

Les noves necessitats de formació del professorat en l'educació primària

Susanna Aránega*

Unes quantes raons de pes

Les necessitats educatives actuals són diferents de les d'anys enrere i segurament tindran poc a veure amb les que es tindran d'aquí a uns anys. I és que la societat avança, en tots els sectors, a un ritme molt accelerat, i adaptar-s'hi pressuposa una formació constant i continuada.

Sota el paraigua d'aquestes transformacions podem trobar aspectes ben diferenciats, com ara:

1. *El mercat de treball contemporani.* El nou mercat de treball ha alterat la imatge, fins ara estàtica, d'un ofici i/o una professió per a tota la vida. La concepció més classista d'anar a l'escola, fer uns estudis superiors o bé aprendre un ofici i practicar-lo durant tota la vida, no és en el present una tendència regular. Actualment, durant el període de vida laboral es poden exercir dues o més professions afins a la triada inicialment o que en discrepin. Casares (2002, 9) afirma: «*El mercado de trabajo está en constante evolución... [...] simultáneamente a la desaparición de puestos de trabajo y de profesiones consideradas tradicionales surgen nuevas necesidades para cubrir nuevos filones de empleo*».

Ara per ara el mercat de treball, determinat per la globalització, ha fet que, tant les especialitzacions dels qui actuen en tasques específiques d'elevada responsabilitat professional, com les persones que desenvolupen un ofici, hagin de substituir més d'un cop una professió per una

(*) Mestra i pedagoga. Formadora de professorat des de l'any 1994. Col·laboradora dels ICE de la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Girona, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i de la Universitat Ramon Llull (Blanquerna). Autora, entre d'altres, de: *La educación primaria: retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Editorial Graó, 2001; *Fills autònoms i responsables. Una fita pels pares*. Barcelona: Editorial Graó, 2005; *La programació didàctica. Les unitats didàctiques*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005. A/e: saranega@grao.com

altra al llarg de la seva vida o bé hagin d'adquirir noves destreses per mostrar-se competents amb els nous requeriments: aprenentatges derivats de les noves tecnologies, nou accés a la informació, noves formes de manipulació, etc.

Els coneixements que es faciliten des dels estudis inicials es manifesten insuficients i s'han de complementar tant amb coneixements nous com amb habilitats noves que en permetin generar de nous de manera àgil i ràpida, sigui quin vulgui l'àmbit en el qual es necessitin, adaptar-se a qualsevol demanda i saber resoldre problemes de qualsevol mena que es presentin. En aquest sentit, Homs (2001) confirma que la ràpida adaptació de la població als canvis es converteix en una necessitat social de primer ordre.

2. *La capacitat de resoldre situacions diverses siguin o no problemàtiques.*

La vida quotidiana presenta, constantment, situacions que necessiten decisions immediates. La capacitat de prendre-les és, ara per ara, un requisit indispensable que s'exigeix en qualsevol perfil laboral i/o personal. Practicar qualsevol tipus d'ocupació implica concórrer amb situacions globals que demanen solucions globals (no únicament disciplinàries), en les quals intervenen tant els factors personals i relacionals com els cognitius (que alhora es relacionen entre ells). És sabut que Delors (2000) destaca quatre grans eixos que han de definir l'educació del futur: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser, la qual cosa implica aconseguir uns coneixements i aplicar-los participant en objectius col·lectius per tal de contribuir a la societat, actuant com una persona autònoma, crítica i responsable. I això només és possible si els aprenentatges tenen en compte tant la persona com les relacions amb els altres, i també la connexió entre els diferents coneixements i entre ells i la realitat; en definitiva, si faciliten ser competents als alumnes.

En el món laboral la capacitat de retenir molts sabers de manera repetitiva queda relegada per la capacitat d'identificar i interpretar problemes, cercar informació per trobar diferents vies de solució, relacionar els diferents sabers aplicant-los per oferir alternatives viables... I tot això analitzant les diferents perspectives de les diverses persones que comparteixen el mateix problema, modificant, si cal, l'opció pròpia fins a trobar una solució consensuada. En conseqüència, Engel (1997, 85) diu: «*el aprendizaje basado en problemas es un medio para construir conocimiento más que una mera adquisición del mismo*».

3. *El treball en equip.* Un dels requisits que es valora en qualsevol ocupació és la capacitat de treballar en equip. La majoria de les tasques que es desenvolupen dins i fora del marc escolar es despleguen, cada cop més, en grup. Entenent el treball en equip com quelcom més que la suma d'esforços de manera equitativa de tots els seus components, és

a dir com la intersecció de les diferents perspectives, i l'aplegament de les capacitats que individualment cada membre pot aportar al grup per aconseguir un objectiu comú.

