

## Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la universitat<sup>1</sup>

Remei Arnaus\*

Núria Pérez de Lara\*

El nexa d'unió com a professores va ser a partir de la preocupació i reflexió que anàvem compartint sobre les nostres pràctiques a l'aula. El que sovint ens preguntàvem era com podíem assumir el compromís perquè els nostres pressupòsits educatius no ens traïssin a l'hora de posar-los a la pràctica. La recerca d'aquesta coherència va fer-nos plantejar, analitzar i compartir els nostres supòsits, sobretot pel que fa al sentit i a la visió del coneixement que transmetem relacionats amb un tipus determinat d'entendre la pràctica, és a dir, d'entendre les relacions amb l'alumnat, el tipus de tasques que es realitzen a classe i els processos d'avaluació que portem a terme. El que plantejarem a continuació és fruit, com hem dit, de les converses i reflexions que periòdicament compartíem, però també de les valoracions que, de manera anònima, realitzava l'alumnat de les nostres classes i d'algunes observacions que ens fèiem mútuament. Agruparem les nostres reflexions a partir d'explorar tres temes: la transmissió del saber, l'enfocament pedagògic de la pràctica i les dificultats o limitacions d'uns estils determinats d'ensenyança.

---

\* Núria Pérez de Lara és professora de Pedagogia Terapèutica i de Coeducació i educació no-sexista al DOE. Tesi doctoral sobre *La construcció de l'autonomia a les dones*. Facultat de Psicologia, UB, 1992. Ha escrit diversos articles sobre Educació Especial i Pedagogia de la diversitat, entre d'altres: «Las deficiencias cognitivas y la Pedagogia Terapéutica». Barcelona: Planeta, 1988. (Enciclopedia Práctica de Pedagogía.) i sobre les temàtiques de coeducació i sexualitat.

\* Remei Arnaus és professora de Didàctica i currículum al DOE. Tesi doctoral sobre *Vida professional i acció pedagògica: Un estudi de cas*. Facultat de Pedagogia. UB, 1993. Ha publicat diversos articles sobre Didàctica, Metodologia i Avaluació, i comunicacions de reflexió sobre la docència universitària.

Adreça professional de les autores: Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona. C/ Baldiri i Reixac, s/n, bloc D, 4t. 08028 Barcelona.

(1) La major part de les idees expressades en aquest article es van presentar com a comunicació al Congrés Internacional de Didàctica, a la Coruña, al Setembre de 1993.

## **Del saber a la transmissió del saber: la recerca d'una relació pedagògica compromesa**

La temàtica sobre la qual cada una de nosaltres desenvolupa la seva tasca docent podria semblar certament diversa, però volem partir, per començar a situar el nostre plantejament, dels continguts que transmetem a cada una de les assignatures. No podem oblidar que el nostre compromís com a docents és el resultat d'una complexa articulació entre diversos compromisos: el de la funció social que exercim; el de la relació personal amb l'alumnat; el dels propis desitjos, interessos i necessitats, i aquest que desenvoluparem en primer lloc, el dels continguts de la nostra tasca concreta. A tots aquests aspectes ens referirem, ja que tots s'han fet presents en les nostres reflexions.

Parlarem de dues de les matèries que impartim: Pedagogia Terapèutica I, dins de l'àrea d'Educació Especial, i Avaluació Curricular, que forma part de l'assignatura de Didàctica, Desenvolupament i Avaluació Curricular, totes dues són de la carrera de Pedagogia que imparteix la nostra Facultat.

El contingut de la matèria de Pedagogia Terapèutica I suposa plantejar-se inicialment la relació amb les persones que seran «objecte» del nostre treball. Suposa, per tant, plantejar-nos el coneixement de l'altre com a ésser divers a la vegada que igual i el coneixement de «si mateix» com a persones també diverses i iguals. Suposa, sobretot, un enfrontament amb la deficiència, les deficiències i, per tant, amb les nostres deficiències, per més que hi hagi uns plantejaments eufemistes actuals que pretenguin negar-ho. És un contingut que, abordat des de la perspectiva realista i experiencial, posa en tela de judici qualsevol seguretat en el saber com en el fer i enfronta constantment la persona amb el signe de la interrogació. En contraposició, els continguts tradicionals de la matèria solen enfrontar-nos amb un discurs acrític, segur de si mateix, sempre capacitat per dir quin és i què és la deficiència, per definir com són i què són les persones deficientes i per determinar què cal fer i dictaminar sobre elles. El discurs actual en Educació Especial passa per les polítiques i les estratègies de la integració, defugint, en gran part, els seus fonaments teòrics i el seu desenvolupament més recent.

Quant al tema de l'avaluació curricular, atenent a un discurs i una pràctica no desvinculats de la realitat social, analitzem els processos i els enfocaments de l'avaluació no desvinculats dels valors ètics i ideològics implícits, amb la finalitat de desenvolupar una actitud intel·lectual crítica sobre l'acció docent i la intervenció educativa.

