

Educació moral i formació del professorat

Jesús Vilar i Josep M. Puig *

Tot i que al nostre país, abans de la Guerra Civil, la preocupació per l'educació moral fou un tema important, i el nivell de la reflexió pròpia, així com també el coneixement d'allò que es feia a l'estranger, eren molt bons, posteriorment fou un dels camps pedagògics que més va patir les conseqüències de la reculada cultural i educativa que se'ns imposà. L'oblit de les posicions defensades pels millors pedagogs de la Renovació i el tancament respecte de l'evolució exterior defineixen la primera causa de l'escassa consideració que en els darrers anys s'ha dedicat a l'educació moral. D'altra banda, la dictadura que sorgí en el 39 es va sustentar ideològicament en l'àmbit escolar en una determinada utilització de la religió catòlica -el nacionalcatolicisme-, que es concretava en la religió com a matèria obligatòria a l'escola, i en la "Formació del Espiritu Nacional" un intent d'educació cívico-política netament orientada a legitimar el règim, i que també va tenir una gran presència escolar. Ambdues orientacions venien a repartir-se a la seva manera, i des d'una determinada concepció, l'àmbit de l'educació moral. Aquest passat recent creiem que no ha contribuït a millorar la cultura pedagògica en aquest sector educatiu i que, a més a més, ha generat un explicable rebuig de qualsevol pràctica educativa vinculada a l'educació moral.

Paral·lelament, en els sectors socials i educatius més renovadors es produïren dos tipus de fets que tampoc no van afavorir el desenvolupament d'un pensament moral positiu: d'una banda, la crítica dels models educatius basats en valors absoluts -en concret, del model que es construï amb la dictadura- va patir després de la consolidació de la democràcia una crisi dels motius que la fonamentaven i va quedar especialment afectada per la coneguda síndrome del

* Jesús Vilar Martín és mestre d'EGB i llicenciat en Pedagogia. Forma part del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Actualment és educador en el C.E. "Josep Pedragosa", de la Direcció General de Justícia Juvenil.

* Josep M. Puig Rovira és professor titular de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Actualment fa classe de Teoria de l'Educació i d'Educació Moral. Ha escrit obres com: *Teoría de la Educación. Aproximación sistémico-cibernética*; i en col·laboració: *Pedagogía de la Oci., Educación Moral y Democracia, Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència.*

"desencant". D'altra banda, la modernització de la societat, que ha fet obsolets els models de valors absoluts i ha generat models de valor relativistes, crea un estat d'opinió que nega la possibilitat d'ensenyar res en el camp de l'educació moral perquè es considera que tot depèn d'una opció personal vinculada a les circumstàncies, i en la qual no ens podem immiscuir. Ens mereixin l'opinió que ens mereixin, aquests fets tampoc han contribuït a configurar un tipus de realitat que afavoreixi la reflexió dels educadors a propòsit de l'educació moral. Tot plegat, doncs, explica l'actual situació de notable desconeixement teòric i la manca de formació pràctica en aquest camp. Malgrat tot, pensem que en l'actualitat, superades bona part de les anteriors consideracions, és possible repensar què fer i com fer avui a l'escola un treball sistemàtic en l'àmbit de l'educació moral¹.

En aquest marc s'inscriu l'experiència d'un any de formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació moral que vol presentar aquest treball. No és encara un treball madur i de recapitulació final, sinó un aproximació descriptiva i reflexiva del tot provisional a allò que es volia fer, a allò que creiem que realment s'ha fet fins ara, i a alguns elements teòrics que esperem que ens permetran entendre millor l'experiència². Per intentar-ho, en les planes que segueixen tractarem els següents temes: la relació entre la teoria i la pràctica en els camps de la formació del professorat i la investigació educativa, els models més característics de formació del professorat i, finalment, abordarem la descripció de l'experiència de formació i investigació que s'ha realitzat a Cornellà del Llobregat³ a l'entorn del currículum d'educació moral per al tram d'edat comprès entre els 6 i els 16 anys, en col·laboració amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, el Centre de Recursos de Cornellà i el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

-
- (1) Altres treballs en aquesta mateixa direcció són: PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes; diversos autors(1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62; diversos autors. *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat (en premsa) ; JORDAN, J. A.; SANTOLARIA, F. (Edits.) (1987), *La educación moral, hoy*. Barcelona, PPU.
 - (2) El pla de formació del professorat i d'investigació, l'han dut a terme els següents professors i investigadors del Departament de Teoria i Història de l'Educació: M. R. Buxarrais, I Carrillo, M. del M. Galceran, S. López, M. J.Martín, M. Martínez, M. Payà, J.M. Puig, J. Trilla i J. Vilar.
 - (3) Les escoles de Cornellà del Llobregat que han participat en l'experiència de formació han estat: "Anselm Clavé", "Alexandre Gali", "Ignasi Iglesias", "Jacint Verdguer", "L'Areny", "Pius xii", "Sant Miquel" i "Torras i Bages".