L'escola de primària ha de promoure el treball en grup i la socialització dels coneixements més que els protagonismes personals. Cal que es ponderi la capacitat de compartir, adaptar-se, de ser empàtic i de relacionar-se i comunicar-se amb els altres valorant les tasques individuals sigui quina vulgui la seva funció. Cal ajudar cada alumne a conèixer-se, a saber què pot aportar al grup i quina és la millor manera de participar-hi activament.

4. *La incorporació de les TIC.* Les TIC permeten vies d'accés noves i diferents a la informació i a la comunicació. La utilització de les TIC a tots els àmbits i nivells professionals és en aquests moments un fet ineludible, i actualment formen part de la quotidianitat de moltes llars (tanmateix, no de totes les escoles). La integració de les TIC a primària s'ha de preveure com una manera més d'alfabetitzar, tan imprescindible com escriure o saber matemàtica, i també com un tipus nou de comunicació i recerca d'informació.

El traspàs d'informació ha deixat de ser patrimoni de l'escola i ho és de qualsevol situació no escolar i/o informal. Tant a través d'Internet com a través dels mitjans de comunicació, es poden trobar informacions en formats tant o més rics i atractius que els que es poden facilitar des de l'escola. Així doncs, l'escola, fins ara considerada com a única transmissora de coneixements, pateix interferències en aquest sentit i perd atractiu amb els formats nous. Bartolomé (2000) afirma que una de les finalitats que s'ha de plantejar l'ensenyament d'avui és la de preparar un individu capaç de cercar informació, de valorar-la, de seleccionar-la, d'estructurar-la i d'incorporar-la al seu propi bagatge de coneixements.

Aquests mitjans nous són els que, per altra banda, utilitzen per a qualsevol tasca que infants i adolescents realitzen fora de l'escola i seran els que faran servir en la seva incorporació al món laboral. Facilitar-ne el seu ús fent possible, en paral·lel, el pensament crític necessari perquè aquest ús sigui adequat, perquè la informació que se n'extregui es pugui seleccionar, interpretar i processar, és una de les tasques que l'escola té encomanades en aquests moments. I la primària hi té un paper decisiu.

5. *L'accés a la informació.* Els mitjans de comunicació mostren opinions, missatges publicitaris, aporten informacions subjectives i de vegades esbiaixades, i les proporcionen de tal manera que fan que, sigui com sigui la comunicació, es facin creïbles per qui l'escolta, si el receptor no gaudeix d'uns mínims criteris i d'una capacitat d'anàlisi.

Si no hi ha una capacitat de reflexió basada en uns criteris clars, molta de la subjectivitat emmascarada en aquestes aportacions fa que els infants actuïn segons determinen les modes que impregnen aquests mitjans, més que per pròpia convicció. Fa que les seves actuacions s'efectuïn basant-se en models estereotipats que per la contundència i el dogmatisme en què s'ofereixen i la regularitat en què s'emeten, els acaben fent plausibles.

Els criteris que necessita qualsevol infant i/o adolescent no es creen sinó amb la constància que abraça totes les actuacions en totes les situacions educatives. L'escola ha de facilitar que, juntament amb l'apropiació dels coneixements, s'aconsegueixi aquest pensament reflexiu i crític que ha de mantenir en qualsevol acció quotidiana (escolar o no) i que permet l'autonomia personal i social. Fer-ho en l'etapa de primària facilitada incorporar aquest pensament progressivament, no s'ha d'esperar a l'aparició de problemes.

6. *El temps de lleure.* Els avenços tecnològics i tècnics (entre d'altres) han possibilitat que la societat pugui fruit de més temps lliure. Socialment, el temps d'oci és un espai de gran vàlua que ocupa una franja horària periòdica considerable del temps real dels infants i dels adults, però els horaris laborals dels adults no sempre estan conciliats amb el temps de lleure dels infants. Hi ha un desequilibri que s'intenta harmonitzar amb la creació de serveis alternatius i/o complementaris que no sempre segueixen una línia educativa paral·lela a la dels docents, i que de vegades estan poc regulats i poc o gens coordinats.

El lliure mercat fa que s'obrin gran quantitat de serveis alternatius que fan ofertes diverses per cobrir aquest temps. Serveis que estan totalment desenllaçats de l'escola de primària i de tot allò que pretén transferir personalment amb els alumnes. A vegades no solament resten deslligats de la tasca educativa sinó que contraresten tots els esforços esmerçats pels mestres.

