics", "físics nuclears", "zoòlegs", etc., quan la realitat demostra que, dels que aconsegueixen un lloc de treball, el 70 % el troben en l'ensenyament de matèries que pròpiament no han estudiat. ¿Significa això que els que estan malament són els plans d'estudi del BUP? Segurament sí; però no en el sen

tit que falta sinó en el que sobra especialisme. La tendència mundial, i la pura lògica, van per camins ben diferenciats dels que aquí estem practicant.

4.2. Quant a la formació pedagògica (teoria i pràctica) impartida pels ICEs, convé reconèixer d'entrada que alguna cosa ja s'ha fet, ja que anteriorment a aquests Instituts la formació en aquest àmbit era absolutament nul·la o depenia de la iniciativa personal. Des del 1971, els ICEs estan obligats a organitzar una formació pedagògica de caràcter pràctic de la mateixa duració (Vegi's l'O.M. de 18 de Juliol del 1971). Sabem molt bé, de tota manera, les importants limitacions que en la pràctica han tingut ambdues aspiracions formatives. De fet no existeix, ja d'entrada, una obligatorietat preventiva a realitzar un tal curriculum; donat que inclús a efectes de participació en concursos i oposicions, és indiferent haver realitzat un curs complet d'ensenyament a qualsevol centre públic o privat. Si avui assisteixen multitud d'alumnes als cursos de CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica) dels ICEs, en bona part és perquè molts dels assistents estan en situació d'atur o de semiatur, o perquè molts són encara alumnes universitaris de cinquè curs de Facultat. No es tracta aquí de jutjar intencions ni de valorar esforços. Els ICEs han comptat amb recursos molt escadussers i han hagut de fer front a innumbrables dificultats. Però el que és veritat és que, per circumstàncies de variadíssims tipus i exeptuant algun cas, la formació pedagògica del CAP té moltes mancances i, de fet, té pocs adeptes. Totom, començant pels propis ICEs, està d'acord que ha de ser revisat més o menys profundament.

5. El que s'a dit respecte al professorat de secundària caldria

també dir-ho, i encara amb major èmfasi, respecte del professorat de Formació Professional. Aquesta distinció no significa, tanmateix, que vegem ambdós sectors- el típicament secundari i el típicament professional - com dues coses distintes no relacionades i no integrables; la nostra opinió és exactament la contrària. Però allò que aquí ens interessa destacar és que la formació que rep, ara per ara, el professorat de formació professional està ple de deficiències, i que aquestes són molt semblants a les que hem estudiat en els paràgrafs anteriors.

6. Es pot dir que, llevat de sectors universitaris tradicionalment neofòbics i conformistes, existeix avui una generalitzada consciència dels profunds defectes que té el nostre sistema de formació de professors. La consciència d'aquests defectes ha fet sorgir algunes propostes de reforma, que afecten tant al professorat de primària com al de secundària i formació professional. Diverses associacions de professors d'EGB estan demanant, per exemple, que la carrera de professorat d'EGB sigui plena - ment universitària i que duri 5 anys. N'existeixen d'altres , de propostes, més o menys madurades. Aquí ens referim exclusivament a dos projectes, per la seva més gran envergadura. Un és el que s'ha conegut com "Projecte Otero", ja que aquest - ministre en va ser el seu principal promotor. L'altre és el constituït per l'alternativa que, davant el projecte anterior, han presentat els Instituts de Ciències de l'Educació de tot l'Estat, la qual cosa no significa que tots els ICEs el subscriuin completament.
7. El "Projecte Otero" parteix de la idea que donat que és necessari reformar la formació del professorat dels nivells no-universitaria i donat que administrativament s'ha produït una separació del Ministeri d'Educació i el Ministeri d'Universitats, correspon al Ministeri d'Educació no només la selecció, sinó també la formació dels seus propis funcionaris. Això podria

fer-se realitat mitjançant la creació d'uns pretesos "Centres de formació de funcionaris docents" aptes per admetre (per separat) aquells qui desitgin entrar en els diversos nivells de l'ensenyament estatal no-universitari.

7.1. El primer que crida l'atenció del dit Projecte és la seva referència exclusiva als funcionaris docents. I donat que no entra en la intenció del Sr. Otero convertir tots els docents en funcionaris de l'Estat, haurem de concloure que el seu projecte no contempla el cas dels docents que treballen en l'àmbit de l'educació privada, ni tan sols el dels interins de les escoles públiques. Aquesta discriminació - ens sembla de tot inconvenient per tal com afegirà nous distanciaments i nous prejudicis als que ja existeixen entre els docents d'ambdós sectors. Per altra banda, no acabem d'entendre que ser funcionari o no ser-ho hagi de ser motiu suficient per a un distint tractament formatiu.

7.2. Tal com ja hem avançat, el Projecte té en la seva base la convicció que qualsevol Ministeri té el dret de formar, almenys en part, els seus propis funcionaris. Sens dubte es deuen haver considerat, i envejat, models com els diplomàtics (funcionaris de Ministeri d'Afers Exteriors), o inclús els militars (funcionaris del Ministeri de Defensa). Però és obvi que aquests models no serveixen, o s'erveixen poc, quan es considera el cas específic dels docents. Aquells - gaudeixen, abans que res, d'una tradició històrica dissemblant a la dels professors i, a més, troben també justificació en la necessitat d'impartir uns continguts específics que la Universitat no imparteix. Però el cas dels professors és completament un altre: la Universitat, bé o malament, els ha anat formant des de fa molt de temps, i no s'acaba d'entendre per què ha de deixar de fer-ho a partir d'ara. Si tothom seguís el raonament del Sr. Otero, el Ministeri de Sa-

nitat hauria de reservar-se la formació de tots els metges de la Seguretat Social, i el Ministeri d'Obres Públiques la dels enginyers i arquitectes. Això suposaria al mort definitiva, per allunyament de la realitat, de la Universitat i de les principals institucions d'ensenyament superior. La solució proposada pel Sr. Otero contrasta també amb la - que és praxis habitual en la quasi totalitat dels països - desenvolupats. Si a Espanya s'adoptés una solució d'aquest tipus caldria reconèixer que es tractaria de quelcom profundament original des d'un prisma internalista o d'educació - comparada.

- 7.3. Un dels objectius que el "Projecte Otero" pretén assolir, és segons sembla, la supressió del sistema d'ingrés a l'estament públic mitjançant oposició. Es obvi que, com molts crítics han assenyalat, això no s'aconsegueix en absolut, ja - que converteix en oposició l'ingrés als nous centres. No neguem que han d'estudiar-se, i aviat, sistemes més racionals per entrar a la docència estatal que les actuals oposicions. El que neguem és que aquesta concreta via sigui adequada i convenient.
- 7.4. Segons el Projecte, els "Centres de formació de funcionaris docents" serien de diversa espècie, segons estiguessin dirigits a docents primaris, secundaris o de formació professional. Aquesta diversificació contribuiria a mantenir i a reforçar un estat de desigualtat que avui ha perdut ja quasi tot el seu sentit. Per altra part, és intenció del Projecte entregar el control i l'organització dels nous centres - als funcionaris dels Cossos corresponents (inspectors i professors d'EGB per un costat, inspectors i catedràtics de BUP per un altre, etc.) amb la qual cosa és molt probable que prevalguessin els interessos de cos als estrictament formatius.

7.5. Però la crítica més forta que es pot fer al Projecte és que no solucionaria de cap manera les deficiències formatives del professorat que hem examinat més amunt. Sobre aquests centres caurien, segons s'afirma, responsabilitats en el terreny de la formació especialitzada - del docent (la matèria que ha d'impartir) i de la formació pedagògica, teòrica i pràctica. En el cas concret dels centres dedicats al professorat de BUP no s'entén fàcilment que, després de cinc anys d'estudis universitaris massa centrats en una especialització, calgui, seguir insistint amb la mateixa dosi; i quant a la formació pedagògica, tampoc no s'acaba de veure per quina raó aquells que fins al moment no l'han rebuda ni l'han exigida - és a dir, els catedràtics i agregats de INB - comprenguin de sobte la seva gran importància i vulguin fomentar-la i inclús (?) proporcionar-la als seus alumnes. En el cas dels centres destinats al professorat estatal d'EGB, la seva finalitat resultaria encara més incomprensible, ja que els alumnes que hi ingressin provindrien ja d'una Escola marcadament professional (encara que, segons el Projecte, les actuals Escoles Universitàries de Formació de Professorat haurien de deixar de ser-ho i convertir-se en una espècie de primer cicle universitària de caràcter general i no professional, a l'estil dels actuals Col·legis Universitaris).