En aquest sentit, el treball de l'assignatura se centra a comprendre i analitzar el perquè s'avalua i per a què, qui i què s'avalua i com. Per comprendre què hi ha implícit en l'avaluació en el marc d'una institució ens plantejem les relacions que existeixen entre avaluació, selecció i control social. En el camp escolar també explorem les relacions que existeixen entre avaluació, desigualtat social, fracàs escolar, control del coneixement i regulació del comportament de l'alumnat. Entorn d'aquest tema polemitzem pel que fa a la funció social de l'escola i a la selecció de l'alumnat, el seu origen social i la pretesa «neutralitat» del coneixement acadèmic, la funció que s'assumeix com a ensenyants, les limitacions i contradiccions del treball docent i alternatives possibles.

Segons la nostra opinió, els discursos de les dues assignatures no poden ser més que el resultat, en constant desenvolupament, d'un procés de transformació individual i col·lectiu, personal i institucional, diacrònic i sincrònic de les teories i de les pràctiques pedagògiques. Aquest procés esmentat suposaria, fonamentalment, una acció i un pensament cooperatiu i una vinculació clara entre els aspectes ètico-socials i científico-culturals que conformen qualsevol discurs de coneixement. No cal estendre'ns a contraposar aquestes idees, sentiments i valors amb la conformació racionalista-tecnicista del que se suposa que ha de ser la formació de professionals especialistes en aquestes temàtiques<sup>2</sup>.

Sí que ens aturarem a concretar que el que sembla primordial en dita formació, reflectit, fins i tot, en les expectatives de l'alumnat, és, precisament, el desenvolupament «d'habilitats concretes i pràctiques» emmarcades en el que es coneix per «tècniques d'intervenció», «tècniques d'avaluació», etc. Sobre aquest últim punt volem afegir que la nostra experiència, les nostres anàlisis i les nostres reflexions ens han conduït a la certesa que darrera de cada «tècnica» s'oculta un discurs -ideològic, si es vol-, una concepció determinada del coneixement i del món que, precisament perquè són ocultes, juguen un paper fonamental, tant en els processos mateixos de l'acció com en els del desenvolupament teòric de les disciplines. Aquesta recerca del sentit ètic, social i crític del coneixement és, en la nostra opinió, una funció principal de la institució universitària. Aquesta idea es reflecteix en la mateixa Carta Magna de les universitats europees on s'exposa: «la Universitat és una institució que produeix i transmet *cultura* de manera *crítica*» .

---

(2) En aquesta línia es poden consultar els treballs, entre altres de: Félix Angulo, Michael Apple, Giulia Colaizzi, John Elliott, Elisabeth Fee, Evelyn Fox Keller, José Gimeno, Henry Giroux, Àngel Pérez, Thomas Popkewitz, Lawrence Stenhouse, etc.

Partint d'aquesta anàlisi dels nostres continguts, Pedagogia Terapèutica i Avaluació Curricular, ens plantejem uns pressupòsits bàsics i comuns a tots dos com a camp que són del coneixement pedagògic i de la nostra tasca educativa: 1) El coneixement, la realitat i l'experiència; 2) La relació subjecte-objecte; 3) La problematització i la recreació del coneixement per a l'autoconstrucció.

1) *La transmissió del coneixement* d'una matèria determinada suposa la seva vinculació amb les realitats i experiències concretes a partir de les quals es va construint el camp del coneixement esmentat. Tot coneixement parteix de les experiències que la humanitat ha anat acumulant respecte a l'objecte del qual es tracta. La transmissió d'aquest coneixement no pot ser una reproducció purament mental dels conceptes ja construïts sense cap relació amb les experiències personals que li donen significat concret. Si així fos, correriem dos riscos fonamentals: primer, transmetre continguts allunyats de les realitats i les experiències diverses de l'alumnat i, en conseqüència, parcialment o totalment buits de significat; segon, no possibilitar que l'alumnat refereixi constantment les realitats al seu pensament i del seu pensament a les realitats en un constant circuit d'anada i tornada recreador en tots els sentits. En aquest cas, en la nostra opinió, cauríem en un dogmatisme reproductiu d'un valor dubtós, tant ètic com cognitiu. Per exemple, en la valoració que l'alumnat va realitzar en les nostres classes apareixen frases com aquestes: «El que discutim en aquest article és el que ens trobem cada dia en la nostra escola»; «Ara he entès millor perquè hi ha alumnes que no poden seguir el ritme escolar»; «Els temes treballats m'han fet prendre consciència del valor que té l'avaluació dins del procés d'ensenyança i aprenentatge. La classe m'ha servit, per tant, per fer una reflexió personal i, a la vegada, per adquirir més coneixement sobre el tema».

2) *La relació pedagògica* és una interacció entre els subjectes protagonistes de l'esmentada relació. Transmetre un coneixement pedagògic és, a la vegada, transmetre la relació entre els subjectes protagonistes. Ens referim a què els conceptes, les habilitats i els valors són tres categories que formen part de qualsevol coneixement, i no d'una manera escindida, sinó plenament imbricada en el mateix coneixement. En aquest sentit resultaria difícil acceptar, després d'una anàlisi radical dels conceptes i de la manera de transmetre'ls, que no actuem sobre la qualitat mateixa del subjecte, tant del docent com del discent, en la nostra activitat diària. Reconèixer i treure a la llum l'esmentada realitat de l'articulació del concepte amb la persona, de la idea amb l'acció, són, per a nosaltres, tasques fonamentals de la nostra funció pedagògica. D'aquest coprotagonisme es desprèn que tot coneixement és autoconeixement i tota crítica és autocrítica. En les valoracions de l'alumnat apareixien frases com: «...Et fas més conscient de la pròpia visió, et permet conèixer-te

millor»; «Pots conèixer més bé els sentiments que et produeixen determinades visions que tractem», etc. És a dir, la relació entre subjecte i objecte del coneixement suposa abordar tant el que és objectiu com el que és subjectiu, la part cognitiva com la part afectiva, el que és personal tant com el que és públic, el que és teòric tant com el que és pràctic<sup>3</sup>.