Aquest panorama de serveis i d'activitats formals i no formals dificulta una tasca coherent. Cal que es consolidi una relació compartida entre els diferents agents que actuen amb els infants. I amb això no defenso la delegació d'una càrrega additiva al mestre per coordinar aquests espais, però sí que entenc que una tasca complementària de l'escola (no del docent particular) és conèixer, i sí que cal harmonitzar tot allò que directament i indirectament influeix en l'educació de cada nen o nena, noi o noia. Experiències de treball en xarxa ens mostren que l'equilibri entre les diferents accions que reben els infants afavoreixen la millora en tots sentits: infants, docents, famílies, etc.

7. *Les famílies.* Els models de criança establerts han patit canvis en tots sentits: l'únic model de família estable ha estat substituït per models

diversos i variats. La societat en general no ha acceptat encara aquests models familiars nous ni els ha brindat la cobertura necessària perquè, sigui quina vulgui la situació de partida, gaudeixin dels mateixos drets. Moltes de les normes, valors i actituds que es traspassaven de generació en generació resten poc delimitades i a vegades es generen conflictes que pateixen els infants. Alguns autors (I. Vila, C. Gómez-Granell i C. Olivé, 2002, 17-18) en un informe sobre educació i escola diuen: «La família, un dels tradicionals agents educatius de socialització primària, ha sofert profundes transformacions. La incorporació de la dona al mercat laboral, el pas que es fa de la família patriarcal clàssica, que rep el suport de l'autoritat paterna, a una família més democràtica en què es negocien normes i valors de comportament, han fet que canviïn els models tradicionals de relació familiar i que moltes vegades això es tradueixi en una certa desorientació amb relació a com s'han d'educar els fills».

De vegades el protagonisme, la sobreprotecció que les famílies ofereixen als infants o bé la desprotecció que pateixen alguns nens i nenes, fa que es transmetin valors que no són del tot compartits pel docents. Aportar pautes de comportament cooperatiu, solidari, democràtic, dialogant, reflexiu... que permetin al nen o la nena actuar amb seguretat i autonomia, es delega implícitament a l'escola. L'escola, com a institució, no sempre assumeix aquest paper, que considera substitutori, i els infants en surten perjudicats.

Quin és el paper de l'escola i del mestre de primària

Sense retrocedir massa en la història, podem observar com l'escola ha passat d'adreçar-se a un públic d'elit a ocupar-se de tota la comunitat, de tenir una funció transmissora a tenir (en alguns moments històrics) una funció transformadora. Fins fa pocs anys, l'escola era un espai en què els aprenentatges memorístics eren molt valorats, atès que aquest era l'únic (o dels pocs) mitjà de transmissió dels coneixements. Aquests tipus d'aprenentatges es van propiciar durant un llarg període, per tant la formació inicial es va establir a través d'un format que contribuïa a l'acumulació de coneixements. La formació permanent no era necessària, ja que els canvis eren insignificants i tan lents que no afectaven els primers aprenentatges.

Quan l'escolarització es va fer extensiva a una gran part de la població, amb la finalitat d'oferir treballadors especialitzats que cobrissin determinats llocs de treball dins la xarxa laboral i social, l'ensenyament es va ampliar pel que fa al nombre de receptors i sabers, però la prioritat continuava essent la de transmetre, ja que l'escola era l'única que podia oferir aquest servei. La formació dels mestres es basava en els mateixos aprenentatges memorístics d'acumulació de continguts acadèmics, però s'hi afegien aspectes metodològics per motivar els alumnes, ja que tots tenien accés als mateixos continguts.

Si observem els anuncis de la premsa, la descripció del perfil adequat per accedir a qualsevol tipus de feina incorpora, a més dels coneixements (de vegades molt específics) que es necessiten per desenvolupar una tasca determinada, una sèrie de competències que no s'inclouen en la formació acadèmica: saber comunicar, saber treballar en equip, tenir capacitat per aprendre i adaptar-se als canvis, saber prendre decisions, ser autònom, entre d'altres. Si aquest ha de ser el perfil de l'alumnat en finalitzar l'escolarització, la funció del mestre i de l'escola ha de ser diferent. En conseqüència, també la formació del docent ha de canviar.