7.6. Es comprèn perfectament que, amb tot aquest bagatge, el Projecte Otero hagi sigut profundament criticat i refusat per quasi tots els sectors relacionats amb el tema, des del Consell de Rectors fins les associacions de docents. Ni tan sols les persones que podrien haver-se sentit a favorides pel Projecte s'han atrevit a defensar-lo. La prova més eloqüent és que en la seva defensa pública hagi

hagut de sortir, davant l'atac d'uns i el silenci d'alltres, el mateix Ministre i algun Director General del seu equip ministerial. Es veu que no els ha estat fàcil trobar altres defensors. Es possible que tot això els hagi fet reflexionar i, a poc a poc, hagin anat oblidant el tema, per què el que és cert és que últimament l'assumpte sembla haver entrat en una via morta.

8. Entre les entitats que s'han manifestat més contràries al "Projecte Otero" hi ha els Instituts de Ciències de l'Educació existents a totes les Universitats espanyoles. Els ICEs, per separat i conjuntament, han posat en relleu les moltes deficiències del Projecte i, entre elles, la injusta i inoportuna eliminació dels propis ICEs, o almenys d'una part important de les seves actuals tasques, que el projecte comportaria. D'aquí que, com a alternativa al "Projecte Otero", hagin elaborat una "Proposta de Directrius per a una Revisió del Sistema de Formació i Perfeccionament del Professorat" - que ha estat assumida també per una comissió de Rectors i per la Secretaria General del Ministeri d'Universitats i Investigació, i feta pública el març del 1980. La Proposta conté inicialment uns breus criteris de revisió que constitueixen de fet, encara que sense esmentar-ho, una crítica al "Projecte Otero". En aquests criteris es troba, segons la nostra opinió, el millor d'aquest document. Però hi trobem importants deficiències que molt breument ressenyarem.

8.1. La Proposta és, abans que res, bastant conformista respecte a la situació actual. De fet, preconitza la continuïtat de les institucions actuals i de llurs funcionament i tasques actuals sense al·ludir a les transformacions o renovacions que seria necessari efectuar-hi. L'

única al·lusió crítica en aquest sentit és a alguns casos de disfunció entre els plans d'estudi de les Facultats i Escoles Tècniques i les matèries a impartir pels professors de BUP i de formació professional. Ja hem dit abans que, més que una certa disfunció, el que hi ha és un desajustament total. Es estrany que els ICEs no ho posin en evidència.

- 8.2. La Proposta defensa, sobretot, la pervivència dels ICEs. i el reforçament de llurs funcions en matèria de formació inicial i d'actualització, referides sobretot a la capacitat pedagògica i didàctica. Amb aquest objectiu estableix inclús unes plantilles de personal necessari preveient com serà seleccionat i uns òrgans encarregats de la coordinació dels ICEs amb la resta del sistema educatiu.
- 8.3. Nosaltres no dubtem que la pervivència dels ICEs és convenient i que poden i han de tenir unes comeses pel que fa a la formació del professorat. No estem convençuts, però, que hagin de ser necessàriament ells els que assumeixin la formació inicial (teoria i pràctica) dels futurs professors de BUP i de FP. Pensem que, igual que el passa amb les Escoles de Formació del Professorat d'EGB, la formació pedagògica podria ser assumida directament per les Facultats i per les Escoles Tècniques, mitjançant unitats docents de caràcter interdepartamental i inclús interfacultatiu. Som de la opinió que aquestes Facultats i Escoles no respondran a les necessitats reals de l'entorn mentre no assumeixin la responsabilitat de formar professionals de l'ensenyament - a més, sens dubte, d'altres professionals - i no simplement científics sense col·locació.
- 8.4. La proposta dels ICEs desconeix, a més, l'existència de De-

partaments de Ciències de l'Educació en nombroses universitats. També aquests departaments necessiten una profunda transformació. Però no hi ha dubte que, en les universitats on existeixen, podrien prestar un servei més directe i més institucionalitzat en la formació inicial dels aspirants a la docència. En qualsevol cas és precís arribar a una coordinació més lògica i més operativa entre les distintes institucions que, en el si de la Universitat i encara fora d'ella, tenen responsabilitats directes o indirectes en la formació del professorat. El caos actual - no se solucionarà només mitjançant la supervivència dels ICEs, encara que, naturalment, molt menys se solucionarà *amb* la seva simple i injustificada eliminació.

CAPITOL IV

EL PROFESSOR : PERFIL PROFESSIOLGRÀFIC

Alguns trets professiolgràfics fonamentals.

Es obvi que no podem empèndre aquí un estudi en profunditat del que haurà de ser un professor de primària o de secundària. Es tal el volum i la diversitat de les investigacions que, des de fa una vintena d'anys sobretot, han vingut dedicant-se a l'assumpte que seria ingenu pretendre ressenyar-lo aquí, i molt més encara, intentar arribar a conclusions mitjanament acceptables. De la complexitat - i al mateix temps del valor d'unes tals investigacions pot donar una idea el treball de J.L. RODRIGUEZ DIEGUEZ, Aportacions a la investigació experimental de la formació de profesores, "Revista Española de Pedagogía" nº 147, Madrid, pp.37-38.

Malgrat tot, sembla clàr que qualsevol sistema de formació del professorat ha de partir d'una idea bastant precisa del tipus de professor que es desitja produir (i reproduir) en les institucions pertinents. No voldríem de cap manera donar la impressió que els nous camins de formació docent que proposem tenen com a base únicament la consideració del que avui es fa i es tendeix a fer en el món i la conveniència d'enllaçar amb les positives realitzacions experimentades anys enrera a Catalunya.

Això és molt, però no ho és tot. Considerem imprescindible una anàlisi del docent professional que necessitem avui i que, presumiblement, necessitarem sempre. Ens importa molt individualitzar les característiques, condicions i aptituds que haurà de reunir, així com les actituds que, des del començament de la seva vida professional, estarà en condicions d'exercitar i promoure. Som conscients, també, que no se'ns ha demanat per ara l'estudi exhaustiu d'un sistema de formació del professorat, si no simplement un disseny de les seves línies fonamentals. Això, si bé ens obliga a no deixar de banda el tema del perfil professiogràfic del professor, ens permet a la vegada limitar-nos a exposar el que considerem que són les nostres conviccions fonamentals referent a això.

Hem dit conviccions. En una altra terminologia, més d'acord amb una investigació, podríem denominar-los postulats. Es tracta, en qualsevol cas, d'uns punts de partida que només exposarem i que no justificarem malgrat que alguns d'ells són - ho sabem prou bé - francament discutibles. Ens sembla que no és aquest el moment d'extendre'ns en argumentacions filosòfiques que abonin les nostre conviccions, la qual cosa no significa que no estiguem disposats a fer-ho en el moment oportú (que, a parer nostre, no és aquest d'ara).

De tota manera considerem que les poques pàgines que segueixen són absolutament necessàries per entendre els camins que, al final del nostre treball, proposem. Es molt probable que les persones que discrepin totalment o parcial del nostre enfocament final trobin precisament aquí, en aquestes conviccions prèvies, - els punts bàsics de desacord. L'ur lectura detinguda i consideració ens semblen, per tant, imprescindibles.