Sobre l'oposició teoria-pràctica

Possiblement, un dels problemes que des de sempre ha arrossegat l'educació és la desvinculació entre els pensadors de la realitat educativa i les persones que han dut a terme les decisions dels pensadors. Teoria i pràctica, reflexió i actuació, s'han presentat sovint com a postures antagòniques sobre la manera d'entendre un mateix fenomen. Una conseqüència d'aquesta situació ha estat la recíproca desconfiança o, en el millor dels casos, el desconeixement mutu que han tingut les persones que han treballat en un camp o en un altre. Així, és fàcil detectar com s'han ignorat mútuament una infinitat de reflexions i d'experiències vinculades a facultats o institucions "teòriques", i la mateixa quantitat de reflexions i d'experiències provinents d'institucions o col·lectius "pràctics".

També és curiós d'observar com aquelles institucions de marcat caràcter teòric han necessitat construir-se uns espais d'intervenció pràctica i com les institucions eminentment pràctiques han necessitat construir una base teòrica pròpia; en ambdós casos, no s'han sabut considerar respectivament les aportacions de cada perspectiva. Tant és així, que durant anys han anat convivint grups de treball i de recerca provinents de col·lectius de les dues vessants, amb un cos de coneixement teòric-pràctic propi, i a voltes quasi exclusiu, per a cadascun d'ells. Concretament, podríem dir que els teòrics de l'educació -pedagogs, psicòlegs o sociòlegs de l'educació- i els mestres o altres grups agents -que intervenen directament en la realitat- han viscut entre la ignorància i la desconfiança mútua, produint nous sabers però distanciant-se cada vegada més els uns dels altres.

La informació transmesa en els cursos de formació de professorat, així com també els models d'investigació que provenen de la universitat, han estat massa vegades considerats poc útils pels col·lectius de mestres i, a la vegada, els models d'investigació escolar no han estat sempre prou considerats pels teòrics. Per part dels primers es pensa que les escoles són realitats diferents dels models que en tenen les escoles de mestres i facultats. D'altra banda, els col·lectius de mestres han constatat que quan participen en projectes d'investigació, les aules són utilitzades com a espais on obtenir dades amb les quals construir teories que difícilment reverteixen en una millora de l'escola. Per part dels segons, els teòrics, hi ha la creença que les experiències escolars són habitualment massa puntuals i que tenen tendència a convertir-se sovint en receptaris per solucionar problemes concrets que no solucionen els "grans" problemes de l'educació.

Segons el nostre paper, aquesta oposició prové d'un error inicial. Aquest error està en el fet de no percebre els problemes educatius com un *continuum* on hi ha aspectes teòrics inseparables, la coordinació dels quals possibilita l'estudi real dels problemes. Ignorar que la teoria i la pràctica són les dues cares d'una mateixa realitat ha portat a plantejaments fragmentaris que només han contribuït a enfosquir els fets educatius, per ells mateixos prou complexos. D'altra banda, la desconexió entre "aquells que pensen" i "aquells que actuen" és una conseqüència directa dels models utilitzats per a la formació de professorat, els quals implícitament determinen uns papers i, inevitablement, una jerarquització de funcions. Un breu repàs a les tipologies més generals dels models de formació ens donarà algunes pistes sobre aquest distanciament entre la teoria i la pràctica.

Aproximació als principals models de formació del professorat

Donar unes notes breus i correctes sobre els diversos models de treball que ens trobem en el camp de la formació del professorat no deixa de ser complex, sobretot si tenim en compte l'amplitud i diversitat del tema⁴. Per aquesta raó, hem optat per englobar els diversos models en dues línies prou generals i àmplies que ens ajudin, en poques paraules, a situar la nostra experiència. Les dues línies que volem considerar són:

a) el paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències (que es convertirà en la pedagogia per objectius);

b) els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació (que es convertirà en la investigació-acció).

