

ara és demà

Debat sobre el futur
de l'educació a Catalunya

Ponència 4

El professorat

Miquel Martínez, catedràtic de teoria de l'educació a la Universitat de Barcelona



Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

D'ocupació laboral a servei públic

Els professors poden viure la seva activitat com una ocupació laboral, com un ofici per al qual cal estar ben preparat o com una professió amb autonomia i responsabilitat ètica i social. És a dir, la poden viure sense més responsabilitat que la relacionada amb el compliment laboral i la satisfacció de les exigències de la direcció del centre i de la titularitat pública o privada on treballin, o bé la poden viure com una professió compromesa amb la formació dels alumnes, amb les famílies, amb la comunitat on és l'escola, amb la direcció i la titularitat. En altres paraules, en el primer cas, el docent s'adapta a qui mana, sigui un ens privat o públic; en el segon, fa seva i sent la feina com alguna cosa més, com un servei a la societat que es concreta en el context de la comunitat singular i prospera on treballa. Convenen professors compromesos amb la millora de l'educació, amb una mirada que va més enllà de l'aula i del centre; professors que entenen la seva feina com a servidors públics, amb independència de la relació contractual.

En quin context som? Quin context volem i quins docents volem?

Aquest compromís i aquesta responsabilitat ètica i social que han d'assumir els professors han de ser correspostos per un compromís de la societat. Aquesta és una condició necessària per tal que puguin fer bé la seva feina, amb benestar i autonomia, amb confiança i amb recursos. Però no vivim en el millor moment de salut de l'educació com a dret. Alguns afirmen que s'està acabant el dret a l'educació com a dret universal, a l'abast de tota la població en condicions d'igualtat i qualitat.

Cal pensar com garantim nous escenaris que permetin remuntar aquesta situació. Des que lleis com la LOMCE afirmen que es faran escoles sempre que es disposi de pressupost, i textos constitucionals que diuen que hi haurà pressupost per garantir un dret o un altre mentre no hi hagi dèficit, el perill de la pèrdua del dret a l'educació no és, malauradament, cap fal·làcia. Cal un nou escenari en relació amb el tema que ens ocupa —els professors a Catalunya— que garanteixi l'educació com a dret de tothom i que permeti que aquests facin la feina amb qualitat; amb benestar i compromís; amb ganes d'ensenyar; amb generositat, curiositat, entusiasme, i amb gust per la feina ben feta. En una sola paraula: amb cura. El model social i econòmic actual no garanteix ni una cosa ni l'altra. Amb aquest model no és fàcil preservar el dret a l'educació per a tothom en condicions de qualitat ni disposar d'un equip de professors de qualitat a l'altura de la dignitat d'una societat democràtica i inclusiva com volem que sigui la nostra.

Cal un model social i econòmic i una cultura de país que entenguin la qualitat de l'educació i la qualitat de la feina docent en clau d'èxit educatiu i no solament d'èxit escolar. La feina dels docents és fonamental i, per tant, el col·lectiu ha d'assumir aquesta responsabilitat. Però la responsabilitat de l'èxit educatiu del país no pot recaure-hi exclusivament, ni tan sols l'èxit dels seus alumnes. Perquè la feina del docent sigui eficaç, cada vegada més necessita la d'altres professionals de l'educació. I també que la societat valori l'educació com un bé comú.

Sabem que, fins i tot abans d'haver arribat a assolir un percentatge suficient del PIB dedicat a l'educació, ha minvat el conjunt de recursos que calen perquè la feina dels docents sigui eficaç i eficient. També sabem que aquesta feina només és possible en coresponsabilitat amb els altres professionals de l'educació i el personal educatiu no docent:

- els que assumeixen tasques educatives més enllà de l'horari escolar, dins o fora de l'escola;

- els de suport i atenció psicopedagògica i social;
- els dels centres de recursos, amb assessors en formació i innovació;
- els educadors socials, que treballen amb les famílies;
- els que seleccionen i elaboren recursos per a l'aprenentatge i l'ensenyament, etc.

Cal disposar de tot això en bones condicions, sobretot ara que s'han reduït els recursos, malgrat que no sigui suficient perquè la feina dels professors sigui profitosa. Sense inversió en educació no podem avançar. Podem somniar, però ara no serà demà. Estem molt per sota del que correspon a un país com diem que és el nostre. Calen professors compromesos i volem una societat compromesa de veritat amb l'educació.

La funció dels professors: en clau d'èxit educatiu i de territori

Sabem que els països amb més èxit educatiu —no només escolar— són els que s'han convençut que la qualitat de l'educació no pot dependre únicament de l'administració corresponent. La qualitat depèn també de les complicitats i aliances que es puguin generar a la societat amb els poders públics —no únicament amb l'Administració educativa— empenyent amb convicció cap a un canvi en la manera de plantejar els objectius de l'educació —no només de l'escola— i, especialment, en la manera d'assolir-los per generar un compromís social al seu voltant.

Per avançar cap a un sistema que millori la qualitat de l'educació per a tothom, cal proposar-nos dos objectius principals: enfortir l'escola i garantir un sistema educatiu que promogui més inclusió social i més excel·lència educativa. La millora de l'educació ha de combinar objectius d'excel·lència educativa amb objectius d'equitat i cohesió social. Cal enfortir l'escola —tant la pública com la concertada—, i també cal assegurar-ne de manera integrada i conjunta el compromís cap a l'assoliment d'aquests objectius. Cal crear un entorn que contribueixi a enfortir l'escola i a millorar l'educació de tots i cadascun dels alumnes, integrant la feina de les instàncies educatives formals i no formals.

Quant als professors que volem a Catalunya, cal insistir que només si entenem la qualitat de l'educació, en primer lloc, en clau d'èxit educatiu i no tan sols d'èxit acadèmic i escolar i, en segon lloc, en clau de proximitat al territori, serà possible que la seva tasca contribueixi a assolir la qualitat que volem per a l'educació al nostre país.

Amb relació al primer objectiu, el d'enfortir l'escola, cal proposar noves condicions que afectin la formació inicial i permanent dels professors, el sistema de selecció i d'incorporació d'aquests a la funció docent —sobretot en la provisió de llocs de treball a l'escola pública—, el desenvolupament professional, les condicions docents i la cultura de treball a l'escola. I també és clau —i no menys important— garantir que la feina educativa —no només la dels docents a les aules i als centres— estigui ben acompanyada per altres professionals de l'educació, com els esmentats, dins i fora de l'escola.