La formació de professorat que proposem en les següents pàgines té com a base els següents principis:

1. Considerem que totes les persones haurien de tenir accés a una escolarització que durés aproximadament fins els 18 anys d'edat i que compregués, en línies generals, el que a -vui es considera ensenyament primari i ensenyament secundari (en els seus dos cicles: elemental i superior), la qual hauria d'incloure proporcions adequades de formació professional (teòrica, artística, etc), de formació humana (física, social, moral, etc.) i de formació científico-cultural.
2. D'acord amb el principi anterior, entenem que són igualment importants, que han de tenir un nivell socio-professional anàleg i que haurien d'haver rebut una formació professional equivalent tot es les persones que es dediquen professionalment a qualsevol dels graus o nivells d'ensenyament abans esmentats.
3. Més concretament, pensem que en l'educació de la persona humana tenen igual importància els anys de parvulari que els - d'adolescència i que, per tant, la consideració i preparació dels professionals dedicats a les diferents edats no té per què continuar essent discriminatòria en l'aspecte econòmic, ni en - el social ni en l'acadèmic o científic.
4. Res del que ara s'ha dit s'oposa a què en la formació dels docents es tinguin en compte les especialitzacions que vénen lògicament exigides bé en funció de les edats, bé en funció de les activitats educatives específiques o dels camps especialitzats - del saber o de l'actuar. Hauria d'estudiar-se, tanmateix, que en els centres de formació del professorat aquestes especialitats fo ssin realment equivalents quant a llur dificultat, anys necessaris de preparació, etc.

5. Considerem que el docent professional, per dur a terme adequadament la important funció que la societat li exigeix, necessita conquerir cotes de prestigi personal i professional molt més altes que les assolides fins avui, i en cap cas inferiors a les dels altres professionals com metges, enginyers, advocats, etc. Som conscients que per operar aquest canvi no bastaran assignacions econòmiques anàlogues - cosa que, en qualsevol cas, resultaria imprescindible - sinó sobretot un nivell de formació i d'exigència professional notablement superior al que avui és habitual.

6. Si es té present el que hem dit en el punt 1, és clar que el docent no podrà complir el que se li exigeix si es limita a ensenyar uns continguts intel·lectuals especialitzats o unes habilitats determinades. La seva participació plena en el procés educatiu li exigirà, a més dels continguts o habilitats de la seva especialitat, un adequat coneixement i comprensió de les altres àrees i, sobretot, la intenció de contribuir a la comuna tasca d'educar. Això implica la necessitat d'allunyar el docent de tot especialisme prematur i excloent o, dit d'altra manera, la necessitat que estigui preparat a exercir una polivalència educativa.

7. Nombroses investigacions han demostrat que s'està produint un lent, però ostensible, canvi en els rols tradicionals del docent professional, i que és previsible que el canvi sigui més profund i ràpid en els anys venidors. No estem convençuts que tal mutació, almenys si continua en una línia semblant a la tracçada fins el moment, vagi a traduir-se necessàriament en un progrés real de la situació i de la qualitat dels docents. No ho estem tampoc que els docents vagin a tenir les funcions precises que ens avancen alguns futuròlegs, i no altres (podria citar-se FURTER i altres). Però el que sí ens sembla incontrovertible és que els professors hagin d'estar cada vegada més preparats per ajustar-se a unes funcions professionals que sens dubte canviaran

i per a les quals l'actual profïja d'especialització a ultrança no serà res més que un greu obstacle.

8. De totes aquestes consideracions neix un altre dels nostres principis - o postulats si es prefereix - bàsics : el convenciment que no tothom serveix per a professor o per educador; sinó que, ben al contrari, la societat hauria d'exigir - amb molta més seriositat una més gran selecció - que cal no confondre amb selectivitat discriminatòria - dels aspirants - al professorat. Per ser professor cal tenir, ^a ^{du} ~~més que~~ coneixements previs determinats, unes clares aptituds i actituds que no tothom ha de compartir. Cal evitar d'una vegada per totes que, sobretot en les èpoques de crisi econòmica, l'estament docent s'ompli de persones que només busquen en l'ensenyament un impensat refugi, una manera de guanyar-se la vida sempre oberta a frustats o indecisos.

9. Volem exposar, finalment, el nostre convenciment que la qualitat de la formació del professorat no comporta necessàriament un augment, cada vegada més atrevit, dels anys de formació. Segons el nostre parer, és necessari frenar qualsevol tendència o desig d'augmentar els anys de formació inicial dels diversos professionals universitaris i similars. Però això és necessari fer-ho partint d'una base d'igualtat dels docents respecte a altres professions universitàries o, dit d'altra manera, una vegada s'ha superat l'actual discriminació existent. Pensem que, quan això s'haurà aconseguit, serà el moment d'estudiar amb tota seriositat una aplicació molt més rigurosa dels principis continguts en el concepte d'educació permanent, per a la qual la formació inicial és només un primer pas, i no tant necessàriament tan llarg com ho és avui, ^{d'un} ~~un~~ procés que cal que duri tant com la mateixa vida professional. Estem convençuts que l'educació permanent degudament aplicada serà la clau de la formació professional del futur i ens agradaria que aquest pogués realitzar-se com

més aviat millor. Però estimem importantíssim que, quan això passi, es trobin tots els docents en un pla d' igualtat entre si i respecte a altres professions apreses en l'ensenyament superior.

CAPITOL V

a) P R O P O S T A D E F O R M A C I O I N I C I A L D E L S M E S T R E S

Situació actual.

Fins a 1960, la desídia del govern envers les Escoles de Mestres assolí cotes inconcebibles (1). Després de 1960 hi ha hagut dues iniciatives de reforma.

- a) Reforma del Pla d'Estudis - Pla de 1967 -, que recorda el Pla Professional de la República pel fet de tenir un tercer curs de pràctiques docents pagades. Aquest pla sols - va durar fins 1970.
- b) La "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa", aprovada per les Corts Espanyoles el 4 d'agost del 1970, i que:
 - Tornà a les Escoles de Mestres la categoria d'Escoles Universitàries;
 - Elevà els nivells de coneixements bàsics per a l'accés, demanant batxillerat superior i COU;
 - Destacà els aspectes professionals de la carrera;
 - Concretà un nou pla d'estudis, per tal d'atendre els estudis de segon cicle elemental;
 - Permeté a un 10 % de l'alumnat, amb una nota mitjana igual o superior a 8, l'accés directe a la funció docent.

(1) Veure plans d'estudis (annexe)

Si alguns plantejaments de 1970 coincideixen amb els de 1931, les realitzacions mostren una diferència abismal. L'aplicació de la Llei General d'Educació no ha portat cap reforma seriosa; en el millor dels casos, ha derivat cap una tecnocràcia, aparentment racionalitzadora, i en el pitjor, ha quedat en un simple canvi de noms.

El fet de donar als mestres la responsabilitat de l'educació secundària de primer cicle (antics 1er., 2on., 3er i 4rt. de batxillerat) ha comportat que la Normal donés una importància excessiva a les matèries teòriques en perjudici d'una veritable formació professional per al magisteri i que es despreocupés del pre-escolar i del primer cicle, que comprenen, tanmateix, 8 dels 11 cursos que tenen les escoles.

Després d'aquesta reforma, tan esperada com ineficaç, les Escoles de Mestres continuen avui anquilosades, afeixugades per la inestabilitat laboral del P.N.N.

El projecte proposat pel Ministre d'Educació, Sr. Otero Novas, no pot ser considerat com una alternativa seriosa (1). Si les Escoles de Mestres no funcionen, el que cal no és crear una nova institució complementària, que és molt probable que tampoc funcioni, sinó reformar les Escoles de Mestres a fi d'adequar-les a la seva funció.

Atesos la situació, ben poc clarificadora, de la formació de mestres a nivell internacional i les deficiències del magisteri de l'Estat Espanyol, ens sembla necessari seguir preparant una alternativa pròpia que reculli tots els elements de la tradició, vàlids encara, les experiències més reeixides de l'estranger i sobretot les tendències més generalitzades. Aquesta alter

(1) Veure capítol número 3

nativa suposa un sistema democràtic, català, universitari i professional.

OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ DEL MESTRE

Per a saber com hem de formar el mestre ens cal saber abans què ha de fer el mestre, quina tasca ha de dur a terme a les escoles. Nosaltres creiem que:

1. Els nois i noies, en acabar l'escolaritat, han de saber unes tècniques i tenir uns coneixements elementals sense els quals és difícil anar pel món. Han de saber llegir i escriure, parlar i comptar. Aixó, tan evident, avui no ho trobem resolt, en molts casos, ni tan solament a nivell d'ingrés a la universitat.
2. Els nois han de saber pensar de la manera més lògica i abstracte possible. El noi o noia que sap moltes coses, però que no les sap ordenar i combinar mentalment i, per tant, no les sap raonar, no podrà enfrontar-se amb criteri als problemes de cada dia i, per tant, no podrà ser un home o una dona lliure.
3. Els nois han d'arribar a intuir la complexitat i la relativitat del coneixement. Potser així s'aconseguirà - que en acabar l'escolaritat hom sàpiga que els estudis duren tota la vida. Amb aquesta formació crítica intentem de fer un home o dona capaç de voler millorar la societat on viu i de fer-ho de manera que sigui possible el diàleg, el dubte perquè si hom creu que la veritat és difícil i relativa no pot ser un fanàtic.
4. L'escola ha d'afavorir actituds de compromís. Els problemes que tenim plantejats són molt greus i l'esforç de tothom és indispensable. Participar vol dir capacitat d'elegir; vol dir coneixement dels límits propis i

*volquer millorar ell
seu entorn i la qualitat de la vida*

*iniciativa personalitzada organitzada al centre
insereix en el seu medi i entorn
discursus sobre anglès*

acceptar èxits i fracassos; tenir la valentia de
rectificar i tornar a començar.

5. Els nois han de sortir de l'escola arrelats al seu
medi. Han de conèixer i estimar el seu país i sa-
ber que la fidelitat a tot allò propi i l'eforç -
per donar-li consistència és el que dóna sentit a
la col.laboració amb els altres pobles i cultures.
6. Finalment, hem de fer un ciutadà que sigui sensible
a les coses bones i boniques que hi ha a la vida.
Sensible a la bellesa del color, de les formes, i
del so; al plaer de la comunicació amb els altres
a través de la lluita en comú, de l'amistat i de l'
amor; a la satisfacció del treball ben fet, cons-
cients de la fortalesa que dóna l'autocontrol i de
la satisfacció profunda de viure d'acord amb les
pròpies conviccions.

Conseqüentment amb el que acabem de dir, sembla que el mestre
té dues funcions essencials:

1. Afavorir el desenvolupament de la personalitat de l'infant
per tal que sigui emocionalment equilibrada, intel.lectualment
desenroïllada i ben integrada socialment. Aquesta adapta-
ció a les necessitats dels infants demana una formació psi-
cològica, pedagògica i sociològica.
2. Crear situacions adequades a fi que el noi faci actuar els
mecanismes de l'aprenentatge. L'aprenentatge demana una par-
ticipació activa de l'alumne que porta a una presa de cons-
ciència i que es tradueix en una actitud. El mestre haurà
de dedicar gran part del seu temps a organitzar i preparar
el treball dels alumnes. El paper del mestre ja no és el d'

un simple transmissor de coneixements elementals, sinó el d'orientar el treball, de suggerir un mètode, d'acostumar els nois a treballar i per tant a reunir una informació per classificar-la, ordenar-la, analitzar-la i criticar-la.

Al mestre li cal esperit crític, capacitat de raonament i una bona didàctica per a esglaonar aquest procés i presentar-lo de forma engrescadora.

Per a formar el tipus de mestre que esbossem cal pensar:

- a) En una formació universitària.
- b) En una formació professional.

FORMACIÓ CIENTÍFICA I PROFESSIONAL.

1. Formació científica.

La formació del mestre exigeix una preparació al més alt nivell, donada la complexitat de la seva funció. Aquesta és una idea internacionalment acceptada i ben present a la renovació pedagògica de la República.

Per formació universitària entenem una reflexió i abstracció, i comporta descobrir la complexitat del coneixement, tenir una preocupació metodològica, adquirir la prudència necessària en el judici, el convenciment de la pròpia ignorància i, per tant, la necessitat de la formació permanent.

La integració real de les Escoles de Mestres a la Universitat no comporta que la carrera de Magisteri perdi les seves peculiaritats, sinó que es tracta d'omplir de sentit crític i de rigor universitari l'ensenyament primari.

Argumentar més extensament la necessitat de no establir discriminacions entre els ensenyants segons l'edat dels alumnes, ens sembla innecessari. Seria tan absurd com pensar en menystenir el pediatra o el jutge del tribunal de menors sols perquè no tracten la problemàtica dels adults.

2. Formació professional

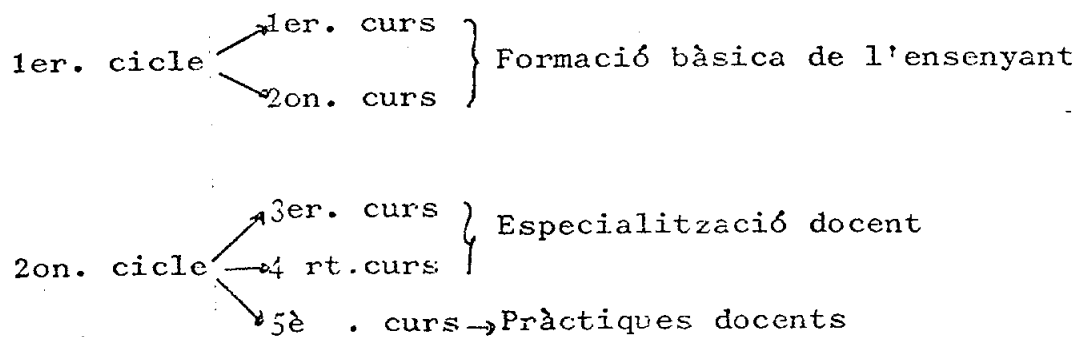
Els mestres han d'acabar la seva formació qualificats per fer-se càrrec, sense traumes innecessaris, d'una classe i capacitats — per assumir la responsabilitat de pertànyer a un equip de mestres. Per això, els alumnes de les Escoles de Mestres han de fer una — llarga i acurada pràctica docent, han de conèixer la realitat escolar i han de fer sobre aquesta pràctica una reflexió seriosa.

PLA D'ESTUDIS

justificar l'allargament — —

Proposem per als mestres una carrera que tingui la mateixa durada que la dels estudis que s'imparteixen en altres seccions i facultats.

Dividim la carrera en dos cicles. El primer cicle, de dos anys, comprèn estudis comuns. El segon cicle, de tres anys, comporta dos cursos d'especialització i un de pràctiques docents en règim de plena responsabilitat.



1. Cultura general

La cultura bàsica , general, es suposa per causa dels estudis de BU i COU i les proves d'ingrés.

*↓
per tant de continuïtat*

Per tal de completar la formació del futur mestre s'ofereix durant quatre cursos una opció. Els alumnes poden elegir com - optativa qualsevol matèria dels plans d'estudi de qualsevol especialitat que no sigui la seva o d'altres Seccions i Facultats. Aquests estudis poden facilitar titulacions posteriors o poden afavorir una certa polivalència del professorat.

Els alumnes poder optar entre:

- Cursar quatre matèries, no professionals, de la seva especialitat per tal d'aprofundir el coneixement de l'àrea de la seva competència.
- Cursar matèries d'una altra especialitat per tal d'ampliar en extensió el camp del seu coneixement.
- Cursar matèries diverses per a ampliar la seva cultura general.

Totes les assignatures de coneixements es cursaran a les seccions corresponents de la Universitat. Proposem, doncs, uns estudis interdepartamentals.

Segons d'estudi de la OCDE, és previsible una marcada baixa en la demanda de professorat, i cal preveure posteriors reconversions. La flexibilitat i l'obertura del pla d'estudis que proposem afavoreix la polivalència dels ensenyants.

2. Àrea d'especialització docent . *(de mètodes. Pedagog. Social?)*

Durant els cursos de 3er, i 4rt. , els futurs ensenyants d'EGB faran uns estudis encaminats a aprofundir les matèries que han d'ensenyar segons la seva especialitat.

Aquestes matèries es cursaran a les seccions corresponents de

la Universitat i tindran com objectiu ensenyar a estudiar la matèria i analitzar la seva metodologia.

Hem seguit el criteri de no atomitzar el pla d'estudis ni multiplicar el número d'assignatures.

3. Àrea de formació professional.

- Tots els ensenyants de primer i segon cicle elemental tindran uns coneixements bàsics fonamentals de Pedagogia, Psicologia, Sociologia i Organització Escolar.
- Tots els mestres tindran coneixements bàsics de metodologia de les matèries instrumentals i de Matemàtiques.
- Tots els mestres tindran coneixements bàsics de metodologia de les Ciències Naturals i Socials, per tal de poder basar l'ensenyament en el coneixement del medi físic i social del nen.
- Tots els mestres tindran coneixements artístics. La sensibilitat del nen pel color, la llum, la forma, el so o el ritme és tan important com qualsevol matèria.
- Tots els mestres tindran coneixements tecnològics. És evident que no es pot separar la formació tècnica de la intel·lectual.
- Tots els ensenyants tindran un coneixement específic de Psicologia i Pedagogia corresponent a l'edat dels nens que cursen la seva especialitat.