El joc subjectivitat-objectivitat hauria de ser constantment analitzat des de la perspectiva del «compromís i distanciament» (Norbert Elias) implícita en el coneixement pedagògic, és a dir, des d'una perspectiva ètica no desvinculada del coneixement científic.

3) *La relació docent* la considerarem com una relació no merament reproductora, sinó pro-creadora, en la qual es produeix una *autoconstrucció* dels subjectes-protagonistes (A. Jacquard), i una construcció de l'objecte -coneixement- en un *procés de creació* constant. Aquesta visió del coneixement implica, doncs, una concepció no dogmàtica del saber (de les ciències en el seu conjunt), que accepta que tot coneixement és problemàtic i discutible (Stenhouse) i, per tant, pot ser susceptible de ser repensat en el moment de la transmissió, ja que en ella ens situem davant de noves confrontacions entre el saber presumptament ja construït i pensaments nous, realitats noves, etc. Des d'aquesta perspectiva, l'alumnat assumeix tant el risc de posar-se en tela de judici com el risc de qüestionar el saber mateix que entra en aquesta dinàmica creadora de la transmissió. Aquesta consideració de la relació docent suposa, per a nosaltres, l'acceptació del propi risc, però també l'acceptació del dret al risc en l'alumnat coprotagonista de la relació. Tant en anotacions que nosaltres fèiem de les classes, com de les valoracions de l'alumnat es reflectia que continuàvem les discussions dels temes fora de l'espai aula (al bar, a l'escola, a casa, etc.) i per a nosaltres això és possible pel fet de presentar el coneixement com a discutible, problemàtic i

---

(3) La teoria crítica feminista ha fet una aportació molt interessant en aquest sentit criticant i qüestionant el concepte de subjecte, és a dir, de persona en la qual es troben escindits els valors subjectius, de la seva capacitat de coneixement objectiu. En són exemples els treballs d'aquestes autores: Giulia Colaizzi (1990) «Feminismo y teoría del discurso. Razones para un debate»; Patrizia Violi (1990) «Sujeto lingüístico y sujeto femenino»; Ana Sánchez (1993) «Ciencia y género»; Iris Marion Young (1990) «Imparcialidad y lo cívico público»; Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (1990) «Más allá de la política de género»; Carol Gilligan (1985) «La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino»; Drucilla Cornell y Adam Thurschwell (1990) «Feminismo, negatividad, intersubjetividad»; Linda Alcoff i Elizabeth Potter (1993) «When Feminisms Intersect Epistemology»; Evelyn Fox Keller (1991) «Reflexiones sobre género y ciencia»; Lorraine Code (1993) «Taking Subjectivity into Account»; Sandra Harding (1993) «Rethinking Standpoint Epistemology: What is strong objectivity?»; Núria Pérez de Lara (1992) «La cuestión de la autonomía en las mujeres».

integrat en un sistema de valors ètics i ideològics a partir dels quals l'alumnat pot repensar-se, discrepar i argumentar les seves posicions. Una alumna manifestava així la seva posició: «Els temes presentats impliquen una reflexió sobre quina postura personal prens. I també et qüestiona la teva manera d'actuar com a professional».

El compromís i l'entestament de transmetre tals coneixements des d'una perspectiva crític-teòric-pràctica passa per plantejar-nos *el com* d'aquesta transmissió, és a dir, concebre la classe com a lloc de treball cooperatiu en el qual cada coprotagonista (alumnat i professorat) es construeix en aquest procés de reconstrucció creadora del coneixement.

## **A la recerca d'un enfocament pedagògic en el context de la pràctica**

A partir dels supòsits i les concepcions de la nostra visió del coneixement ens proposem buscar quin tipus de relacions s'estableix a l'aula i quin tipus d'activitats són conseqüents amb el plantejament elaborat abans.

Partim de la base que aprenem el que fem (J. Dewey) i, per tant, l'experiència que compartim amb el nostre alumnat a classe possibilita l'aprenentatge d'unes coses i no unes altres. Sobretot perquè, des d'aquesta perspectiva, l'aula no és només un lloc en el qual s'aprèn, sinó també el lloc del qual s'aprèn i, a la vegada, parteix del que s'aprèn. Per tant, mogudes per la preocupació de donar credibilitat al nostre plantejament, busquem un tipus d'experiència a l'aula que sigui coherent entre el que pensem i el que fem. Desenvolupem tres aspectes o principis d'actuació importants que ens plantejem com a referents per a la nostra pràctica docent: 1) Construir coneixement nou integrat en la pròpia experiència de l'alumnat; 2) Estimular el treball intel·lectual que afavoreixi la comprensió, l'anàlisi, la crítica, la reflexió, el debat, el contrast, l'argumentació, la formulació d'hipòtesis, etc., i 3) Fomentar processos conjunts d'avaluació, tant de les classes com dels aprenentatges.