Pel que fa al segon objectiu, el del compromís amb més equitat i inclusió social, cal un model de proximitat amb una visió integral de l'educació que eviti processos i expressions de segregació en el territori. En aquest sentit, cal afavorir espais de decisió i d'implicació compartida que obliguin a la coresponsabili-

tat entre les escoles públiques, escoles concertades, agents educatius formals i no formals i altres agents socials. Cal recuperar amb decisió les zones educatives i valorar-ne la grandària i, si escau, fer-les de mides més humanes per tal que siguin tan eficients i eficaces com sigui possible, i cal fer-ho sense caure en els errors de més burocratització. És important simplificar el sistema, amb més funció i menys estructura, i més treball en xarxa, integrador de perspectives i d'agents implicats en l'educació en un territori.

No diem res de nou, però cal insistir que els dos objectius són urgents i que, per assolir-los amb la força i la il·lusió necessàries, cal decisió política i iniciativa per enfocar i trobar consensos amplis, també amb els docents. Convé generar condicions que augmentin el benestar en l'exercici professional dels docents, amb més eficàcia en la gestió dels centres i més qualitat en els aprenentatges escolars i en l'educació en el conjunt, tant l'escolar com més enllà de l'escola, formal i no formal. Cal una ciutadania, uns representants polítics, uns gestors públics i uns agents socials i econòmics compromesos de veritat amb l'assoliment d'una educació de qualitat com a dret universal, de tothom.

La formació dels professors

La formació inicial i contínua dels docents, des de l'etapa d'educació infantil fins a la d'educació secundària postobligatòria, és avui una preocupació en molts països i reflexió especial per part de moltes universitats i administracions educatives. Al nostre país, en els darrers deu anys i en el marc del que va ser la reforma dels estudis universitaris i dels graus i màsters, es van produir canvis que, en part, han millorat la situació anterior. La reforma va propiciar un espai formatiu diferent: 60 crèdits de nivell de màster per a la formació dels docents d'educació secundària —abans era un curs d'un any per obtenir el certificat d'aptitud pedagògica. Així mateix, per a la formació dels docents d'educació infantil i d'educació primària es va establir una formació de 240 crèdits de nivell de grau —abans era diferent i equivalia a 180 crèdits. Però encara som lluny d'un model idoni de formació dels docents al nostre país.

A la societat de l'economia del coneixement en què vivim, un docent s'enfronta a situacions caracteritzades per una alta complexitat i uns nivells elevats d'incertesa. L'exercici de la professió docent al segle XXI, en un món on la formació s'entén en clau de creació de coneixement i en què la societat es caracteritza per la diversitat i la complexitat, requereix sabers potser més profunds i menys enciclopèdics que abans, com també maneres de fer —algunes com les d'abans i unes altres de noves— que cal incorporar amb valentia i cura en la formació inicial dels docents. Ja no es tracta només de planificar bé, comunicar bé el coneixement, ensenyar, aconseguir que els alumnes aprenguin i avaluar adequadament. Es tracta de generar les millors condicions perquè els alumnes aprenguin d'una manera autònoma, amb perspectiva de poder-ho fer al llarg de la vida, en contextos de cooperació i construcció col·lectiva del coneixement. Cal que s'expressin amb tota la riquesa possible, aprenguin a valorar, a tenir criteri propi, a argumentar amb rigor i fonament, a saber conviure en un món plural i a estimar els valors propis d'una societat basada en el respecte i la dignitat de totes les persones. Es tracta que el docent sàpiga aplicar els coneixements adquirits en el període de formació i mostri una bona capacitat per resoldre problemes en entorns nous o poc coneguts i, per tant, en contextos més amplis que els de la seva àrea d'estudi específica o d'especialització.

El futur docent ha de ser capaç d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis en situacions d'incertesa, que amb freqüència vindran acompanyats de conseqüències socials i ètiques. El professorat avui ha de saber comunicar els coneixements i les raons últimes que sustenten les seves accions, no només davant dels alumnes, sinó davant de públics especialitzats i no especialitzats d'una manera clara, sense ambigüitats. El docent ha de tenir les habilitats d'aprenentatge que li permetin continuar estudiant de manera autodirigida i autònoma al llarg de la vida professional.

Ara bé, totes aquestes competències que es proclamen amb freqüència com a bàsiques per a l'exercici de la professió docent són les pròpies dels estudis de màster. És cert que algunes s'adquireixen millor en la pràctica professional o mitjançant la formació permanent al llarg de la carrera docent, però requereixen una formació inicial de partida més complexa que la que facilita el nivell de grau. Concretament, representen:

- haver adquirit coneixements avançats en un context especialitzat i una comprensió fonamentada dels aspectes teòrics i pràctics;
- saber integrar i aplicar els coneixements i les capacitats de resolució de problemes en entorns nous i definits;
- predir i controlar l'evolució de situacions complexes mitjançant el desenvolupament de noves metodologies de treball;
- haver desenvolupat l'autonomia suficient per participar en projectes d'innovació i recerca,
- i ser capaç d'assumir la responsabilitat del propi desenvolupament professional.

Si això és així, les titulacions que condueixen a la docència hauran de tenir, no només un nombre de crèdits mínim de 300, com succeeix ara en el cas dels professors d'educació secundària, sinó també una formació equivalent al nivell de màster. I això ha de ser vàlid per a tots els professors.

La complexitat de la feina, encara que sigui diferent a l'educació infantil o primària i a la secundària, no és menor o major en funció de l'edat dels alumnes amb què es treballa. Proposem una formació universitària de nivell de grau i màster tant per al docent d'educació secundària obligatòria com per al mestre d'educació primària, per al mestre de l'educació infantil i, òbviament, per al docent dels estudis postobligatoris de formació professional, batxillerat i dels centres de formació de persones adultes.