4. Àrea de pràctica docent.

Els estudis de Magisteri són estudis professionals i estaran estretament vinculats a l'escola primària.

Els alumnes faran, pràctiques a una escola primària, sota la direcció d'un professor complementari. Durant el temps de pràctiques, un dia a la setmana, i fora de l'horari laboral, es farà un seminari al que assistiran els alumnes, els professors de Psicologia (1er. i 3er.) , els professors complementaris , els professors de Pedagogia (2on. i 4rt.) i els professors de Metodologia (3er. i 4rt.). Si el número ho fes convenient, es farien grups per tal que el seminari no reunís en cap cas més de vint persones.

Els alumnes de 3er. i 4rt. aniran a l'escola primària un dia a la setmana i assistiran a la classe d'un dels seus professors. L'experiència escolar serà la base del treball de Psicologia, Pedagogia i Didàctica.

Durant el cinquè curs els alumnes faran pràctiques a una escola primària, on tindran la plena responsabilitat d'un curs. Comptaran amb l'assessorament del Director del centre o de la persona que es delegui. Aquestes pràctiques seran pagades, i els alumnes practicants tindran la mateixa categoria que els mestres interins.

atenció a la plena responsabilitat no substitueix a cap mestre

Els alumnes de pràctiques de cinquè curs tindran un seminari setmanal, fora de l'horari laboral. Aquest seminari serà dirigit per un professor de l'Escola de Mestres.

La superació d'aquest any de pràctiques i l'examen de la memòria de pràctiques donaran als candidats opció a l'accés directe al magisteri nacional.

podran

5. Convalidació i polivalència dels estudis.

Es donaran tota mena de facilitats per a cursar successivament o amb cursos de formació permanent més d'una especialitat.

El pas d'una especialitat de magisteri a una altra comportarà com a màxim un curs.

El pas d'una carrera de Ciències o Lletres a Magisteri comportarà un curs d'estudis i l'any de pràctiques corresponents a 5è. curs.

El pas de l'Escola de Mestres a una secció de Lletres o Ciències comportarà com a màxim dos cursos d'estudis.

SELECCIÓ DE L'ALUMNAT DE LES ESCOLES DE MESTRES.

Partim del convenciment que tothom té dret a l'accés a la cultura superior, però no tothom té dret a exercir una funció social com la de mestre.

Conseqüentment amb aquesta idea, l'Escola de Magisteri oferirà determinades matèries a tota persona que tingui interès per a ampliar la seva cultura, i podrà lliurar als matriculats que ho desitgin i ho mereixin, un certificat d'estudis.

El número de candidats als estudis de Magisteri serà limitat, de manera que respongui a les necessitats socials. El número d'alumnes admesos serà una decisió política, aprovada pels organismes de govern competents a qui correspongui aquesta decisió.

Els mestres que hagin cursat els estudis amb aprofitament tindran opció a l'accés directe al magisteri nacional.

Els canvis que sofreix en aquest moment el camp de la producció aconsellen la màxima flexibilitat en la reconversió dels treballadors. Per tant, sense modificar les condicions generals d'ingrés a les institucions de formació de personal docent, s'hauria d'admetre a la prova d'ingrés aquelles persones que, sense àdhuc

reunir les condicions acadèmiques requerides, tinguin una experiència útil de caràcter tècnic o professional. Una selecció a curada dels candidats podrà donar a l'ensenyament un personal ben qualificat. A aquestes persones, després de superades les proves d'ingrés, se'ls concediran les convalidacions que semblin convenients en cada cas.

Característiques de la prova d'ingrés.

última b'gic suposada
ambigua

Partim del convenciment que qualsevol prova de selectivitat per a la funció docent detecta millor els possibles fracassos que els èxits dels seleccionats, i que sempre hi ha un índex d'error.

La selecció dels alumnes es pot fer de moltes maneres, però atès que el que pretenem considerar és el domini dels coneixements instrumentals i la maduresa personal del candidat, proposam un curset o període de prova, que es podria fer a finals del curs acadèmic o abans del seu començament.

El curset té l'avantatge de poder fer una anàlisi més sostinguda dels candidats i poder considerar més aspectes. Assegura als candidats un judici que no depèn de la sort o d'un estat d'ànim, i els procura, en qualsevol cas, uns coneixements i una experiència valuosa per ella mateixa.

DEL PROFESSORAT DE LES ESCOLES DE MESTRES

per possible la carrera
seu seleccionat entremig
valor seleccion la carrera
planificació

1. Professorat amb dedicació exclusiva.

- El professorat no pot preparar per a una professió si la desconeix. El primer que cal exigir és que tingui una llarga i acurada experiència en l'ensenyament.

diplomes
n'ha per
recondar

colònies

El professorat estarà vinculat a l'escola primària i renovarà aquest vincle periòdicament, mitjançant la pràctica de la docència en centres educatius. Concebim les escoles "anexes" com centres de pràctiques i d'experimentació pel professorat de les Escoles Normals.

- S'exigirà al professorat de les Normals una reflexió teòrica sobre l'àrea de la seva competència, i la seva titulació serà equivalent a la del personal més qualificat de la Universitat. Les tesis que facin els professors de les Escoles de Mestres s'han de fer per omplir de sentit el treball de tals Escoles i no per a satisfer les exigències d'altres Seccions o Facultats que tenen, com és lògic, uns altres interessos. S'han de fer al més alt nivell i s'han de presentar dintre de les institucions dedicades a la formació del professorat.
- La selecció, retribució i el control del professorat es farà segons els criteris vigents a la U.A.B.

2. Professorat complementari.

- Les Escoles de Mestres comptaran amb un nombre suficient de professors complementaris que seran seleccionats entre els mestres de les escoles per un temps limitat o a temps parcial, per tal que col.laborin amb el professorat en la formació dels alumnes. Aquest professorat vincularà la Universitat i les escoles primàries, i permetrà d'aprofitar l'experiència dels millors mestres per a les classes teòriques o pràctiques.

CAPITOL V

b) PROPOSTA D'ACTUACIÓ A CURT TERMINI

(1980- 1981)

Una reforma en profunditat de les Escoles de Mestres com la que proposem transcendeix les atribucions de la Universitat perquè comporta modificar la "Llei General d'Educació" de 1970; però es poden prendre una sèrie de mesures que ajudin a preparar un canvi més radical.

Selecció del' alumnat de les Escoles de Mestres.

Els alumnes de les Escoles de Mestres han de passar les mateixes proves d'entrada que es demanen als alumnes de les altres Facultats. Aquesta mesura no és legal, però les Escoles de Mestres, prèvia autorització del Ministeri, poden posar una prova específica d'ingrés. Les Escoles de Mestres de la UAB podrien considerar que la prova específica hauria d'ésser, precisament, la mateixa PAAU.

El curs 1979-80 les Escoles de Mestres de Lleida i de Sant Cugat van exigir als seus candidats la superació d'aquesta prova. Creiem que l'experiència ha sigut molt positiva, perquè:

a) cal evitar que les Escoles de Mestres siguin refugi d'alumne

de baixa qualificació intel·lectual que no es veuen capaçs de superar la selectivitat.

b) fa que els alumnes que van a Magisteri puguin escollir la carrera lliurament.

c) Lliura les Escoles de Mestres d'una allau d'alumnes - suspesos de PAAU que anaven a Magisteri com a últim recurs, però que no estaven motivats i entorpien la marxa dels centres.

d) Ha parat, en certa mesura, el procés de massificació de les Escoles de Mestres.

e) Creiem que haurà contribuït a millorar el nivell del primer curs de Magisteri.