Primer, si volem que l'alumnat sigui capaç d'interpretar les situacions d'ensenyança i els contextos escolars i socials en què aquestes ocorren, d'adoptar decisions fonamentades i de reflexionar sobre les funcions que compleixen, és evident que això s'aprèn fent-ho. En conseqüència, la nostra pràctica inclou l'anàlisi de situacions

reals d'ensenyament, en les quals es posa èmfasi en els processos de deliberació on s'indaga en les pròpies idees i en la seva relació amb les postures educatives. I, a més, no és una situació real d'ensenyament la que es produeix a la facultat, la que estem produint dins de la nostra matèria i del nostre espai de l'aula? És a dir, volem evitar que tingui lloc una duplicitat d'esquemes interpretatius, uns d'acadèmics i uns altres d'experiencials, com a producte d'una ensenyança formal que no connecta els coneixements formals amb l'experiència prèvia i històrica dels estudiants i amb la realitat de l'ensenyament i, a la vegada, la pròpia realitat. És més, tenim present que els nostres estudiants tenen la seva experiència com a alumnes, i molts, a més -sobretot l'alumnat de nit-, són professionals de l'ensenyament o educadors en un sentit ampli. Per tant, d'entrada, hi ha un bagatge de concepcions i supòsits construïts que cal aprofitar per integrar coneixements nous i, a la vegada, que els serveixi per repensar, reelaborar i interpretar la seva experiència i, per tant, *construir coneixement nou que estigui integrat en la pròpia experiència*. Àngel Pérez, en la inauguració del curs acadèmic 1992-1993 de la nostra facultat, va insistir en algunes idees que acabem d'abordar: «Superar la dissociació teoria-pràctica en la universitat requereix el desenvolupament de l'aprenentatge rellevant, la reconstrucció del coneixement empíric de l'alumnat mitjançant el contrast, el conflicte cognitiu entre els esquemes empírics adquirits en l'experiència quotidiana i el coneixement públic que s'ofereix de manera organitzada i sistemàtica en la universitat (...)».

Aquesta relació teoria-pràctica-experiència ha estat manifestada entre el nostre alumnat des de tres perspectives: des de la pròpia història pedagògica com a alumnes, des de la pròpia experiència professional i des de la relació pràctica-teoria en el mateix plantejament de l'assignatura: «He pogut relacionar les idees sorgides a classe i m'he adonat que moltes vegades el model d'educació que he rebut al llarg de diferents nivells educatius no ha estat el més adequat per a mi (...)»; «Els temes treballats m'han fet replantejar la meua manera d'avaluar com a professional i les limitacions i condicionaments que hi ha darrera. Crec que aquest aprofundiment m'ha fet adonar de moltes coses, com ara la importància del treball en equip, el diàleg amb l'alumnat, la reflexió sobre la meua pràctica, etc.».

El segon principi d'actuació està íntimament relacionat amb l'anterior, *estimular la comprensió, la reflexió, el contrast i la crítica* dels aspectes treballats a classe més que no pas la seva memorització. Si el coneixement que es presenta és problemàtic i assentat en opcions de valor, llavors el procés d'ensenyament adequat serà el que facilitarà la discussió i la reflexió més que no pas la «instrucció» (Elliott). Perquè l'alumnat pugui portar a terme un procés de comprensió d'un coneixement de les característiques que

hem indicat, ha de recolzar-se necessàriament en la formulació de judicis, en l'anàlisi i reformulació dels mateixos, tractant de desvetllar creences i prejudicis implícits a mesura que persegueixen la recerca d'arguments.

La professió de l'ensenyança té un alt component intel·lectual (les professores i els professors han de ser capaços d'interpretar esdeveniments complexos i ambigus, elaborar criteris d'actuació, sostenir i argumentar propostes educatives, etc.). Per això, és necessari que l'ensenyança de l'assignatura se sostingui sobre el propi exercici d'un treball *intel·lectual*. Qualsevol treball intel·lectual valuós, des del nostre punt de vista, és aquell que maneja *coneixement* d'una manera *productiva i no consumista*, és a dir, el que produeix coneixement nou i, per tant, no es limita a repetir idees ja existents. Un treball intel·lectual valuós és el que permet connectar les pròpies idees amb les noves i possibilita el desenvolupament d'arguments des dels quals es pot defensar el seu pensament o explicar-se les contradiccions que aquest presenta. Per tant, en la pràctica de classe afavorirem el debat i la discussió, tant individual com en grup, que al seu torn estimularà la comprensió a partir de l'especulació, la indagació, el contrast, la formulació d'interrogants i les noves possibilitats de concebre el coneixement, etc. En definitiva, requisits fonamentals per desenvolupar una actitud intel·lectual crítica; tal vegada, no és aquest un dels objectius importants de la formació universitària?