Cada vegada més la majoria de països del nostre entorn estipulen una formació equivalent per als docents, tant si la seva ocupació laboral la desenvolupen en contextos de població infantil com en adolescents o joves. Ben al contrari, nosaltres mantenim una formació docent ancorada en dues cultures: la del magisteri i la del professorat. Això comporta moltes dificultats, com ara les limitacions derivades de generar dues percepcions socials quant a categoria acadèmica, o les dificultats de mobilitat al llarg de la vida professional, llevat que es torni a començar de nou la formació. Així mateix, es mostren dues cultures pedagògiques, la del magisteri, que en teoria emfatitza *com*, i el saber fer i estar a l'aula i al centre, i la del professorat, que també en teoria emfatitza *què* i el saber. En tots dos casos, l'edat dels alumnes sembla suficient per justificar un èmfasi o un altre.

Cal considerar que tot docent —mestre o professor— ha de ser un educador i també un bon líder de l'aprenentatge dels seus alumnes. Convé que sigui expert en educació, com també en algun àmbit del saber, i que hagi viscut l'experiència d'aprendre en profunditat i conèixer com s'ha construït el coneixement en aquest àmbit. Convé que el docent domini sabers i tingui curiositat intel·lectual o aficions en el món de l'art i l'expressió humana, encara que no hagi d'ensenyar mai aquests sabers en l'activitat docent. Necessitem professors entusiasmats pel saber, que acompanyin bé els alumnes i els transmetin aquest entusiasme, amb densitat cultural i amb formació professional adient per a la societat de la diversitat i de la creació del coneixement en què som.

L'accés i els estudis per a la docència

En termes d'estructura de la formació, proposem que per esdevenir docent a Catalunya sigui necessari un grau i un màster, amb el requisit d'assolir 300 crèdits. El contingut del grau i del màster variarà en funció de l'etapa en què el docent estigui inicialment interessat a exercir i, si escau, de l'àmbit curricular corresponent. L'accés als estudis de màster que preparin professionalment per a la docència es podrà fer des de qualsevol grau universitari: en alguns casos, directament; en altres, mitjançant complements de formació a mida i sempre de manera que, a través de diferents mòduls formatius, es pugui completar la formació rebuda perquè el docent tingui la possibilitat de poder canviar amb facilitat d'etapa per exercir la docència.

Com es pot veure en el gràfic que segueix, diferenciem tres tipus de grau:

- grau en educació amb orientació cap a la docència;
- grau diferent del grau en educació, però amb un itinerari en docència;
- qualsevol altre grau universitari.

L'accés al màster serà directe si el grau de procedència és en educació amb orientació cap a la docència i l'estudiant vol ser docent d'educació infantil i primària. En canvi, si vol accedir al màster de docència en educació secundària obligatòria, caldrà que cursi uns complements de formació relacionats amb continguts curriculars de l'ESO. Així mateix, un estudiant amb un grau diferent del d'educació amb orientació cap a la docència podrà accedir directament a tots els màsters de docència, a excepció del d'educació infantil i primària; en aquest cas, necessitarà haver cursat complements de formació psicopedagògics. Si té un grau en qualsevol àmbit sense orientació cap a la docència i vol accedir al màster en docència, caldrà que cursi complements de formació psicopedagògics i/o relacionats amb continguts curriculars, tant per exercir en l'educació infantil i primària com en la secundària obligatòria.

Grau	Complements de formació a mida	Màster d'especialització per etapes/àmbits curriculars				
		EI i EP	ESO	Batx.	FP	EpA
Grau d'educació orientat a la docència	Disciplinaris relacionats amb continguts del currículum de l'etapa	■	■			■
Grau disciplinari amb itinerari de docència	Psicopedagògics	■	■	■	■	■
Grau disciplinari	Psicopedagògics	■	■	■	■	■
	Psicopedagògics + Disciplinaris relacionats amb continguts del currículum de l'etapa	■	■	■	■	■

Gràfic 1

Com es pot comprovar, proposem màsters diferents en funció de les diverses etapes. Habitualment, les especialitats de l'únic màster que hi ha en docència —professorat d'educació secundària— s'establien en funció dels àmbits curriculars. Cal un enfocament de la formació del docent no tant en funció dels continguts que ha d'ensenyar com del subjecte que aprèn. Cal centrar la formació en l'activitat d'aprenentatge de l'alumne i en el disseny d'entorns d'aprenentatge adients als diferents moments evolutius i a la cultura de l'aprenent. Amb això, s'ha de suposar que el docent ha obtingut els continguts i els sabers curriculars necessaris en el grau d'origen o mitjançant els complements de formació pertinents i previs als estudis del màster.

S'ha de facilitar la mobilitat horitzontal dels professors entre etapes en funció dels interessos propis, segons l'edat o la fase professional en què es trobi. Això també permet ajustar millor la força docent existent en un moment determinat a les necessitats del sistema educatiu i dels alumnes. Convé una arquitectura de la formació inicial i permanent del conjunt de professors flexible i sistèmica, que tingui una estructura modular adequada a la filosofia de l'aprenentatge al llarg de la vida, en aquest cas, de la vida professional i la carrera docent.

Amb la finalitat de facilitar la mobilitat horitzontal del docent entre etapes, cal més reconeixement en termes de titulacions oficials, de la formació inicial i permanent rebuda i de l'experiència en el lloc de treball. Amb independència de l'organització de les etapes del sistema educatiu que es consideri més adient, calen mestres que, amb els complements formatius necessaris, puguin exercir la docència en diferents ensenyaments de l'educació bàsica o especialitzar-se en determinats cicles de l'educació infantil. Per exemple, convé que mestres d'educació infantil i primària, amb els complements curriculars que calgui, esdevinguin mestres en el primer cicle de l'educació secundària o en un segon cicle de caire clarament orientador i que mestres d'educació infantil i primària puguin especialitzar-se en el primer cicle d'educació infantil. També convé que altres professionals amb màsters directament relacionats amb l'educació, com ara en psicopedagogia, amb els complements curriculars que calgui, completin amb el darrer any del màster la formació necessària per ser docents a l'educació bàsica.