Pla d'estudis

1. La UAB ha de revisar els plans d'estudis de les seves Escoles de Mestres:

- a) Cal saber el pes que tenen les matèries professionals sobre el total d'hores lectives. Caldria comprovar que les matèries que es donen responen realment al que promet el programa, atès que "Matemàtica i la seva Didàctica" o "Geografia i la seva Didàctica", per exemple, es redueixen a la Matemàtica o la Geografia sense res més. Cal tenir ben present que les Escoles de Mestres són escoles professionals.
- b) La UAB ha de controlar el nivell universitari de les matèries que s'imparteixen, perquè les Escoles de Mestres no poden ser escoles primàries ampliades.
- c) Sense necessitat de modificar el pla d'estudis actual, cal que es reformin els programes de manera que tinguin en compte la cultura del país. Cal que els mestres estiguin preparats per a complir el principi didàctic de partir sempre de la rea

litat socio-cultural del nen.

d) Cal assegurar que les Escoles de Mestres de la UAB preparin els alumnes per a un nivell suficient de català. Això demana una atenció preferent a l'hora de contractar el professorat necessari. Cal tenir en compte les necessitats dels alumnes castellano-parlants.

e) Si hem d'adequar la carrera de mestre a la seva funció, cal que la UAB defensi davant el Ministeri la necessitat de les especialitats de Pre-escolar i Primera Etapa, nivells oblidats en benefici de la preparació dels mestres per al segon cicle elemental.

La UAB ha de tenir present que el Pre-escolar s'imparteix a Girona, Lleida i Sant Cugat i Primera Etapa a Sant Cugat, i que no s'han assolit el reconeixement d'aquestes especialitats ni la titulació corresponent.

f) Atesa la importància essencial de les pràctiques, cal saber que es fan en escoles que no tenen cap relació amb la UAB i, per tant, sense cap control. Es urgent demanar al Ministeri que doni una solució, que fa temps que promet, de manera que els mestres que reben i tenen els nostres alumnes quedin vinculats d'alguna manera amb la Universitat, se'ls pugui exigir una determinada actuació, i se'ls pugui retribuir adequadament.

2. Cal que totes les Escoles de Mestres de la UAB mantinguin una relació per tal d'anar elaborant una línia pedagògica coherent. Aquesta tasca s'ha anat fent mitjançant uns seminaris que va subvencionar l'ICE i que fóra molt convenient de poder continuar.

Vinculació amb les Facultats.

Si les Escoles de Mestres han d'integrar-se a la Universitat cal integrar-les-hi de veritat, i això comporta:

- 1) que es demani al professorat de les Escoles de Mestres la mateixa titulació^{que} als professors de les Facultats o mèrits equivalents. Si això avui no pot ser més que una tendència, almenys que quedi ben clara a l'hora de la selecció del professorat. Si demanem que el professorat de les Escoles de Mestres tinguin el doctorat, cal reconèixer, sense cap mena de restriccions, que les tesis han d'ésser sobre ensenyament i que no es fan per a omplir un expedient acadèmic, sinó per a omplir de sentit crític i de rigor universitari les Escoles de Mestres.
- 2) Que els professors de matèries no professionals siguin comuns, de manera que els professors contractats per les Facultats puguin donar classes a les Escoles de Mestres, i professors contractats per les Escoles de Mestres facin part de la seva docència a les Facultats. Aquest punt és important, i de fet ja es dóna en el cas de Sant Cugat. Caldrà que fos un principi general i afavorit per tal que, quan els alumnes de Magisteri puguin cursar les assignatures de continguts a les respectives Seccions de les Facultats, no hi hagi problemes d'adequació del professorat.
- 3) Vincular més estretament les Escoles de Mestres i la secció de Ciències de l'Educació per tal d'unificar criteris i afavorir la seva posterior unificació.

Vinculació amb l'ICE

Formació del professorat de les Escoles de Mestres. Vinculació amb les escoles primàries.

La majoria del professorat actual de les Escoles de Mestres no ha donat mai classes a nivell d'EGB, ni tampoc se'ls ha demanat - mai que ho facin. Així, es dóna el fet, grotesc, de tenir un personal que prepara per a una professió que desconeix.

Per tal de posar remei a aquest fet, i pensant en una reforma efectiva, fóra prioritari facilitar estades dels professors a l'escola primària:

- 1) Considerant l'estada a l'escola com part de la seva dedicació.
- 2) Insistent en l'interès de la UAB en aquest sentit, i fent-ho constar com essencial i prioritari en la selecció del professorat.
- 3) Facilitant aquestes pràctiques a tots els nivells. Fer avinent la seva importància a les Delegacions Provincials d'Ensenyament Primari, a fi de donar-li tota mena de facilitats.
- 4) Aconsellant que part de les matèries professionals es facin a l'escola primària i que els professors de la matèria en sigui el responsable.
- 5) Recuperant per a les Normals, les Escoles Annexes que han d'ésser el centre de pràctiques i d'investigació pel professorat de les Escoles de Mestres.

CAPITOL VI

a) PROPOSTA DE FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI , (SEGON CICLE) (ACTUAL BUP)

1. Situació actual

Acabada la guerra i liquidada l'experiència republicana, es torna a un ensenyament secundari tradicional: enciclopèdic, intel·lectualista i elitista. El professorat no rep cap preparació professional perquè la seva funció és la transmissió d'una ideologia i d'uns coneixements, i la manera de fer-ho és la lliçó magistral. La formació del professorat no interessa, i, per això, ni "La Ley de Ordenación Universitaria", de 1943, ni la "Ordenación de la Enseñanza Media" de 1953, en fan cap esment.

La primera resposta a la necessitat de la formació del professorat secundari data de 1962, any que es creen les "Escoles de Formació del Professorat d'Ensenyament Mitjà", que imparteixen uns cursos, voluntaris, teòrics i pràctics, que donen dret a uns certificats d'aptitud pedagògica. Aquestes escoles es consideren el precedent dels ICEs.

Els ICEs, o Instituts de Ciències de l'Educació, varen ser creats pel Decret número 1678 del 24 de juliol de 1969 i se'ls van encomanar tres tasques prioritàries:

a) La formació pedagògica dels universitaris, tant en l'etapa prèvia a la seva docència , o formació inicial, com en la de -

- la formació en exercici. o formació permanent.
- b) La investigació en el terreny de les Ciències de l'Educació.
 - c) El servei d'assessorament tècnic en problemes educatius.

La "Ley General de Educación", en el seu article 73, especifica les funcions dels ICEs i l'Ordre Ministerial del 8 de juliol de 1971 regula els cursets d'aptitud pedagògica, o CAP; aquesta és la normativa legal vigent..

La situació actual de la formació del professorat de BUP ha sigut tractada al capítol 3. Cal recordar solament que és una formació que ens sembla inadequada atès que:

- a) Els futurs professors no tenen la preparació científica que necessiten, perquè l'especialització excessiva dels estudis universitaris provoca una clara discongruència entre la preparació que reben els alumnes a la Universitat i la que els falta.
- b) La formació professional tant teòrica com pràctica que donen els cursets del CAP no cobreix els objectius fixats, perquè:
 - els ICEs no tenen els medis materials ni la dotació de plantilles que es caldria;
 - els alumnes infravaloren acadèmicament aquests cursets, considerant que són un formulisme i que ja tenen el títol professional que els dona la carrera;
 - són cursets incompatibles amb la docència o altra activitat laboral, cosa que afavoreix un alt grau d'abstenció.
 - són cursos tan massificats, on el control s'hi fa difícil, i més encara l'atenció personalitzada a cada alumne.

2. Objectius de la formació del professorat de segon cicle superior o BUP.

Una de les maneres ^{de sapiguem} com s'ha de formar el professorat de batxillerat fóra conèixer què ha de fer com a professional; en aquest cas repetim el que hem dit pel cas dels mestres (Cap. V, pàg.) Considerem que no hi ha d'haver cap trencament ni esglaó entre l'ensenyament primari i el secundari, sinó que es tracta d'un procés amb una unitat d'objectius que es van adaptant a l'edat dels nois i a les seves capacitats.