Actualment la funció de l'escola és la d'afavorir l'adquisició de sabers i de destreses que facin competents els seus alumnes per a qualsevol tasca, un espai que faciliti un tipus d'aprenentatge que no caduqui d'immediat en un món constantment canviant. Iniciar aquesta formació en l'etapa de primària permet que la progressió sigui l'adequada. L'escola té la funció d'ajudar a créixer tots els nens i nenes, nois i noies, personalment i intel·lectual, recollint tant els aspectes més acadèmics de l'educació com els aspectes més integrals, personals i socials, que facilitin la vida feliç en una societat de canvi i transformació constant. Només partint d'aquesta consideració, podem planificar d'acord amb el criteri de formar persones capaces de pensar, argumentar, planificar i transformar col·lectivament la societat en què viuen i no únicament de reproduir formes establertes sense conèixer l'objectiu que es persegueix.

Si aquest ha de ser el paper de l'escola, amb tots els objectius i reptes que es plantegen, el paper del mestre no pot continuar essent el mateix que era fins ara i la seva formació li ha de permetre adquirir les habilitats que necessita per donar resposta a tot allò que se li exigeix. El mestre ha de ser un dinamitzador, un acompanyant dels aprenentatges que proposa situacions, dirigeix individualment i col·lectiva els seus alumnes, permet l'experimentació i els errors, i facilita constantment la reflexió de les causes, ajuda que aprenguin a aprendre.

Sobre la formació inicial i permanent

La formació inicial ha d'edificar la base de les competències que necessita tenir un docent per exercir en un món que s'amplia i es transforma. Però atès que els canvis evolucionen amb el temps i ràpidament, aquesta formació és insuficient i la formació permanent acaba essent la clau perquè els professionals adquireixin les competències que els permetin donar respostes a totes les demandes i reptes que plantegin societat i infants. La formació permanent ha de mantenir el professional al dia dels canvis constants, ha de permetre que els mestres participin activament dels propis aprenentatges.

El repte de la formació permanent és el d'ajudar el mestre a adaptar els recursos, l'organització, els models, tant en el present com en el futur més immediat. L'alumnat d'avui dia necessita de les eines i les estratègies per

poder modificar tot allò que per criteri i de manera consensuada es consideri injust o imperfecte. Així doncs, cal que conegui el món sobre el qual ha d'intervenir. El mestre a través de la seva formació ha de procurar que això es porti a terme.

Contradiccions

Entre les demandes de l'Administració, la formació inicial i permanent que s'ofereix i la pràctica dels docents, hi ha força contradiccions. Hi ha condicionants que fan que les innovacions que haurien de dur a terme els mestres per adequar-se a la realitat actual no es produeixin fàcilment. Vegem-ne algunes:

- La majoria d'activitats de formació es fan seguint un model magistral, mentre que el contingut que s'exposa presenta metodologies en les quals els alumnes hi han de participar activament. Són activitats de formació que «ensenyen» com els alumnes han d'aprendre a aprendre, en què el fons i la forma es presenten de manera contradictòria. Per aprendre a aprendre primer cal saber-ho fer i després analitzar i reflexionar sobre com s'adquireix aquest aprenentatge. Només a través de models vivencials reflexionats es poden aconseguir les habilitats i destreses sobre accions que s'han d'ensenyar.
- Es demana un professional reflexiu i investigador que aconseguixi millorar a partir de l'anàlisi de la seva pràctica; en canvi, moltes activitats de formació es basen en l'aplicació directa d'uns continguts o metodologies i aporten poques estratègies per dur-ho a terme o no permeten el temps suficient perquè s'interioritzin.
- L'Administració educativa es planteja les competències com un complement o bé com una extensió (moltes vegades només horària) d'una disciplina. Això fa que el docent que interpreta que les competències són la base de l'actuació i que organitza els aprenentatges dels seus alumnes sobre aquesta base, entri en contradicció i acabi fent allò que se li exigeix, en contra del que considera que ha de fer.
- El fet de preparar l'alumnat perquè aprengui a treballar cooperativament sabent consensuar opinions, arribar a acords, compartir diferents estratègies de treball i diferents capacitats personals, és una tasca complexa que es practica poc. El mateix treball en equip del professorat és moltes vegades causa de conflictes interns als centres. I és que la formació no té com a prioritat que el mestre adquireixi habilitats que li permetin resoldre els conflictes que provoquen les relacions del grup. Quelcom vital per poder transferir-les. Es demana al mestre que faciliti treballs en equip i cooperatius amb els alumnes i se li exigeix que elabori projectes consensuats en grup, mentre tota la seva formació es fa i s'avalua individualment. Es fomenta que es prenguin decisions en grup; en canvi, les constants fluc-

tuacions de personal que es produeixen en molts centres no permeten l'estabilitat necessària per dur a terme un projecte comú.