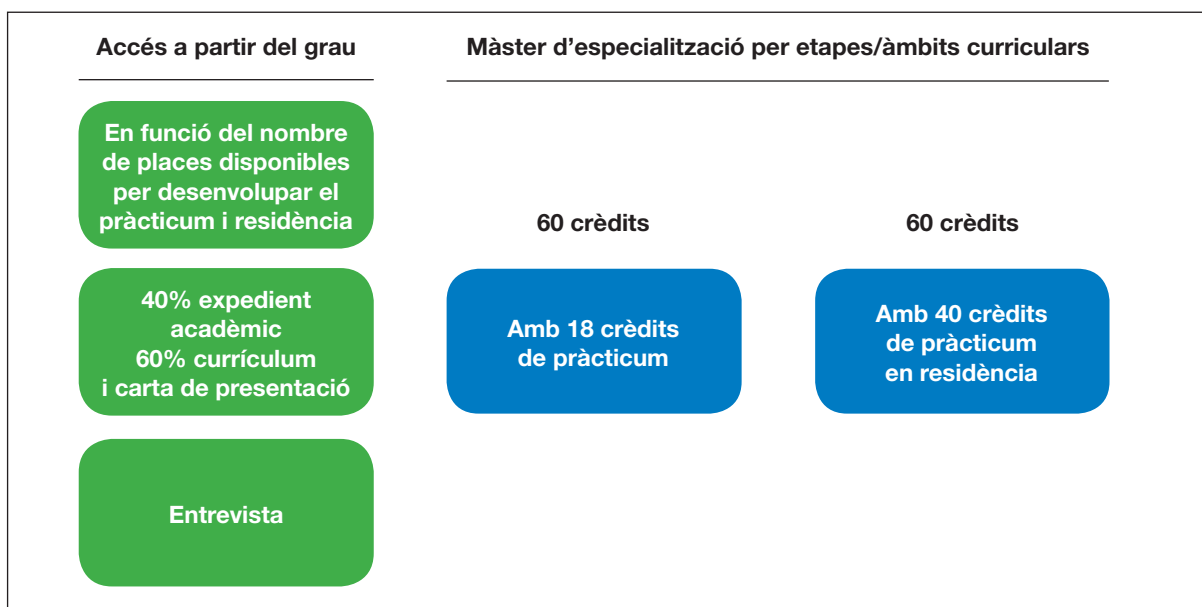
En funció de les etapes que cursin els alumnes, diferenciem cinc màsters:

- educació infantil i primària;
- educació secundària obligatòria;
- batxillerat;
- formació professional de grau mitjà;
- educació de persones adultes.

Aquests màsters poden oferir itineraris diversos en funció de les especificitats d'alguns cicles, de les didàctiques i de l'aprenentatge dels diferents àmbits curriculars científic, humanístic, artístic i tecnològic. No s'inclouen aquí els professors de formació professional de grau superior com tampoc els d'universitat.

El nombre de places per cursar els diferents màsters es determinarà en funció del nombre de places ofertes pels centres educatius reconeguts com a centres de pràctiques. Aquests centres educatius hauran de disposar d'un pla d'acollida i de seguiment d'estudiants en pràctiques, amb un equip docent que gaudirà del reconeixement adequat per a la dedicació a les pràctiques dels estudiants.

El procés de selecció per accedir als màsters tindrà en compte l'expedient acadèmic, el currículum personal i una carta de presentació del graduat. La idoneïtat dels candidats es valorarà mitjançant una entrevista que en considerarà les competències comunicatives i personals. Cal garantir que el futur docent, entre la formació rebuda al grau d'origen, els complements de formació i la formació del màster, posseirà els coneixements relatius a la menció o especialitat; haurà reflexionat sobre com ensenyar-los i com s'aprenen; sabrà reflexionar sobre la pràctica i la identitat com a docent, el sentit de l'educació i el de la institució de l'escola; tindrà coneixements sobre l'organització escolar, i disposarà d'eines metodològiques per iniciar-se en programes d'innovació i recerca a l'aula.



Gràfic 2

El darrer any del màster, els estudiants passaran dues terceres parts del temps en un centre de pràctiques; l'altra tercera part es durà a terme entre el centre educatiu i la universitat, per tal de dedicar-se a l'estudi, l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica.

La clau de volta d'aquesta fase del procés de formació inicial és l'acurada selecció dels centres de pràctiques i la qualitat del treball compartit i col·laboratiu entre el professorat universitari i el professorat tutor de les pràctiques en els centres. Calen centres que tinguin equips estables; participin en projectes o programes de millora o desenvolupin pràctiques de referència; dediquin temps a la tasca de formar futurs docents, i espais i temps per al treball compartit entre els professors tutors dels centres i els de la universitat.

Aquest darrer any de residència en un centre educatiu ha de permetre conèixer els diferents rols que el docent exerceix en el dia a dia: a les aules, als espais d'esbarjo, als espais d'aprenentatge i en la convivència fora de l'aula, en la relació amb les famílies, en la vinculació i la tasca compartida amb altres professionals de l'educació, de la salut o de serveis socials, en els claustres i les reunions de treball de l'equip docent, en el treball col·laboratiu entre els docents, en les assemblees amb els alumnes, etc. En definitiva, es tracta d'un any d'immersió en el centre que ha d'oferir prou elements per tal que l'avaluació dels tutors i la dels professors universitaris permeti una valoració rigorosa de les competències de l'estudiant com a futur docent, tant pel que fa a les seves competències professionals com al seu coneixement tàctic i reflexiu.

De nou, aquesta és una tasca, la de seguiment i avaluació, que convé fer conjuntament entre els professors tutors dels centres i els professors universitaris. L'avaluació d'aquest darrer any de formació ha d'anar acompanyada d'un consell orientador sobre les fortaleeses i febleses del futur docent i cal que sigui favorable per poder obtenir el títol de màster. En el cas de no superar aquesta fase, l'informe d'avaluació especificarà les activitats i la formació complementària que l'estudiant necessita per tornar a ser avaluat.

Les pràctiques al centre educatiu convé que estiguin relacionades amb la menció o l'especialitat del futur docent. La residència en escoles o instituts reconeguts com a centres de referència educativa permetria la formació de futurs docents en àmbits, metodologies o qüestions emergents de rellevància i, alhora, que aquests docents estiguessin especialment preparats per accedir a llocs estructurals de perfils específics en el moment d'incorporar-se a la funció docent.