(4) ПОРКЕВИТЦ, Т. С. (Edit.) (1990) *Formación del profesorado*. València, Universitat de València.

a. *El paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències*

Com ens indica Gimeno Sacristán⁵, aquest model es basa en la idea que el mestre ha de ser una persona preparada per respondre eficientment a qualsevol exigència que se li pugui demanar dins d'un model educatiu. La formació del professorat ha d'incidir en la capacitat del mestre per adaptar-se a les competències que aquest model educatiu li requereixi. El mestre ha de ser una persona especialitzada, bon denominador d'una tècnica acurada que li permeti aconseguir allò que se li demana. En cap moment, el mestre no entra a discutir o a reflexionar sobre les finalitats del sistema educatiu, ni sobre la bondat del model teòric que dirigeix la seva pràctica, sinó que actua per aconseguir allò que li ve prefixat. Ha de resoldre problemes, més que no pas descobrir-los o plantejar-los. El "bon mestre" és aquell que, utilitzant la tècnica que ha après, aconsegueix els objectius prefixats. Aquest plantejament, com hem apuntat anteriorment, també es coneix com a pedagogia per objectius.

Els aspectes positius d'aquest model es troben en el fet que ha representat un esforç per millorar l'eficàcia del professorat amb el coneixement concret de tècniques de treball, la qual cosa ha permès superar aquelles situacions en què el mestre improvisa tan bé com pot segons la situació en què es troba, actua segons un saber popular o intervé estrictament des del sentit comú. Els aspectes negatius, però, són evidents. El mestre és un tècnic intermediari entre aquells que decideixen com ha de ser el projecte educatiu i els infants. El seu paper és de reproductor i no inclou cap possibilitat d'innovació.

En línies generals, i sense entrar a estudiar les diferents variants del model una per una, englobarem en aquesta perspectiva totes aquelles propostes que donen al futur ensenyant els coneixements imprescindibles -didàctiques específiques, un mínim de teoria pedagògica, alguns rudiments de psicologia- per interpretar el paper de transmissor d'allò que ve organitzat des d'estaments superiors. La sociologia de l'educació més crítica diria al respecte que el currículum ocult d'aquests plantejaments consisteix a situar els mestres a mig camí entre el món del coneixement i el món de la ignorància i a utilitzar-los per reproduir els models socials existents:

(5) GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula. Educación y Sociedad*, núm. 2, Madrid, Akal, pàgs. 51-73.

"No son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace los maestros"⁶.

Aquests models de formació s'han trobar amb un inconvenient important: el paper passiu que s'atribueix al mestre sovint ha impedit que els intents de renovació pedagògica promoguts pels estaments oficials hagin tingut èxit, ja que el nivell de formació pedagògica i el grau de participació en les reflexions teòriques condiciona inevitablement la comprensió dels fenòmens educatius i, en conseqüència, el grau d'implantació en els intents de canvi. Afortunadament, aquesta situació no és del tot certa, ja que és evident que les persones vinculades als col·lectius de mestres han començat a treballar per eradicar l'expressió -sovint pejorativa- de "tenir mentalitat de mestre" per passar a construir la vessant positiva d'aquesta expressió.

b. Els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació

Com a alternativa als models anteriors, trobem aquells plantejaments que consideren el mestre com un agent actiu dins la construcció del saber pedagògic i, més concretament, dins la renovació escolar. La seva feina no ha de ser tant aconseguir uns objectius prefixats, com treballar creativament i investigar arran dels diversos moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'oposició entre teoria i pràctica deixa de ser-ho per convertir-se en relació. Aquesta relació, cal redefinir-la perquè el concepte *teoria* presenta una àmplia gamma de possibilitats: una intervenció educativa implica una teoria filosòfica que li dóna un sentit, una *teoria* psicopedagògica que li dóna un suport tècnic, una *teoria* didàctica que li proporciona les estratègies adequades d'organització del treball; és a dir: una correcta intervenció ha d'exigir a la persona que actua una base diversa de coneixement teòric si volem realment que aquesta intervenció respongui al projecte més ampli de formació de la persona que s'educa. Així, doncs, aquests models de formació atorguen al professorat un més gran pes en els espais de decisió sobre els projectes educatius, a la vegada que li exigeixen una més gran professionalització, és a dir, un més gran esforç per establir relacions amb els estaments tradicionalment

(6) LERENA, C. (1982) "El oficio de maestro. La proposición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España". *Sistema*, núms. 50-51, nov., Madrid, pàg 92.

teòrics que li serveixin per construir un comportament més fonamentat. Qualsevol intervenció que vulgui ser realment educativa ha de servir perquè les persones que treballen en l'ensenyament compreguin om més va més bé allò que fan i defineixin més clarament allò que volen aconseguir⁷.