Per a nosaltres, el debat i la reflexió afavoriran la relació i la discussió de les idees pròpies amb les d'autors i les dels companys i les companyes. Entenem que l'enriquiment no ha de provenir només dels llibres o del professorat. Les companyes i els companys són font d'informació perquè ens poden aportar la seva experiència i els seus punts de vista. Cal possibilitar la discussió general a més d'exterioritzar les pròpies reflexions, argumentar les pròpies posicions i contrastar-les, amb la qual cosa l'enriquiment és múltiple. Per a nosaltres el valor del compromís i la cooperació són qualitats que volem veure reflectides en les nostres pràctiques docents. Per això intentem afavorir l'autoconstrucció, la recreació i, sobretot, el reconeixement del valor d'un coneixement plural quant a col·lectiu i l'acceptació del pensament de l'altre com a estimulador del propi.

Per exemple, el tema sobre el perquè de l'avaluació i les seves implicacions escolars el treballarem a partir de la discussió sobre textos des d'una perspectiva sociològica, psicològica i pedagògica crítica. Es treballen les lectures en grups petits. Després de negociar la proposta amb l'alumnat, es van donant aquestes indicacions: dividir-se lectures, comunicar al grup les idees que trobessin interessants, contrastar-les amb la seva experiència com a alumnes o professorat



i plantejar-se interrogants per aportar-los en un debat general de grup classe. Els aspectes que valorava l'alumnat després de l'experiència van ser la participació, la reflexió, el contrast sobre el seu treball docent o la seva experiència com a alumnes i l'enriquiment a partir de les aportacions personals dels membres del grup. En el diari que vam realitzar com a professores va quedar constància de l'experiència que es vivia a la classe quan els grups discutien i treballaven sobre els temes: «(...) Crec que és important aquesta implicació quan aprens i quan allò que estàs discutint, llegint i treballant et diu alguna cosa sobre les teves concepcions, els teus pensaments i t'interroga des de la teva experiència i coneixement. Crec que la provocació ens fa avançar, comprendre situar-nos en més perspectives d'anàlisi. Ahir vaig veure la gent que discutia, que no quedava indiferent, i jo pensava que el que compartíem mereixia la pena». Molts van fer èmfasi en la radicalitat ideològica dels textos i això afavoria prendre postura, argumentar les seves posicions, contrastar les seves vivències, les seves contradiccions i, a la vegada, mostrar acord i desacord sobre les idees que es manejaven.

Per portar a terme aquest plantejament pedagògic tenim molt present com cal entendre les relacions a l'aula i el paper que hem d'assumir com a professores. Desitgem que el que és viu a l'aula tingui valor educatiu en si mateix, no sigui purament instrumental (Stenhouse, Elliott). Per altra banda, la classe la concebem com un lloc de pràctiques de la pròpia assignatura, tal com hem fet referència, amb l'oportunitat d'analitzar-la i interpretar-la, de qüestionar els seus fonaments i de decidir-ne la marxa col·lectivament. Aquests dos aspectes de la qualitat educativa de les experiències i del valor pràctic de l'assignatura requereixen dotar el grup de capacitat de decisió sobre la pròpia dinàmica de la classe, així com eliminar les jerarquies autoritàries, de manera que l'especificació de rols no se sostingui per raons de repartiment de poder, sinó per distribució de funcions i papers expressament definits i públicament discutits. Hi ha dues raons més per fer-ho: la recerca de la millora de la classe i demostrar a l'alumnat un paper de professorat no només com normalment el veuen i el perceben, sinó també des de «dins», segons els propis professors i professores o futurs professionals puguin veure's a si mateixos i analitzar-se i criticar-se...

En aquest plantejament, la discrepància, el dissentiment i la discussió, tant de la forma com del contingut, són valors que estimulem i no pas defectes com a vegades es pensa. Per a nosaltres, són constitutius de la dinàmica natural de les classes, i ho fomentem amb la finalitat que l'alumnat entengui que l'aprenentatge i la seva actitud a classe passa per l'elaboració i la decisió pròpies en relació amb els seus interessos de grup i que aquests interessos col·lectius es manifesten, es construeixen i es matisen en l'intercanvi obert de

punts de vista personals. Alguns alumnes confessaven que no era una experiència habitual de classe expressar les seves opinions i dissentir dels plantejaments que es feien o discrepar amb la professora. Algunes alumnes deien que un dels aspectes que havien après era «a veure les coses des de distints punts de vista» o que «mai no m'havia plantejat que una definició pogués procedir del treball col·lectiu i personal i no precedir-lo». Aquesta última observació es va originar a partir de la proposta a classe de definir, gairebé a final de curs, alguns conceptes bàsics i fonamentals de l'assignatura. La sorpresa va ser majúscula i pensaven que no es podia fer fins que la professora va demanar que expressessin en veu alta els distints punts de vista que la classe considerava importants. La definició del grup classe es va produir, com també es van realitzar diverses versions més per grups. Només havien d'atrevir-s'hi, només havien de desafiar la seva dependència intel·lectual.