- Amb relació a les noves tecnologies de la informació i la comunicació, la dificultat se centra en el fet que molts mestres s'han format sense aquests mitjans i per alguns el seu domini és encara precari. Molts docents se senten poc segurs d'oferir les directrius oportunes per seguir processos: cercar, seleccionar, interpretar i processar informacions amb els seus alumnes, ja que ells no ho dominen.
- Es demana que els equips de mestres creïn projectes pedagògics compartits en un mateix centre sobre els continguts que s'han de treballar, la metodologia que s'ha d'utilitzar, la rendibilitat dels materials i els recursos, l'optimització del temps, etc., i aquests tenen molt clar el marc de referència que explica la construcció del coneixement. Aspectes com la significació, la funcionalitat, la motivació i la globalització dels aprenentatges, es coneixen molt bé teòricament, però no es tenen en compte en la planificació i actuació educativa.
- La formació permanent (i per alguns ja la formació inicial) els ha proporcionat uns coneixements teòrics, però l'Administració no els ha facilitat els recursos estructurals, materials, humans i formatius per fer-ne possible l'aplicació pràctica. Això ha creat contradiccions entre els mateixos professionals, i ha fet que abandonessin les seves expectatives i s'acomodessin a la rutina per sobreviure.
- La major part de la formació que capacita els docents es basa en uns continguts parcel·lats en àrees de coneixement, en canvi es demana que el mestre programi segons un enfocament globalitzador, que parteixi de l'estudi de la realitat establint una xarxa entre tots els coneixements. Es deixa que el mestre resolgui de manera particular la relació que s'ha d'establir entre els diferents sabers. Es demana planificar un aprenentatge en xarxa, però tant el currículum establert, com els aprenentatges que ha rebut, o els materials de què disposa per portar a terme la seva feina, estan dividits per àrees de coneixement.
- Es demana als mestres que prenguin decisions sobre el currículum, mentre se'ls aporta una gran quantitat de materials que emmarquen i determinen *a priori* aquest currículum. Es demana que els aprenentatges siguin funcionals i significatius, i alhora es presenten uns materials elaborats que han trobat validesa social de vegades per raons econòmiques més que per la validesa pedagògica.

La voluntat d'innovar hi és, però les possibilitats per fer-ho es redueixen pels inconvenients que sorgeixen a cada pas. Molts mestres de primària, convençuts que hi ha segurament millors maneres de fer, no tenen temps per provar-les, equivocar-se i reflexionar sobre les dificultats que emergeixen.

La institució escolar té una organització molt tancada i li costa prendre decisions respecte al fet de trencar esquemes (agrupaments, espais, formes de tutorització, actuacions dels especialistes, etc.) i també establir col·laboracions amb altres institucions. Actualment el paper de l'escola i del mestre de primària queda concentrat en les tasques escolars dins el marc de la institució. Tota tasca externa s'observa com una feina complementària de compensació que es fa voluntàriament, només quan hi ha problemes greus. Dificilment hi ha una visió global que faciliti aquest engranatge entre els diferents agents que intervenen en el fet educatiu. Les línies d'intervenció amb els diferents agents continuen essent patrimoni de les experiències pilot. Tant la formació inicial com la permanent s'adrecen més als aprenentatges acadèmics i la millor manera d'ensenyar que a la col·laboració en tots els altres aspectes educatius. Cal una formació permanent que ajudi a trencar aquesta estructura.

En definitiva, al professional en exercici se li plantegen problemes continuats i, com acabem d'observar, contradictoris, que són de difícil resolució si no gaudeix de les habilitats i els recursos necessaris per resoldre'ls.

Quina formació permanent

Centrats en l'etapa de primària, la formació permanent que s'ha de dissenyar ha de facilitar al mestre les habilitats necessàries per executar la seva pràctica en el context o contextos en els quals exerceix, coneixent i dominant tot allò que requereixi per fer-ho. Una formació permanent que ajudi el docent a créixer personalment i professional capacitant-lo per afrontar els reptes constants que se li plantegen i, alhora, permetent que ajusti la seva pràctica a les necessitats educatives del moment.