Els models que subscriuen aquestes reflexions consideren que la renovació de l'escola passa per la renovació del professorat, però el canvi en el professorat exigeix que aquest participi en la reflexió teòrica d'allò en què ha de treballar directament, és a dir, en la construcció i valoració del currículum.

Després del que acabem de veure, sembla que la construcció de la teoria i el perfeccionament del professorat s'ha de donar a partir de la planificació conjunta de la intervenció. La reflexió conjunta abans, durant i després de la intervenció garanteix que el mestre sigui un reformador de la seva pràctica, del seu context i d'ell mateix, la qual cosa repercutirà inevitablement en la qualitat de la seva feina i en l'aplicabilitat del currículum. D'altra banda, la reflexió conjunta garanteix també que el "teòric" reorganitzi les seves reflexions a partir d'un coneixement més exacte de la realitat. La investigació esdevé el marc de construcció conjunta.

El paradigma d'investigació que més bé recull les reflexions que venim desenvolupant és el de la investigació-acció. Aquest paradigma parteix de la concepció de Stenhouse sobre la idea de currículum. Per a aquest autor, "un currículum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera que resti obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica"⁸. Per aconseguir aquest propòsit, cal que els mestres participin activament en la comprovació del currículum, ja que aquest és la concreció de les decisions didàctiques, metodològiques, psicopedagògiques i filosòfiques que configuren la idea de persona que es vol aconseguir en un procés educatiu.

Des d'aquest punt de vista, el treball conjunt dels mestres amb els teòrics davant d'una tasca comuna fa que es desdibuixin els respectius papers i es faci un bloc comú de col·laboració per estudiar cadascun dels problemes específics que van sorgint. El mestre com a investigador i el teòric com a observador participant formen un binomi productiu i ric en intercanvis.

-
- (7) CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
KEMMIS, S (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- (8) STENHOUSE, L. (1986) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, pàg. 29; (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Aquesta col·laboració entre mestres i teòrics es concreta metodològicament en l'espiral autorreflexiva típica de la investigació-acció, espiral que consta de quatre moments imprescindibles: la *planificació* de l'ensenyament, l'*acció* per portar a terme aquesta planificació, l'*observació* dels resultats obtinguts i la *reflexió* sobre la planificació inicial. Aquest moviment circular analitza críticament el medi i la intervenció escolar, a la vegada que optima el procés d'ensenyament⁹. La idea bàsica que cal no perdre de vista dins d'aquest paradigma és que tant la revisió del currículum com l'elaboració d'alternatives o la correcció d'aquells punts sobre els quals no es pot treballar tal i com estan plantejats teòricament, exigeixen que el mestre adopti un tarannà investigador que el porti a la revisió crítica global de la seva pràctica, i que mantingui una predisposició al canvi i a l'actualització en les seves bases teòriques. Relacionar el treball crític sobre la realitat i l'actualització en les bases teòriques, són els elements imprescindibles per a la transformació de l'escola des de la transformació del mestre.

Aquest nou tarannà davant dels problemes educatius considerem que porta implícit un constant procés de formació, perquè el suport recíproc entre els teòrics de l'educació i els encarregats de dur les reflexions a la pràctica garanteix una racionalitat més gran de les pràctiques educatives, així com també un més gran coneixement de les realitats amb què es treballa.

Condicions metodològiques de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral

Encara que el nostre treball no ha estat una investigació-acció en sentit estricte, aquest plantejament teòric ha constituït una guia força definitòria del nostre projecte. En línies generals, pensàvem, tot recollint la filosofia que es desprèn dels escrits de John Elliot i L. Stenhouse¹⁰, que per millorar i desenvolupar els *currícula* cal tenir en compte els tres punts que a continuació comentarem.

(9) CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) *Teoría de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca, pàg. 197.