I, per últim, volem abordar quin és el paper que atorguem a l'avaluació en coherència amb el plantejament que estem desenvolupant. Pensem que l'avaluació és un procés privilegiat no només per millorar la marxa del curs, sinó que a la vegada serveix de pràctiques a l'alumnat. El fet de participar en un procés d'avaluació fa que es formi part d'un procés d'anàlisi, interpretació i valoració d'una situació d'ensenyament i aprenentatge en la reconducció de la classe i, per tant, en la presa de decisions. És en aquest sentit que realitzem, conjuntament amb l'alumnat, el seguiment de les classes. A més de recollir comentaris en situacions de classe, com, per exemple, quan treballen en petits grups, els proposem, en finalitzar un bloc treballat, que valorin, anònimament, els aspectes positius i els que podien millorar-se dels apartats següents: el treball de discussió en petits grups; el contingut i el material de classe; la dinàmica de l'aula i el rol de la professora; les posades en comú i els debats del grup classe, i una valoració general de les classes. La informació recollida la sistematitzem i la tornem al grup. Això permet analitzar el treball que estem portant a terme i negociar les millores que s'hi poden introduir. Aquest procés condueix al fet que l'alumnat pensi que les seves valoracions i opinions serveixen per decidir sobre la classe i, cada vegada més, s'hi sentin més compromesos. La majoria expressa que, d'aquesta manera, se senten tractats com a persones adultes i també com a professionals -recordem que n'hi ha molts que són mestres.

Per altra part, per valorar l'aprenentatge de l'alumnat tenim en compte alguns factors relacionats amb les pretensions i finalitats que ens proposem en començar l'assignatura. Si volem fomentar la capacitat de judici autònom, la capacitat de discrepar i dissentir, les relacions personals sobre les situacions i no la mera reproducció d'informació, hem d'entendre l'avaluació com un judici o diàleg crític

entre l'alumnat i nosaltres com a professores. L'avaluació no és un procés que ens porta a la qualificació, encara que hem de traduir-ho així per exigències institucionals. Malgrat això, intentem afrontar aquesta contradicció i, a la vegada, salvaguardar els valors esmentats perquè no es deteriorin les característiques d'un procés d'aprenentatge que fomenta la comprensió i el judici autònom a partir de criteris públicament establerts i argumentats, on tant l'alumnat com nosaltres formulem el judici. Des d'aquesta perspectiva elaborem uns criteris d'autoavaluació, així cada un dels alumnes s'autovalorarà, on es contemplen la seva participació, implicació, profunditat i reflexió del treball fet a classe, i, per un altre costat, un treball o exercici en el qual es valorarà, tant per part de l'alumnat com per la nostra, tres apartats: comprensió de les idees manejades; anàlisi, reflexió i argumentació dels aspectes tractats, i autovaloració sobre el procés d'elaboració, discussió i resultats del treball realitzat. Aquest últim aspecte és fonamental per a nosaltres perquè fa referència al procés i l'experiència de creació i elaboració de les idees, que no sempre es té en compte perquè es valoren només els productes acabats. A més, aquesta informació ens permet conèixer millor les dificultats que l'alumnat ha tingut a l'hora d'elaborar el treball o l'interès que li ha suscitat les reflexions que l'ha generat. La majoria del nostre alumnat ens ha confessat que era la primera vegada que s'autoavaluava, i així mateix alguns manifestaven que no sabien fer-ho o que els havia resultat molt difícil. Ens preguntàvem, com a professores: Com podia ser possible això? Com pot pensar-se una formació educativa -des de preescolar fins a la universitat- sense passar per un procés d'autocrítica? Com podem formar ciutadans i ciutadanes d'estat de dret i democràtic quan la seva experiència educativa ha estat el silenci, la reproducció i el sotmetiment a l'avaluació continuada d'altres persones sobre «el seu pensament», «les seves actituds» i «les seves capacitats»?

Per a nosaltres, l'avaluació i l'autoavaluació són un mateix i continuat procés, reversible tant per al professorat com per a l'alumnat. Són dos aspectes d'aquest únic procés, de tal manera que només la reciprocitat entre tots dos pot conduir a una mirada «mínimament justa», de tal manera que aquesta sigui tant una mirada sobre si mateix com una mirada sobre l'altre, producte a la vegada de la relació entre crítica i autocrítica; compromís i distanciament, i subjecte-objecte del coneixement.

## Processos complexos, dificultats plurals

Fins aquí hem anat exposant tant les finalitats que perseguim com les maneres de realització de les nostres classes. És necessari també explicitar les dificultats reals, les contradiccions més o menys manifestes i els obstacles concrets amb què diàriament topem en aquesta tasca.

El conjunt d'aspectes que dificulta i qüestiona la nostra activitat i el seu plantejament podríem, malgrat simplificar-ho, centrar-lo en dos aspectes: els uns serien de tipus institucional (organitzatiu, normatiu, contextual, etc.) i els altres de tipus personal (referits a l'alumnat i a nosaltres mateixes com a professores).

Quant a les dificultats organitzatives i estructurals, van des del nombre d'alumnes per classe (80-100) fins a la inadequació de l'espai i de la seva organització material (espai insuficient, mobiliari fix i disposat per a l'exposició magistral unidireccional, sonorització impossible per al diàleg, etc.). Des de l'escassetat de mitjans (racionament de les fotocòpies, insuficiència de textos en les biblioteques, etc.) fins a la impossibilitat de flexibilitzar els horaris. En aquest terreny l'alumnat s'expressa a bastament: «Amb les cadires clavades només podem veure'ns el clatell»; «No podem escoltar-nos quan parlen els de davant»; «Quan hi estem més implicats arriba l'hora de tallar», etc.