L'apropament entre les universitats i les escoles o instituts comporta un model formatiu d'anada i tornada al centre. Aquest sistema convé al sistema educatiu perquè és un bon catalitzador de sinergies i projectes compartits entre professors d'universitat i professors d'escoles i instituts. A més, els facilita una millor formació inicial i permanent i permet aprofitar millor els recursos públics i privats en innovació i recerca sobre la pràctica educativa.

Per avançar en aquest camí, cal bastir un model formatiu i una cultura docent a les universitats que faciliti el coneixement tàcit i el coneixement reflexiu del futur docent, necessaris per abordar la seva tasca en una societat que no és la del segle XX i per treballar, conèixer i educar una infància i un jove que tampoc són com abans. Els lligams entre escoles o instituts i universitats poden ajudar a assolir millor el model formatiu a què ens referim.

Quan parlem de model formatiu, no fem referència al pla d'estudis de les titulacions que preparen per a la docència. Ens referim a la intencionalitat amb què s'aborda la formació. Si és tan evident i compartit el conjunt de coneixements, actituds, habilitats, valors i competències que un docent ha de tenir per iniciar la tasca professional en bones condicions, semblaria lògic esperar que les pràctiques d'aprenentatge i convivència a les aules universitàries, com també els nivells de rendiment exigits, hi estiguessin en consonància.

I no és sempre així. Assolir aquesta consonància no ha de dependre de la voluntat particular del professor o del departament. Hi ha diversos fronts que convé atendre per resoldre aquesta situació. És necessari superar l'actitud proteccionista i resistent al canvi que caracteritza aquells professors que pensen que els canvis que la societat i els alumnes d'avui demanen en la manera d'abordar la formació dels docents posen en dubte la vàlua de la seva feina. Cal que les condicions de contractació, promoció i estabilització dels professors encarregats de la formació de docents generin prou motivació i confiança per atrevir-se a canviar, consolidar bones pràctiques, innovar i, en definitiva, dedicar temps i espais per millorar la qualitat del model formatiu, compartir objectius docents, construir de manera col·laborativa pràctiques de docència, tenir una visió transversal i no compartimentada per àrees de coneixement, establir equips docents, compartir projectes de millora amb escoles, etc.

Cal que els responsables de les polítiques educatives i de les universitats prenguin consciència que aquest canvi no es pot abordar de manera eficaç sense la seva col·laboració. I han de ser sensibles a la urgència d'establir plans d'implementació d'accions de millora, com per exemple:

- constituir xarxes entre els centres educatius i les universitats per situar el centre educatiu com a l'eix vertebrador de la formació del futur docent;

- incorporar docents en actiu com a professors associats i/o vinculats en els equips docents de les facultats;
- facilitar que els docents dels centres educatius puguin vincular part de la dedicació a la tasca docent d'un departament universitari i la del docent universitari a tasques com a docent d'un centre;
- proveir de les condicions adequades, amb persones, temps i reconeixement laboral per als centres i mestres que participen en pràctiques de residència i pràctiques dels estudiants de carreres docents;
- promoure equips mixtos de mestres en actiu i professors universitaris per desenvolupar projectes d'innovació i investigació educativa.

Convé que el perfil dels formadors dels futurs docents reuneixi sempre, encara que amb diferent pes, persones amb experiència en la docència en els mateixos nivells que els aspirants i professors amb experiència en projectes de millora i d'innovació educativa i en recerca.

La formació permanent

Aquestes sinergies també poden propiciar accions compartides de formació permanent i d'innovació i renovació pedagògica, aspectes en què Catalunya és capdavantera des de fa molt temps. Certament la feina dels professors, sovint desinteressada i no remunerada, ha estat fonamental per tirar endavant un sistema educatiu que, fins i tot en moments de crisi i pressupostos minsos, viu moments de canvi i engrescadors. Des de fa anys els centres, l'Administració educativa i els professors desenvolupen projectes i programes d'innovació, i identifiquen pràctiques de referència, però el que ara cal per demà és incorporar una cultura d'avaluació que permeti constatar quan innovar és millorar i orientar la formació permanent dels professors cap a la millora.

Convé que les administracions educatives i ens locals, les organitzacions sindicals i professionals de docents, els moviments de renovació pedagògica, les universitats i les escoles aportin el que calgui per aprofundir en la identificació i consolidació de les bones pràctiques educatives, per acompanyar processos d'innovació, i especialment avaluar-los, com també de les pràctiques educatives i la millora d'aquestes.

La formació inicial és, com el nom indica, l'inici de la formació, la condició necessària per començar la tasca docent i per continuar formant-se. La societat contemporània i els infants i joves canvien ràpidament, i aquests canvis plantegen contínuament nous reptes i necessitats formatives als docents i a les escoles i instituts.

Cal que el docent estigui al dia en competències digitals, llengües estrangeres, treball amb famílies, cultura dels alumnes, context multicultural i religions de les famílies dels alumnes, etc. Cal un docent ben preparat per educar emocionalment, per ensenyar els alumnes a aprendre a valorar, a tenir criteri, a dur una vida sostenible tant personalment com comunitàriament. Convé que estigui al dia dels avenços de la psicologia i de les neurociències pel que fa a un millor coneixement de l'aprenentatge i dels llenguatges, com el de les arts i el pensament visual, que sàpiga identificar bé els trastorns conductuals i estigui ben preparat per treballar en un model d'escola inclusiva en què els alumnes amb necessitats educatives són presents, conviuen amb els companys i aprenen.

Quan es pregunta als equips directius dels centres les dues principals preocupacions a escala internacional són: la manca de formació o de rendiment dels professors i la manca de professors formats per aten-

dre alumnes amb necessitats educatives específiques. Amb tot, si ens fixem en dades del nostre context, el que més preocupa és que la meitat dels professors d'educació secundària obligatòria treballa en centres amb dèficits de personal de suport o de professors que puguin atendre adientment aquests alumnes. La formació inicial i permanent dels professors ha de ser especialment sensible a aquesta greu feblesa i l'Administració no pot estalviar cap recurs, ja sigui en personal de suport o en accions de formació permanent. A més, el deure professional i ètic del docent, com qualsevol altre professional del mateix nivell, és estar al dia de la seva feina, un deure que es correspon amb el dret de l'alumne, de les famílies i de la societat.