La formació que cal ha d'aportar tant uns coneixements sobre les innovacions que emergeixen a tots nivells, com les destreses per crear un pensament reflexiu que ajudi el docent a interpretar la tasca pedagògica que es porta a terme de manera individual i col·lectiva, coneixements metodològics, i també habilitats per diagnosticar les seves pròpies necessitats: reconeixent els problemes reals i els condicionants que priven de dur a terme la seva pràctica segons la concepció de la qual parteixen. Independentment de la modalitat de formació que es determini: curs, seminari, assessorament, formació a centre, etc., el contingut ha de crear competències en el docent.

Les necessitats dels mestres de primària

Perquè el mestre s'acosti al perfil que exigeixen els canvis esmentats i sigui capaç de vèncer les dificultats que es troba per implementar innovacions, cal una formació que reculli que aquest:

a) Desenvolupi competències que garanteixin un model vàlid a transferir. Així cal que:

- Sàpiga investigar sobre qualsevol temàtica buscant i trobant estratègies i recursos per respondre totes les demandes que es pugui formular.
- Participi activament de models que ajudin a aprendre a aprendre col·laborant.
- Aprengui a identificar els problemes en què es troba, i també els dels seus alumnes, per tal d'ajudar-los a resoldre'ls.
- Es plantegi la identificació de problemes de la vida quotidiana i planifiqui la seva pràctica en relació amb ells. Aprengui a buscar-ne i a identificar-ne les causes que els provoquen.
- Es treballi en equip mostrant l'opinió, argumentant els criteris que la sustenten i actuant en coherència amb els criteris exposats. Aprenent a col·laborar aportant allò que millor pot fer d'acord amb les capacitats que es tenen més desenvolupades i surten més fàcilment i millor.
- Conegui i utilitzi diferents metodologies segons les finalitats que es plantegin en cada moment i els aprenentatges i condicions prèvies de cada grup d'alumnes.
- Aprengui a prendre decisions individualment i en equip per tal de conèixer els avantatges i inconvenients que comporta un treball compartit aplicant-lo amb els seus alumnes.

b) S'introdueixi en el món de les TIC, no solament per utilitzar-les com un recurs que millori la motivació de l'alumnat o com una manera nova d'alfabetització, sinó també com un nou format de text que faciliti formes noves de comunicació i de cerca d'informació. Per això cal que:

- S'alfabetitzi en les noves tecnologies amb la idea de crear maneres diferents d'aprenentatge.
- Conegui i sàpiga treballar amb tota la informació (provingui de la font que provingui: oral, escrita, audiovisual, etc.) existent, ja que només així podrà ajudar els seus alumnes a trobar-la, seleccionar-la i processar-la.
- Utilitzi els mitjans de comunicació com a font de coneixements i també com a espai que permeti reflexions argumentades que facilitin criteris en l'alumnat.
- Conegui, domini i incorpori mitjans a l'aula que possibilitin alhora un treball funcional i un coneixement crític dels mateixos mitjans i dels seus missatges.

c) Deliberi, reflexioni i decideixi sobre el currículum i la seva aplicació, de tal manera que:

- Obtingui eines i recursos per decidir sobre el currículum tant de manera individual com en col·laboració amb tots els implicats en l'educació dels nens i les nenes que atén.
- S'atreveixi a trencar esquemes establerts i anacrònics que no fan sinó obstruir la viabilitat de diferents propostes que poden afavorir un treball adequat a cada possibilitat.

d) Estableixi formes noves de relació amb tots els agents implicats en educació dins el mateix context:

- Trobi formes de relació amb tots els altres agents educatius del seu mateix entorn per tal de fer un treball compartit.
- Intervingui en xarxes de tota mena: coordinació entre centres, entre alumnes d'un mateix centre, entre mestres dins el centre, relacions entre mestres i famílies, i entre mestres i serveis diversos que atenen els infants: ludoteques, biblioteques, serveis esportius, entre d'altres, per tal de compartir i crear itineraris pedagògics coherents que afavoreixin el creixement personal i social de l'alumne.

e) Reflexioni sobre la seva formació de manera que el faci conscient de les habilitats que va aconseguint, construint així un model d'aprenentatge.

Aquestes reflexions ens aporten informació per dissenyar quin model de formació permanent caldria portar a terme, perquè els mestres de l'etapa de primària obtinguin les competències que els permetin exercir la seva feina donant resposta als diferents requeriments.

Quina formació potencia un docent competent

Es fa difícil definir o plantejar un únic model de formació. No és qüestió d'enderrocar els models establerts. Tots ells són prou vàlids si tenen ben definits els objectius que es plantegen.