Si ens referim als aspectes de normativa institucional, potser l'obstacle més infranquejable i contradictori és l'obligatorietat-necessitat de les notes finals, amb la regulació, en última instància, obligada dels exàmens finals convertits en valoració del producte reduït a qualificació quantitativa en un expedient.

En aquest apartat institucional cal destacar també els obstacles del mateix context acadèmic i organitzatiu: coincidència d'èpoques d'exàmens, bombardeig d'informació i acumulació d'exigències. Això repercuteix en els nostres plantejaments de classe que entren en contradicció amb aquestes altres necessitats que «aclaparen» l'alumnat. Així, en determinades èpoques ens diuen: «No aprofundim en els textos que llegim»; «Ens sentim menys motivades i menys inspirades en el treball en el grup». En definitiva, d'acord amb el que expressen alguns, es veuen abocats a «aprovar» més que a «aprendre» i, en molts casos, els «dol» no haver pogut aprofitar més a fons l'oportunitat de treballar d'una altra manera. De vegades elegeixen no el que desitgen, sinó el que està obligat.

En un sentit més ampli, el context presenta per a nosaltres un altre tipus de dificultat: la desideologització de l'entorn, la dependència intel·lectual com a hàbit i l'excessiva tecnificació del coneixement. En aquest sentit, ens trobem amb dificultats per connectar amb l'alumnat, sobretot al principi, per interessar-lo en els aspectes ideològics i filosòfics sempre menysvalorats davant d'aspectes més tècnics o considerats més pràctics i objectius. Quan ens plantejem que el que fem a classe tingui un sentit per si mateix i l'experiència pugui ser valuosa (aconseguir la participació de l'alumnat a les classes i arribar a un coprotagonisme; aconseguir que discutim, reflexionem i, allora, que contrastin les seves experiències i opinions a les classes, etc.) ens trobem amb la contradicció que per certs alumnes i professorat aquesta manera de fer pot ser vista com una pèrdua de temps o com una utopia. Aquesta contradicció intentem resoldre-la sense acceptar que en aquestes condicions no podem fer res més que directivisme, classe magistral o proves objectives, perquè això prioritza la quantitat sobre la qualitat, l'eficàcia del mínim esforç per sobre del valor dels processos complexos, el valor quantificat del producte més que el valor qualitatiu dels processos i les vivències. I això ens porta conflictes entre nosaltres mateixes, entre nosaltres i alumnat. Aquest és un procés que construïm on uns valors i els altres entren en conflicte moltes vegades, però la nostra actitud, en la mesura que podem, és no eludir-los. I també intentem d'explicitar-los i d'aprendre d'aquests conflictes conjuntament amb l'alumnat. Pensem que és un aprenentatge de la complexitat inherent a totes les pràctiques humanes. Creiem que el fet de comprendre que els processos són complexos és un aprenentatge i la realitat acaba qüestionant el coneixement que en tenim.

Tot això, com es pot imaginar, no està exempt de riscos, inseguretats i contradiccions, preocupacions, pors i cost personal. Al mateix temps, tampoc no ho està de possibles conflictes amb l'alumnat, com dèiem, que pugui no participar d'aquest tipus de plantejament de la classe. Nosaltres mateixes, en un del nostres diaris comentàvem: «De vegades penso que si no faig exposicions durant una classe puguin prendre-s'ho a la lleugera o pensin que la pràctica que fem no té valor (...)»; «A vegades em pregunto si la classe poc directiva els pot semblar desordenada, improvisada... i els pugui portar a la confusió». Per tot això, per a nosaltres és imprescindible mantenir el diàleg i la crítica amb el nostre alumnat, perquè és l'única manera de donar sentit al que pretenem. Així mateix ens ho expressaven ells o elles: «Ens ha costat molt deixar la comoditat del sistema tradicional, encara que ens queixem de les classes magistrals»; «El fet que ens plantegessis des del començament com ens agradaria que es portessin les classes ens va semblar una pèrdua de temps, ens va sorprendre, no enteníem el que ens preguntaves»; «En el treball d'alguns temes

ens sentíem perdudes i hi trobàvem a faltar més sistematització»; «En les exposicions que feies de vegades, amb els continguts tan summament relacionats entre si, ja que ho requerien, m'han donat una visió una mica confusa». Aquestes observacions i crítiques ens feien pensar en les pròpies dificultats d'exposició, de sistematització, relació teoria-pràctica, amb la qual cosa ens qüestionaven també personalment els límits i les fronteres dels nostres principis.