Sobre la debatuda qüestió de si el Batxillerat ha d'ésser formatiu o informatiu, ens declarem decididament partidaris de la formació; la informació sols té sentit en tant que instrument útil -ssim de formació. Creiem que encara són plenament vàlides les paraules del Dr. Estalella quan parlava de l'Institut Escola :.."ens hem posat en primer lloc fer homes bons; i si a més són forts, millor; i si a més ens resulten savis, millor encara" (1)

Quant al problema de l'especialització dins els estudis de segon cicle creiem que la divisió de l'ensenyament en dues branques escolars, BUP i FP, és una de les moltes conseqüències del fet de viure en una societat jerarquitzada i dividida en classes; molts països europeus pateixen el mateix mal. En aquest punt cal reclamar una formació integral del noi o la noia de manera que al costat de les matèries que desenrotllen aptituds intel·lectuals hi hagi l'aprenentatge de diverses tècniques, tal com es fa a certes escoles anglosaxones i a molts països socialistes. La divisió del BUP en lletres o ciències tampoc té cap sentit en un període formatiu i la iniciació a l'especialització cal que es dugui a terme amb alguna matèria optativa.

(1) Institut Escola número 16, pàg. 5-8, 1933

Per a ser professor d'un centre de batxillerat com el que es-
bossem cal quelcom més que sapiguer matemàtiques o història: cal
ser un professional de l'ensenyament.

Formació del Professorat de BUP

1. Formació científica.

El professor de batxilletar necessita un coneixement de la matè-
ria o matèries que ha d'impartir. El futur professor tindrà una
certa polivalència, perquè ho exigeix l'organització dels centres
i perquè es preveu una baixa considerable del número d'alumnes
i una necessitat de readaptació dels docents.

No és convenient que la persona que ha d'ensenyar Història, i o-
casionalment geografia o art, tingui coneixements solament d'His-
tòria Antiga, per exemple. Els Departaments i Seccions de la Uni-
versitat tenen els seus interessos, ben lògics i respectables, pe-
rò la formació del professorat té les seves pròpies exigències .
Cal començar a pensar en una carrera que no sigui la d'Història
ni la de Geografia sinó la de Professor d'Història o Professor
de Geografia, tal com es fa a Anglaterra i als Estats Units.
Proposem que el futur professor de sgon cicle faci uns estudis
suficients sobre una matèria preferent, i uns altres menys amplis
sobre una matèria complementària; i que cursi aquests estudis als
departaments o seccions corresponents. La formació científica, -
doncs, haurà d'ésser forçosament interdepartamental.

2. Formació Professional

La preparació pedagògica per a la docència ha sigut descuidada

sistemàticament tant pel que fa a l'administració com a la Universitat. Aquesta infravaloració no deixa d'ésser sorprenent, perquè el fet de no capacitar com cal els ensenyants, pot ser una de les raons que expliquin els baixos rendiments del nostre sistema educatiu.

El futur professor de 2on cicle ha de tenir uns coneixements teòrics i pràctics que l'habilitin per a treballar en un centre de batxillerat, per a fer-se càrrec, sense traumes innecessaris, dels seus alumnes i de la matèria o matèries que imparteixen.

Pla d'estudis (veure quadre)

El pla d'estudis que proposem contempla la formació simultània professional i científica dels alumnes i preveu una titulació específica que respongui a la seva preparació i a les seves funcions. Es preveu una carrera de cinc anys amb un curs de pràctiques docents, dut a terme amb plena responsabilitat, que substitueixi les oposicions.

Àrea de cultura general.

Se suposa que l'alumne ja té una cultura bàsica, general, pels estudis de BUP, COU i les proves d'ingrés. Solament insistim en que tot professor tingui una formació artística o tècnica, com a complement necessari a la formació intel·lectual. La matèria optativa artística o tècnica està pensada per a completar la cultura general i les habilitats del futur docent.

Àrea d'especialització docent

Els alumnes rebran una instrucció adequada en les respectives

seccions o facultats. Considerem que el número d'assignatures sobre la matèria científica principal permetrà un coneixement suficient. Els coneixements sobre la matèria científica complementària han de ser d'un volum molt diferent però han de permetre una certa polivalència del professorat. Considerem convenient que la matèria principal i la matèria complementària cobreixin àrees afins, però no ho creiem absolutament necessari.

La metodologia de la matèria científica principal i la metodologia de la matèria científica secundària estaran vinculades als departaments corresponents. Entenem que el professor de metodologia ha de pertànyer al departament, ha de poder seguir de prop l'evolució de la ciència que ensenya, i ha de poder col·laborar com a membre del departament, en la programació de les matèries científiques i en les pràctiques docents.

Àrea de formació professional

Els futurs ensenyants de segon cicle rebran una formació professional que en part serà comuna amb la de la resta de docents (Magisteri, Ciències de l'Educació) i en part específica. En la programació d'unes matèries comunes s'ha pensat que si els docents tenen una mateixa tasca a fer poden rebre una formació bàsica que no cal diferenciar; a més aquest tronc comú té l'avantatge d'afavorir actituds de respecte, comprensió i col·laboració mútues. La formació específica vol garantir l'adequació del professorat a l'edat i als interessos dels seus alumnes.

Àrea de pràctica docent.

Al marge de les pràctiques que els alumnes puguin fer, ja sigui en els cursos de Metodologia o en altres matèries professionals, programem un últim curs de pràctiques docents en règim de

plena responsabilitat i ajudats per un tutor, professor del centre.

Els alumnes de pràctiques es reuniran un dia a la setmana, i fóra de l'horari laboral, en una sessió de seminari. Prendran part d'aquest seminari grups reduïts d'alumnes, el professor de Metodologia de la matèria, un professor de la Facultat d'Educació i els tutors. Aquest seminari servirà per a fer una anàlisi crítica de la pràctica docent i resultarà formatiu tant pels alumnes com pels professors.

Selecció de l'alumnat

La baixa de la demanda d'ensenyants deguda a l'evolució de la situació demogràfica i econòmica i a l'augment potencial de candidats, conseqüència de l'expansió de l'ensenyament dels anys 70, fa necessaris uns criteris de selecció d'estudiants. Aquesta selecció es fa absolutament inevitable si demanen que els alumnes tinguin, al final de la carrera, accés directe a la docència. En aquest punt ens remetem al que hem dit sobre la qüestió al cap. V, pàg.)

CAPITOL VI

b) PROPOSTA D'ACTUACIÓ A CURT TERMINI

Considerem que la formació del professorat és una tasca que correspon a les Facultats. Les Facultats han de respondre a la demanda d'investigadors, tècnics i professors, i aquesta formació ha de poder ser simultània amb la formació específica que dóna cada Departament o Secció.

Atesa la situació actual proposem una primera etapa d'adequació progressiva en la que es podria fer el següent:

1. Començar el procés de transferència de la formació del professorat a les Facultats encarregades de la seva formació inicial.
2. Fer-ho de manera progressiva. Començar per una experiència puntual de manera que permeti donar certes garanties d'èxit
3. Seguir mentrestant amb el CAP, procurant millorar el seu funcionament i preveient la seva substitució progressiva.

Organització de l'experiència.

L'encàrrec no es farà a cap secció concreta sinó que serà una responsabilitat compartida entre ICE, Facultat de Ciències i Facultat de Lletres. L'ICE nomenarà una persona per tal de coordinar aquesta experiència i aquest anomenament serà sancionat per la Junta de Govern de la UAB.

Aquesta proposta permet de tenir llibertat per a elegir el professorat i contractar personal..

Insistim en que aquest encàrrec no s'haurà de fer en aquest moment a cap departament o secció existent, perquè si bé l'organització de l'experiència seria més sencilla, es correrien dos grans perills:

- a) que es desencadenessin els mecanismes usuals de cobertura de places, amb molt poca llibertat de canvi o de rectificacions,
- b) que es reproduís el sistema universitari vigent, prioritzant la teoria sobre la formació professional, que és l'essència d'aquest intent.

Pla docent

- 1. Cultura general —————> batxillerat
- 2. Àrea d'especialització docent —————> Facultats, departaments i seccions.
- 3. Àrea de formació professional.

a) Estudis pedagògics

- Psicologia (1 curs)
- Pedagogia (1 curs)

b) Pràctica docent

- Pràctiques a un centre secundari (1matf/setm, durant 1
- Seminari sobre la pràctica docent (1 curs)

Els estudiants podran complir aquest pla de formació professional:

opció a) al llarg de la carrera, amb la sola condició que el segon bloc pressuposa haver fet el primer o fer-lo simultaniament; aquesta opció permet una distribució dels alumnes al llarg dels cinc anys;

opció b) durant els cursos quart i cinquè, perquè els professors en formació ja tenen uns coneixements suficients de les matèries.