El model de docent que volem es fonamenta en una bona formació inicial i una formació permanent amant a les necessitats de l'educació i a la pràctica professional, que cal que sigui en temps remunerat o no segons si les mancances són sobrevingudes o febleses del docent.

El treball en xarxa entre els professors dels centres, universitats i moviments de renovació del territori són components principals d'una formació permanent de qualitat. Calen assessors de formació i innovació, i el suport i la confiança de les administracions, que propiciïn espais i sinergies que promoguin el treball col·laboratiu al voltant de la innovació i la formació contínua dels professors. Necessitem més evidències derivades de l'estudi sobre la pràctica educativa i de la recerca per millorar la tasca dels docents i la qualitat de l'educació. Convé promoure equips de recerca conjunts entre els professors universitaris i els dels centres. Cal que la participació dels docents, com a assessors de formació en programes i projectes de recerca educativa, millora i formació permanent sigui reconeguda per l'Administració educativa i per les universitats com a mèrit en els processos d'acreditació i d'accés a places de professors universitaris.

Per avaluar la formació inicial i permanent del professorat, cal identificar problemes i proposar millores. També convindria constituir una taula de la formació del professorat, amb la participació de tots els actors i usuaris implicats, com a espai de participació i decisió amb presència executiva de les administracions educativa i universitària.

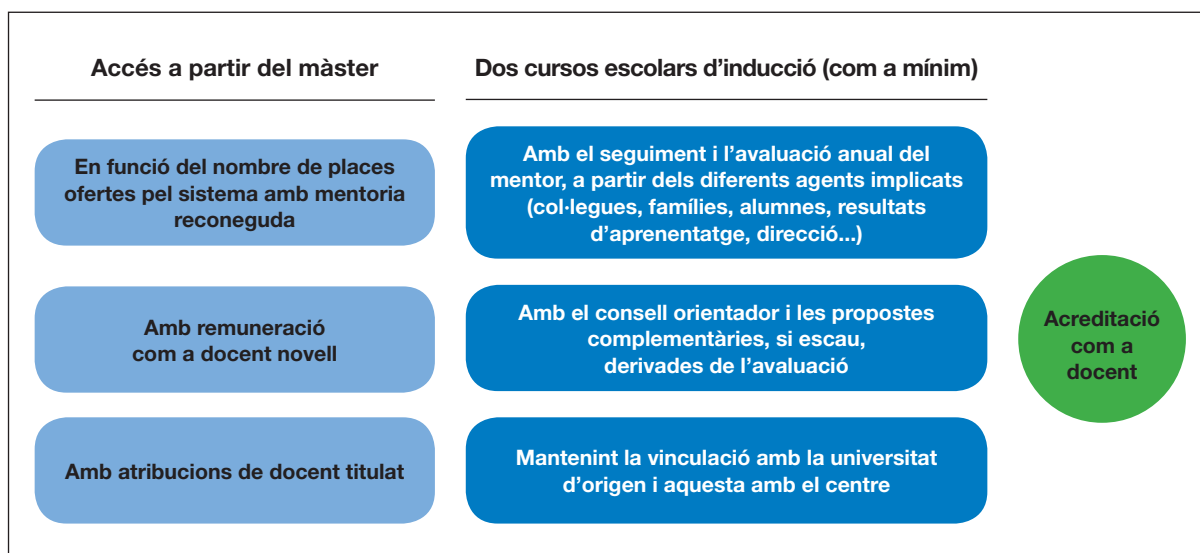
Accés i desenvolupament de la carrera docent

Per accedir a la funció docent, caldrà haver obtingut la titulació de màster en docència esmentada abans o una d'equivalent (si la persona interessada ha cursat els seus estudis fora del sistema educatiu català) i haver obtingut l'avaluació favorable en el període d'inducció d'un mínim de dos anys de durada. Aquest període, tal com es pot veure en el gràfic que segueix, serà l'inici de la feina docent una vegada s'hagin finalitzat els estudis de màster corresponents.

Si ens fixem en l'àmbit internacional podem afirmar que els professors tenen diferents maneres d'incorporar-se a un centre un cop comença la seva tasca docent. Una és la mentoria, entesa com el suport d'un professor veterà al novell que arriba al centre. Quan el professor veterà és bo i està ben format, les accions de mentoria permeten:

- aprendre de la pràctica durant els primers anys de feina;
- superar les dificultats pròpies del que significa estar sol davant d'un grup de alumnes;
- regular la dinàmica de l'aula i del grup;

- regular adequadament els temps d'aprenentatge i d'ensenyament;
- facilitar l'autoavaluació i la reflexió sobre la pràctica;
- introduir-se en la cultura organitzacional d'un centre;
- en definitiva, ajuda el professor novell a sentir-se més segur i a tenir confiança en ell mateix.



Gràfic 3

En el període d'inducció, el professor novell estarà acompanyat d'un docent amb funcions de mentoria. En finalitzar el període d'inducció, els professors que hagin estat avaluats favorablement esdevindran acreditats i podran optar a les places que s'ofereixen als centres públics i privats. La mentoria serà reconeguda i formarà part de la dedicació dels professors que l'exerceixin. Per esdevenir mentor o mentora, caldrà una preparació específica i una trajectòria docent de qualitat.

Els professors novells desenvoluparan les mateixes funcions que els professors acreditats. El professors mentors faran el seguiment i l'avaluació dels novells a partir de les observacions i les informacions recollides de col·legues, dels resultats d'aprenentatge dels alumnes, de la direcció dels centres i d'altres agents implicats, com ara les famílies. Aquesta avaluació vindrà acompanyada d'un consell orientador i, si escau, de propostes de formació complementària adreçades al novell per tal de millorar-ne la qualitat com a docent, completar la formació rebuda abans d'accedir a la fase d'inducció o ajustar-la a les necessitats dels centres i del sistema educatiu.

Convé que les universitats no es desvinculin dels seus titulats en aquesta fase d'inici de l'activitat professional del docent, que aprenguin de les avaluacions de les competències professionals dels antics estudiants per millorar-ne l'activitat docent i que col·laborin en la seva formació complementària mitjançant la participació en els plans de formació permanent del professorat esmentats abans.