Perquè el mestre i la mestra de primària puguin tenir un perfil com l'esmentat serà necessari que la formació permanent:

- a) Prioritzi activitats de formació al centre que ajudin els equips de mestres a relacionar i contextualitzar els seus coneixements i a compartir les seves pràctiques, més que aplicar metodologies prèviament establertes individualment.

b) Capaciti els docents per ser crítics amb el sistema establert, reflexionant sobre la seva pràctica per canviar-la. Una formació permanent que possibiliti també el creixement personal (en sentit ampli) del mestre.

c) Parteixi de problemes reals, personals, professionals, individuals i col·lectius, que li aportin les eines i l'agilitat d'identificar els problemes, les causes i tot allò que necessiti per resoldre'ls.

d) Sigui una formació col·lectiva que parteixi de la problemàtica d'un grup de persones que han de treballar en equip i que persegueixen una fita comuna. Una formació que faciliti les estratègies pel treball en equip entenent-lo com l'aportació del que cada un pot oferir al grup.

e) Capaciti el professorat per reflexionar sobre l'objectiu de l'educació que recull la formació integral de la persona i aconseguir la manera de portar-lo a terme amb la diversitat d'alumnes amb qui treballi. Ha d'ajudar a tenir les eines necessàries per aconseguir que l'heterogeneïtat del grup pugui enriquir totes les situacions.

f) Aporti estratègies i instruments que ajudin a conèixer els alumnes de manera que quan s'apliqui una o altra metodologia es faci d'acord amb les necessitats del grup i/o alumne en concret. Ha d'aportar les eines necessàries perquè el docent sàpiga decidir en cada situació quina és la millor opció que pot prendre per donar resposta als problemes o situacions d'ensenyament-aprenentatge.

g) Qualifiqui el docent perquè la seva pràctica educativa s'ajusti als criteris que defensen la construcció del coneixement dels seus alumnes. Que l'ajudi a conèixer els condicionants que li dificulten portar a terme allò que creu teòricament. Que tingui autonomia suficient i que la sàpiga aprofitar per tal d'implicar tots aquells canvis que facin falta.

h) Habiliti el docent per actuar dins o fora de l'escola en completa coordinació amb tots els agents educatius que actuen amb l'infant: famílies, serveis d'acompanyament, serveis d'activitats lúdiques, activitats esportives... Una formació permanent que capaciti el mestre per fer-se càrrec del nen o nena com a especialista pedagògic, col·laborant amb tots els altres agents que hi entrin en contacte.

i) Ajudi el mestre a trobar instruments que ajudin a conèixer com són els seus alumnes, quines problemàtiques presenten, quin tipus d'ajuda reben i quin tipus d'ajuda necessiten, quines necessitats i interessos tenen, en quin entorn viuen, creixen i aprenen. Investigar sobre el coneixement dels alumnes ens hauria de permetre ajustar les actuacions didàctiques.

j) Faciliti la capacitat de reflexionar, canviar i avaluar en grup. Una formació que ajudi a fer constructives totes les aportacions i faci perdre la «por»

de molts professionals de les crítiques. Que ajudi a entendre l'avaluació no solament com una selecció pels alumnes sinó com una forma de valoració que ha de fer reflexionar per implicar tot tipus de millora. Una formació permanent que aportí instruments i espais per aconseguir trencar amb aquesta idea de professional impecable i/o infranquejable en la seva feina dins l'aula.

El mestre de primària és qui ha de facilitar que els alumnes s'incorporin gradualment en la societat on viuen, coneixent-los suficientment per poder-hi intervenir de manera coherent i consensuada, transformant allò que considerin injust. Una formació que ha de ser receptora de les demandes dels professionals, però que a la vegada ha d'integrar tot allò que incorpora la societat.

Una formació que valori aquesta etapa com la part del procés que permet seguir amb allò que s'ha iniciat en l'etapa anterior i que actua com a prevenció de molts aspectes i dificultats que troben en etapes posteriors i que es poden evitar. Una formació, en definitiva, que incorpori els mestres en uns hàbits de treball que permetin l'adquisició progressiva d'unes competències. Només així aconseguirem que escola i societat no caminin per camins divergents o tan llunyans que no s'acabin trobant.