1. La cultura general.

Se'ls suposa pel fet d'haver cursat el batxillerat a d'haver aprovat l'examen corresponent.

2. Àrea d'especialització docent.

Els alumnes seguiran els estudis corresponents a les seves respectives facultats. El problema de la inadequació dels estudis a les necessitats del professorat de BUP no es pot resoldre sense canviar el pla d'estudis. Atès que aquest canvi no és possible, no creiem que es pugui fer més que:

- a) Aconsellar als futurs ensenyants que, en el cas de tenir matèries optatives, procurin combinar-les de manera que cobreixin les àrees corresponents a BUP: és a dir, Geografia, Història i Art, Física i Química, etc. Es donarà a cada facultat una orientació sobre aquesta qüestió, a fi que els tutors - puguin aconsellar els estudiants degudament.
- b) Demanar als departaments més afectats que vulguin oferir, dins el seu pla docent, matèries de caràcter introductori que plantegin els punts bàsics i fonamentals de la matèria. Aquestes assignatures serien semblants a les que figuraven en el curs selectiu de Ciències o en els cursos comuns de Lletres. Demanar

igualment que poguessin matricular-se en aquesta matèria alumnes de les altres sessions i/o facultats. —
Caldrà insistir sobre la conveniència d'aquestes matèries davant els òrgans de govern a tots els nivells. D'aquest treball de convenciment cal esperar solament èxits parcials, atesa la tendència a l'especialització vigent a la nostra Universitat.

- c) Aconseguir que les Facultats vulguin deixar un matí lliure perquè durant els últims cursos, els futurs ensenyants puguin fer les pràctiques obligatòries.

3.a. Area de formació professional. Estudis pedagògics.

S'ofertiran uns cursos de Psicologia i Pedagogia d'unes 20/25 sessions cada un. Cada sessió tractarà un tema del programa i comportarà una part teòrica i una pràctica. L'assistència a la sessió i el compliment de la pràctica comportarà un crèdit. Els cursos seran encarregats a persones del departament corresponent o a altres persones que mereixen la confiança dels organitzadors.

3.b. Area de pràctiques docents.

Els alumnes realitzaran un curs de pràctiques a un centre de segon ensenyament, on assistiran un matí cada setmana. Les pràctiques responen a la necessitat de tenir una experiència directa i viscuda, encara que sigui incompleta i subjectiva. La duració de les pràctiques serà d'un curs acadèmic, per tal de veure tota la programació, l'evolució dels alumnes, així com els diferents problemes que sorgeixen ^{allarg} del curs. Els alumnes es distribuïran per classes en grups d'un mínim

de dues persones i un màxim de sis. El mínim respon a l'exigència de la formació en grup. El màxim està pensat per raó del nombre d'alumnes per classe (30-40) i la seva distribució en grups de treball, cosa que representaria un mestre - per cada sis alumnes.

Els professors en formació assistiran a la classe del seu tutor i passaran progressivament de l'observació de la classe a la participació. El tutor podrà ser indistintament:

a) un professor de BUP elegit amb la conformitat del respectiu departament de la UAB; en aquest cas es farà un esforç per a integrar-lo progressivament en el departament corresponent de la UAB per tal que no es doni una contradicció entre el que el tutor fa a classe i el que ensenya el departament; aquesta integració es veu difícil, i s'hi pot preveure un procés llarg i desigual.

b) El tutor podrà ser un professor del departament de la UAB que, amb la conformitat de la Inspecció de segon ensenyament, es fa càrrec d'un curs a un Institut; en aquest cas caldrà que el professor es relacioni amb el seminari corresponent del centre i compleixi les seves normes.

Tant en el cas a) com en el b), s'establirà una relació de col.laboració i ajut mutu entre l'ensenyament secundari i l'universitat, tendent a sumar esforços i esborrar diferències.

El tutor es reunirà amb els alumnes després de cada sessió, per tal de plantejar i preparar les classes i fer una anàlisi crítica de l'experiència.

Seminari.

Els alumnes d'una mateixa matèria es reuniran en una sessió quinzenal de seminari. Formaran aquest seminari els tutors i els alumnes de cada matèria. En aquestes sessions s'analitzaran les diverses experiències de manera que la pràctica pugui ser formativa. Els temes també podran ser proposats pels alumnes. El seminari assegurarà una reflexió sobre la metodologia de cada matèria reflexió fonamentada en la pràctica docent.

Formació del Professorat

La adequació del professorat a la seva tasca i la cohesió de l'experiència s'asseguraran mitjançant un seminari, coordinat: - a) pel Director de l'experiència o b) per una persona que reuneixi un coneixement teòric i una llarga pràctica docent.

Seràn membres d'aquest seminari els professors de Pedagogia, Psicologia, el representant de l'ICE, els representants de les Facultats afectades i els tutors de pràctiques.

El seminari estudiarà el problema de la formació del professorat de BUP i analitzarà els seus continguts conceptuals, institucionals, els objectius i la càrrega ideològica que comporta tota docència.

El ponent de cada sessió podrà ser algun dels membres assistents o persones convidades, especialistes en alguna de les qüestions.

a) El fet de reunir en un seminari a persones de matèries diverses afavorirà el coneixement i la comprensió mutus.

- b) Demostrarà palesament que el batxillerat ha d'ésser essencialment formatiu i destacarà les tasques comunes enfront de l'excessiva parcel·lació dels coneixements.
- c) Aquest seminari pot donar als professors de teoria la vessant pràctica que necessiten, i als tutors un major suport teòric per a la seva pràctica docent.
- d) Aquest seminari servirà per a anar fent una selecció del professorat que s'ha d'anar incorporant definitivament a aquesta tasca de formació. La selecció de la persona de Didàctica de cada matèria que s'ha d'anar incorporant a cada departament o Secció no es farà en cap cas de manera precipitada, i si cal es trigarà alguns anys.

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SEGON CICLE,
SUPERIOR, ACTUAL BUP

FACULTAT D'EDUCACIÓ

ALTRES FACULTATS

COMUNS

Pedagogia
Psicologia
Sociologia de l'Educació
Planificació Didàctica i
organitzativa de la Ins-
titució Escolar
Optativa artística o
tècnica
Psicologia de l'adole-
cent

24 % dels estudis

5è. Curs de pràctiques
Seminari sobre la pràc-
tica docent

20 % dels estudis

Matèria científica prioritària
número d'assignatures 10
i Metodologia de la matèria pri-
oritària

44 % dels estudis

Matèria científica complementària
número d'assignatures 2
i Metodologia de la matèria comple-
mentària

12% dels estudis

Total 56 % dels estudis

Suma de totes les matèries professionals 52 % dels estudis
La preparació científica 48 % dels estudis

CAPITOL VII

C O N C L U S I O N S

F I N A L S

(veure quadre)

Els docents tenen dues funcions essencials:

- Afavorir el desenvolupament total de la personalitat de l' alumne.
- Crear situacions adequades perquè els alumnes facin actuar els mecanismes de l'aprenentatge.

Si la funció dels docents ja no és la de transmetre uns coneixements, més o menys elementals, la seva formació tampoc pot ser la mateixa.

Demaneu pels docents una preparació específica al més alt nivell, atesa la complexitat de la feina que han de fer. La Facultat d'Educació hauria d'integrar els estudis de magisteri, la formació del professorat de l'actual batxillerat, els estudis de Ciències de l'Educació, la formació del professorat de la Universitat, en tant que docents, i la formació permanent del professorat.

Aquesta preparació específica contempla la formació simultània-ment, professional i científica dels docents. Els alumnes de la Facultat d'Educació cursarien les matèries o departaments universitaris corresponents i les matèries professionals a la Facultat d'Educació. L'organització dels estudis seria interfacultativa.

Proposem uns estudis decididament professionals i estretament vinculats a la realitat escolar. Considerem essencials les pràctiques docents i programem un cinquè curs de pràctiques que donarien l'accés directe a la funció docent.

Som ben conscients que aquests canvis aquí i ara no son possibles, però cal saber on es vol arribar per aplicar la justa política necessària. Proposem unes actuacions a curt termini que podrien significar un pas endavant i que ajudarien a preparar i facilitar una necessària reforma en profunditat.