L'avaluació del docent és una garantia de qualitat del sistema, entesa com un suport per a la millora de la docència i, consegüentment, dels aprenentatges dels alumnes. La majoria de països occidentals pre-

veuen l'avaluació dels professors i alguns els estableixen un període de prova, que s'inicia en un centre nou com a mesura d'avaluació. En els nostres centres, l'avaluació dels professors ha estat associada majoritàriament a tasques d'inspecció i menys a l'avaluació interna dels centres o fruit d'avaluacions fetes per col·legues. En alguns casos, les conseqüències només han estat punitives o bé derivades de la presentació documental d'haver participat en activitats formatives no necessàriament lligades a la millora de la docència o dels aprenentatges dels alumnes. A causa d'aquestes raons, que de ben segur no són les úniques, la cultura docent en els nostres centres no ha estat especialment favorable a la pràctica avaluatora, quan del que es tracta és de valorar l'activitat dels professors.

Per canviar aquesta cultura sobre l'avaluació, cal tenir totes les garanties de transparència necessàries per als actors implicats, que estigui realment orientada a oferir informació perquè els professors puguin millorar la seva docència i que estigui acompanyada dels recursos per a la formació permanent.

És obvi que la tasca docent necessita actualitzar-se. Les noves eines que apareixen perquè els docents facin bé la feina requereixen formació específica i revisions conceptuals sobre el que significa aprendre i ensenyar avui i com millorar la pràctica reflexiva sobre la seva activitat. Per avançar en la incorporació de la cultura de l'avaluació en l'activitat quotidiana dels professors és necessari disposar d'un bon mapa de competències professionals sobre la docència, la tutoria i la direcció, suficientment compartides, i saber com avaluar-les.

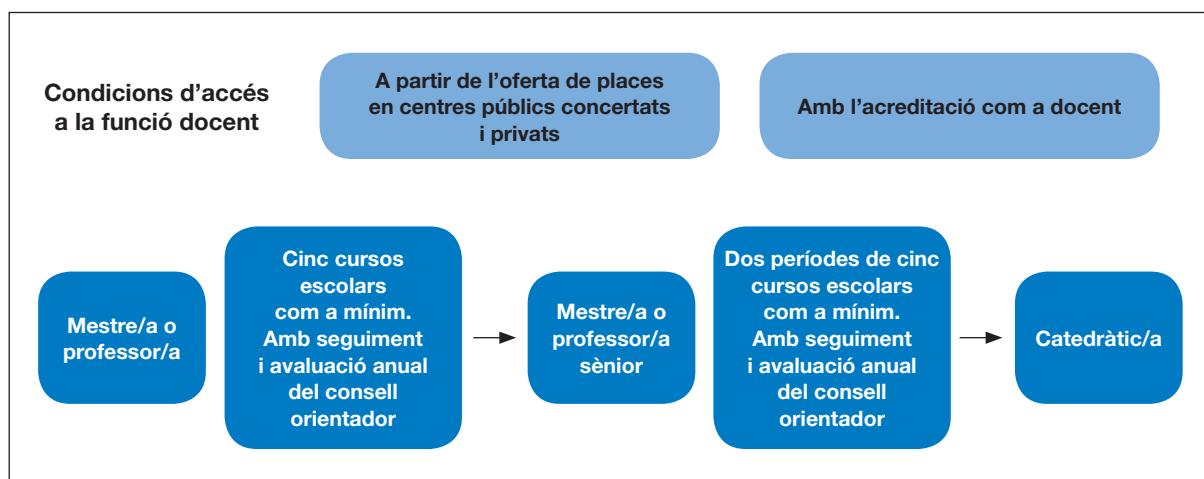
Cal reconèixer i aprofundir en les bones pràctiques ja existents i propiciar les condicions adients per poder exigir, com a responsabilitat professional i ètica de tot docent, la cura del dret que tenen els alumnes a aprendre i a ser educats en les millors condicions. En aquesta fita, els professors hi tenen un paper cabdal, i per això és obvi que han d'estar d'acord en el fet de retre comptes.

Aquesta és una qüestió fonamental per anar més enllà d'on som. Una avaluació sense conseqüències o merament burocràtica, que comporti lleugers increments salarials, no incentiva els professors compromesos i implicats en la millora i, en canvi, protegeix actituds i maneres d'abordar la feina que es limiten al compliment laboral en el sentit més estricte del terme. Convé que l'avaluació sigui més discriminant i reconegui els docents que millor poden fer feines de mentoria. Aquests poden vincular-se a les universitats com a professors universitaris, esdevenir professors associats o accedir a places de professors universitaris similars a la figura del metge associat.

Proposem un model d'avaluació alleugerit de normatives i reglaments, orientat cap a la millora i acompanyat dels recursos necessaris per a la formació. Ha de ser un model que demostrï confiança en el docent i en la seva autonomia, i també en l'autonomia dels centres en el context d'un territori. Ha d'integrar autoavaluació, avaluació interna i avaluació externa, sempre amb un consell orientador que identifiqui els punts forts i les oportunitats de millora, que recomani accions en aquest sentit i permeti la promoció al llarg de la carrera docent. Convindria que, per assolir avaluacions favorables, el centre estigui ben avaluat i presenti evidències que mostrin la implicació del docent. Convé que l'avaluació sigui viscuda com a pràctica habitual i que avalui bé la pràctica. Cap prova externa pot dir què fas bé. Cal que el sistema d'avaluació sigui garantista, estigui fonamentat en indicadors i evidències amb criteris publicats, pactats i coneguts, i sigui responsabilitat de més de dos avaluadors quan és tracti d'avaluacions externes. Proposem un model d'avaluació de l'activitat del docent més enllà del compliment laboral i que estimuli la millora i el benestar a la feina.

Com es pot veure en el gràfic següent, els professors poden assolir al llarg de la carrera docent diferents nivells amb reconeixements i increments salarials, que n'han de propiciar la mobilitat horitzontal i vertical, i que han de possibilitar que, després d'un període mínim de cinc anys, el docent amb avaluació favorable

esdevingui sènior i, després de dos períodes més de cinc anys com a mínim i també amb avaluació favorable, esdevingui catedràtic d'educació, d'acord amb la terminologia de la Llei d'educació. En tot cas, l'avaluació continuada de l'activitat professional ha de permetre accedir per mèrits a les places de sènior i de catedràtic sense cap sistema d'oposició o prova. L'avaluació serà el sistema que permetrà increments salarials, que necessàriament han de possibilitar al llarg de la carrera docent doblar el salari inicial.