Bibliografia

- BARTOLOMÉ, A. «Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela». *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 2000, núm. 24, pp. 13-28.
- BONALS, J. *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó, 1996.
- CASARES, X. «Suplemento del boletín de educaweb, educación, formación y trabajo». Disponible a: <http://www.educaweb.com>. 2002
- COLL, C. et. al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.
- DELORS, J. et. al. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Mediterrània, 2000.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós, 1994.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLÉ, M.; VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- ENGEL C. «Not just a method but a way of learning (Más que un método, una forma de aprender)». A: J. IGLESIAS. *El aprendizaje basado en problemas en la formación de docentes. Perspectivas*, 1997, núm. 3, vol. XXXII, p. 79-95.
- FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.
- HOMS, O. «La formación en la sociedad del conocimiento». A: *Suplemento del boletín de educaweb, educación, formación y trabajo*. 2001. Disponible a <http://www.educaweb.com>

IMBERNON, F. *La formación profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1984.

IMBERNON, F. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LÓPEZ CAMPS, J.; LEAL, I. *Aprender a planificar la formación*. Barcelona: Paidós, 2002.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

TORRES, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 1994.

VILA, I.; GÓMEZ-GRANELL, C.; OLIVÉ, C. «Educació i escola. Entre la qualitat i l'equitat». A: *La infància i les famílies als inicis del s. XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família, 2002.

ZABALA, A. i altres. *La pràctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó, 1995 [7a edició].

ZABALA, A. *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó, 1999.

Paraules clau

formació de formadors, canvis socials, aprendre a aprendre, treball en equip, treball en xarxa, competències, pensament reflexiu

Abstracts

El profesorado de primaria se encuentra inmerso en un marco social y en un mercado económico y laboral caracterizado por mutaciones constantes. El papel de la escuela, el rol del docente, la participación social de los diferentes agentes educativos, el acceso a la información, son factores que se han modificado en los últimos tiempos, creando nuevas y diferentes necesidades educativas. La evolución que se genera en estos ámbitos obliga a los docentes a actualizarse y formarse de manera permanente. Una formación específica que, además, enfatice el valor de esta etapa y redefina sus objetivos. La etapa de Primaria ha pasado a ser la parte intermedia de un proceso educativo más amplio, aunque no por ello pierde su especificidad. En este artículo se analizan las características propias de la etapa de Primaria y los nuevos retos que tiene que afrontar el profesorado. Pero ¿qué formación hace falta organizar para abordar estos retos y dar respuesta a todas las necesidades y expectativas que se plantean? Desde la interpretación de estos cambios y del análisis de las necesidades de los docentes de esta etapa se estructuran las posibles líneas de trabajo en la formación de formadores de este profesorado.

Les enseignants du primaire sont immergés dans un cadre social ainsi que dans un marché économique et professionnel qui se caractérise par de constantes mutations. Le rôle de l'école, le rôle de l'enseignant, la participation sociale des différents agents éducatifs, l'accès à l'information sont autant de facteurs qui ont été bouleversés au cours de ces dernières années, créant des nécessités éducatives nouvelles et différentes. L'évolution qui a lieu dans ces domaines oblige les enseignants à remettre leurs connaissances à jour et à se former en permanence. Par ailleurs, une formation spécifique est nécessaire qui mette l'accent sur la valeur de cette étape et redéfinisse ses objectifs. L'étape du primaire est devenue l'élément intermédiaire d'un processus éducatif plus vaste, bien qu'elle n'ait pas perdu pour autant sa spécificité. Cet article a pour but d'analyser les caractéristiques propres de l'étape du primaire ainsi que les nouveaux défis auxquels les enseignants doivent répondre. Toutefois, quelle formation doit-on mettre en place pour aborder ces défis et donner une réponse à l'ensemble des besoins et des attentes qui sont en jeu? Les lignes de travail possibles pour la formation des formateurs sont structurées à partir de l'interprétation de ces modifications ainsi que de l'analyse des besoins des enseignants de cette étape.

The teachers of primary education find themselves immersed in a social framework, economy and labour market characterised by constant mutation. The role of the school, the role of teacher, the social participation of the different educational agents, and access to information are all factors that have been modified in recent times, creating new and different educational needs. The evolution generated in these areas obliges the teachers to keep themselves up to speed and to enter into permanent training. Moreover, it needs to be a specific kind of training that emphasises the value of this stage and redefines its objectives. The primary stage has become the intermediate part of a much wider educational process, although it doesn't lose its specificity because of this. In this article the characteristics of the primary stage and the new challenges that the teachers have to face are analysed. But, what training needs to be organised to tackle and answer the needs and expectations that have been outlined? From the interpretation of these changes and the needs analysis of the teachers of this stage, they put together some possible approaches to be applied to the training of the trainers of these teachers.