Aquestes crítiques i contradiccions de les classes podrien tenir, fins i tot, una resposta que ens allunyés a nosaltres, el professorat, de qualsevol qüestionament i pensar, per exemple, que moltes de les observacions negatives les fan persones que no assisteixen amb regularitat a classe; són persones que no estan d'acord amb el propi plantejament compromès, etc. Però no són aquestes les qüestions que volem plantejar-nos, sinó que a partir d'elles pretenem que el procés vagi modificant-se continuament i sigui, de veritat, un procés personal i col·lectiu de reflexió. Sabem que la nostra manera de fer no pot, ni ha d'interessar a tothom. Les crítiques negatives ens estimulen tant com les positives. Reflexionem i, també conjuntament amb l'alumnat, tractem de superar-les, i a vegades amb això podem fins i tot equivocar-nos més. D'aquest error afegit pot sorgir el conflicte necessari per aprendre a afirmar-nos en la nostra constància.

## **Bibliografia**

- ALONSO, C.; ARNAUS, R.: *Informe parcial. Clases: Avaluació Curricular*. Curs 1992-1993. Universitat de Barcelona, 1993.
- ANGULO, F.: «Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum». *Investigación en la Escuela* (8), 1989, pp. 16-26.
- ANGULO, F.: «Racionalidad Tecnológica y Tecocracia. Un análisis crítico». *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 315-342.
- ANGULO, F.; CONTRERAS, J.; SANTOS, M. A.: «Evaluación educativa y participación democrática». *Cuadernos de Pedagogía* (195), 1991, pp. 74-77.
- APPLE, M. W.: *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.
- ARNAUS, R.: «La evaluación: Un foro de comunicación negociada», a Marcelo, C.; Mingorance, P. (ed.): *Pensamiento de profesoras y desarrollo Profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992, pp. 519-527.

- BENHABIB, S.; CORNELL, D.: *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim, 1990.
- COLAIZZI, G.: «Feminismo y Teoría del Discurso. Razones para un debate», a Colaizzi, G. (ed.): *Feminismo y Teoría del discurso*. Madrid: Cátedra, 1990, pp. 13-25.
- CONTRERAS, J.; ARNAUS, R.: *¿Teoría Crítica o Actitud Crítica? Ideologización y autonomía en la investigación en la acción*. Valladolid: 1992.
- DEWEY, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.
- ELIAS, N.: *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península, 1990.
- ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FOX-KELLER, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Ed. Alfons el Magnànim, 1991.
- GILLIGAN, C.: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- JACQUARD, A.: *Yo y los demás*. Barcelona: Paidós, 1988.
- KEMMIS, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- PÉREZ, A.: *Recrear la práctica. la reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universitat de Barcelona, 1992.
- PÉREZ DE LARA, N.: *La cuestión de la autonomía en las mujeres*. Universitat de Barcelona, 1992.
- PÉREZ DE LARA, N.: «Les relacions en el marc de l'escola de la diversitat». *Jornades Catalanes "Síndrome de Down"*, 1993.
- POPKIEWITZ, T.: *Paradigma e Ideologia en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.
- POPKIEWITZ, T.: «Personal Practical Knowledge Series». *Curriculum inquiry*, 18 (4), 1988, pp. 379-400.
- SÁNCHEZ, A.: *Ciencia y género*. Universitat de València, 1993.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza. Lección inaugural*. Universitat East Anglia. Febrer, 1979.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum* (2a. ed.). Madrid: Morata, 1987.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

## Paraules clau

*Universitat*

*Formació del professorat*

*Formació d'educadors*

*Mètode de formació*

*Estil d'ensenyament*

*Rol del professor*

*Relació educativa*

*Conducta de grup*

*Investigació qualitativa*

*Anàlisi avaluativa.*



## Abstracts

*Este artículo surgió a partir de la preocupación y reflexión que como profesoras las autoras iban compartiendo sobre la docencia. La búsqueda de la coherencia entre sus propósitos educativos y el compromiso de traducirlos en la práctica las llevó a analizar y a compartir sus concepciones acerca del sentido y la visión del conocimiento que transmiten, asociándolas a una manera determinada de entender las relaciones con el alumnado, el tipo de tareas que se realizan en clase y los procesos de evaluación que llevan a cabo. En este artículo se pretende hacer públicas las reflexiones de las autoras, todavía en proceso, sobre la transmisión del saber, el enfoque pedagógico de la práctica y las dificultades o limitaciones de unos determinados estilos de enseñanza.*

*Cet article est né de notre préoccupation et de nos réflexions sur l'exercice de notre métier d'enseignantes. La recherche d'une cohérence entre nos propositions éducatives et notre engagement de les traduire dans la pratique nous a conduites à analyser et à partager nos conceptions sur le sens et la vision des connaissances que nous transmettons, liés à une façon donnée de comprendre les relations avec les élèves, les types de travaux faits en classe et les méthodes d'évaluations appliquées. Nous voulons ici rendre publiques nos réflexions actuelles sur la transmission du savoir, l'approche pédagogique de la pratique et les difficultés ou limitations de certains styles d'enseignement.*

*This article arose from the concern and reflections which, as teachers, we were sharing about our teaching. The search for coherence among our educational goals and the commitment to put them into practice led us to analyse and share our concepts of the meaning and the vision of the knowledge we transmit, related to a particular way of understanding relations with the pupils, the type of task done in class and the evaluation processes we use. In this article we aim to publish our current reflections on the transmission of knowledge, the educational focus of practice and the difficulties or limitations of certain teaching styles.*