Gràfic 4

Les avaluacions favorables seran condicions necessàries per accedir a feines de tutoria, direcció, supervisió i inspecció, però no suficients. Cal identificar bé els coneixements i les competències professionals associats a aquestes funcions per desenvolupar aquestes activitats, i escollir entre els docents amb avaluacions favorables els que tenen millor preparació i bones condicions per acompanyar els alumnes i les famílies, exercir-hi un lideratge pedagògic i orientar-los en els processos de millora.

Dues consideracions finals

Dèiem al principi que el docent ha d'entendre la seva activitat com una professió i la seva missió com la d'un servidor públic, amb independència de la relació contractual. Tanmateix, cal fer dues consideracions finals respecte a això. La primera, com a compromís de la societat amb el docent; la segona, com a compromís del docent amb la societat a què serveix.

La societat ha de garantir màxima estabilitat en la feina, facilitar-ne la flexibilitat al llarg de la vida professional i establir mecanismes que possibilitin la sortida de la funció docent per raons sobrevingudes, per voluntat pròpia o per incompetència, amb les condicions econòmiques i laborals més respectuoses per al docent.

El docent ha de reconèixer que el servei educatiu i el dret dels alumnes i les famílies a una educació de qualitat està per damunt d'altres drets professionals. La integritat professional com a imperatiu ètic obliga a mostrar la màxima honestetat, la independència a l'hora de preservar la llibertat d'acció amb relació a pressions exteriors a la professió, i la imparcialitat i la neutralitat de la pràctica professional respecte a interessos particulars aliens a l'educació, d'acord amb les declaracions sobre ètica i drets humans de la Unesco.

Documentació complementària

La selecció d'estudis i documents sobre professors que es recull a continuació pot servir per completar les qüestions i les propostes que es plantegen en la ponència i contribuir al debat.

Referenciem tres números monogràfics de revistes pedagògiques properes que aquest any s'han centrat en la professió docent: *Bordón*, sobre la formació inicial de mestres; *Revista Catalana de Pedagogia*, sobre la formació professional dels mestres, i *Cuadernos de Pedagogía*, sobre la radiografia de la professió docent.

L'obra de L. Darling-Hammond i Ann Lieberman conté una molt completa informació sobre el professorat en països que destaquen pel seu model de formació de professorat:

Referenciem alguns dels treballs més recents d'Eurydice sobre el professorat i els enllaços corresponents.

A continuació, trobareu una obra escrita fa uns anys i que va ser fruit d'un debat al llarg d'un curs entre més de quaranta docents, professionals de l'educació i experts, convocats per la Fundació Jaume Bofill a un seguit de sessions de treball a Can Bordoi. En aquesta obra trobareu els textos de les ponències que hi van presentar José Manuel Esteve i Mariano Fernández Enguita.

Incloem la referència al document del Ministeri d'Educació francès sobre la formació dels docents de 2013.

A continuació, trobareu la referència a l'informe Talis 2013, que enquesta professors i directors d'escoles sobre les condicions laborals dels docents i els entorns d'aprenentatge dels centres.

També fem constar les referències d'un treball de recerca, encara no publicat i coordinat per Ramon Pallau, sobre la qualitat i la promoció docent dels mestres d'educació infantil i primària a Catalunya. Aquest document hi fa una revisió internacional i formula propostes d'interès per al debat a partir de l'opinió d'un grup de professionals de l'educació amb diferents responsabilitats en el sistema educatiu.

El text d'Enric Prats recull un conjunt de reflexions sobre els professors a Catalunya, de publicació recent, que també va comptar amb la participació d'un conjunt de docents i experts en educació.

Per finalitzar, incloem l'enllaç del Programa del Consell Interuniversitari de Catalunya sobre millora i innovació en la formació de mestres (MIF), en què trobareu documents dels diferents grups de treball i l'enllaç a la sèrie de documents *Breus MIF*, que tracten aspectes d'interès en relació amb els professors des d'una visió comparada.

DARLING-HAMMOND, L. and LIEBERMAN, A. *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. Londres, Nova York: Routledge, 2012.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2013.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf [Consulta: 11 de novembre de 2016]

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2008.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf [Consulta: 11 de novembre de 2016]

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *The Teaching Profession in Europe. 2015 Edition. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2015.

<http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
[Consulta: 11 de novembre de 2016]

MARTÍNEZ, M. (dir.); ECHEBARRIA, I.; Farré, R. i PLANDIURA, R. *El professorat i el sistema educatiu català*. Barcelona: Editorial Mediterrània: Fundació Jaume Bofill, 2008 (Polítiques; 62).

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (ed.) Monogràfic "Docentes. Una profesión en tiempos de cambio". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 469 (juliol-agost de 2016).

MARTÍNEZ, M. (ed.) Monogràfic "Formación inicial de maestros". *Bordón*, núm. 68 (abril-juny de 2016).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*. París: Ministère de l'Éducation Nationale, 2016.

<http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html> [Consulta: 11 de novembre de 2016]

OCDE. *Teaching and Learning International Survey (TALIS), Technical Report*. OCDE, 2013.

<https://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [Consulta: 11 de novembre de 2016]

PALAU, R., ANGLÈS, A., PEÑALVER, M. i GUINOVART, A. *Qualitat i promoció docent dels mestres d'educació infantil i primària a Catalunya*. 2016 (Treball pendent de publicació)

PRATS, E. (2016) "Les polítiques de professorat". A: VILALTA, Josep. M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari 2015. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 203-260 (Polítiques, núm. 84).

RUÉ, J. (ed.) "La formació professional dels mestres". A: *Revista Catalana de Pedagogia*, 2015 (núm. 9.).

MIF. <http://mif.cat/> [Consulta: 11 de novembre de 2016]

Breus MIF: <http://mif.cat/breus/> [Consulta: 11 de novembre de 2016]