(10) STENHOUSE, L. (1986) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata; (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata; ELLIOT, J. (1989) *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic, Eumo (1989) *Investigación-acción en la escuela*. Madrid, Morata.

En primer lloc, s'ha de garantir el desenvolupament del professor. Tota reforma educativa necessita d'uns agents que comprenguin la filosofia del projecte i que coneguin les bases teòriques que la motiven. En aquest sentit, és fonamental que el professorat estigui mínimament capacitat per dur a terme les exigències curriculars.

En segon lloc, els *curricula* són també les guies per millorar els professors. Els *curricula* entesos en sentit ampli superen el que seria una definició exhaustiva d'objectius i adopten una dimensió molt més complexa i rica que contempla tots aquells canvis que el mestre, en la seva pràctica professional, cal que realitzi per optimitzar les seves funcions. Hem considerat que la participació activa del professorat en l'elaboració dels *curricula* és fonamental per tres raons: perquè els introdueix en la filosofia del projecte, perquè exigeix una predisposició al canvi i perquè l'experiència dels docents matisa i resitua les exigències del currículum que són menys clares o menys realitzables, tot fent-les més factibles.

En tercer lloc, la participació activa de què venim parlant ens fa entrar en un procés d'autoconeixement i d'autoinstrucció. D'autoconeixement, perquè avancem en la comprensió de la nostra pròpia situació personal i del nostre paper com a ensenyants, i d'autoinstrucció, perquè ens exigim un aprofundiment metodològic i temàtic en el terreny específic de la intervenció. Creiem que tot procés de creació o de reforma implica, necessàriament, un esforç previ per conèixer el nostre *moment* professional, tant pel que fa al nostre paper, com pel que fa al nostre coneixement d'un camp de treball.

El marc de la investigació-acció, tal com nosaltres l'entendem, no aboleix enterament la dedicació preponderantment teòrica o pràctica generant-ne una de nova, sinó que redefineix la relació que s'estableix entre aquests dos moments, i ho fa prenent com a punt de contacte el treball conjunt sobre un problema concret.

Un darrer aspecte per considerar és el camp temàtic sobre el qual hem desenvolupat la investigació. Des del primer moment vam veure que una condició imprescindible per iniciar un procés de formació inspirat en la investigació-acció era que els mestres tinguessin uns coneixements mínims sobre el terreny en què ens movíem. És per això que hem anat treballant en profunditat les línies mestres de la nostra concepció de l'educació moral, considerant que el desconeixement del camp temàtic impossibilita entrar en el treball d'aspectes metodològics o estrictament curriculars. Així, doncs, les línies generals de la investigació estaven perfilades abans de començar-la, però la seva concreció s'ha negociat i acordat amb els mestres, que hi han participat a mesura que ha anat augmentant el coneixement del camp temàtic. Per aquesta raó, el projecte inicial, encara que s'ha mantingut durant

tota l'experiència, s'ha anat concretant en relació amb les circumstàncies específiques de cada escola i de cada educador.

Anàlisi dels principals elements de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral

En aquest apartat voldríem presentar breument alguns dels aspectes globals que han caracteritzat la intervenció que hem dut a terme.

a) En el treball formatiu, ens hem volgut plantejar la relació teoria-pràctica, ja que entenem que aquí es troba un punt clau tant per al desenvolupament del saber pedagògic, com per a l'adequada formació dels ensenyants i la millora de l'acció educativa en el si de les aules. De manera especial, volem reflexionar sobre les tasques o activitats en tant que mediacions entre la teoria i la pràctica, i en tant que nucli de la professionalització dels educadors i, en conseqüència, de la seva formació. En aquesta línia ens referirem a com entenem el projecte de formació que estem comentant i presentarem una aplicació del que podria ser una formació basada en les activitats.

b) El segon punt pretén analitzar el tipus de treball que exigeix una proposta formativa basada en les activitats; és a dir, en la preparació necessària per *saber-fer* aquella mena d'activitats que es consideren desitjables. Es pretén una mena de formació que capaciti professionalment a partir de l'experiència, i que s'allunyi tant de les teories que sempre queden en un nivell abstracte. Vol ser una proposta de formació basada en l'experiència i la reflexió.

c) El tercer element que considerem d'interès és la idea de realitzar el que anomenem una formació cooperativa en situació. Partint d'un projecte de formació que suposa un saber-fer fonamentat teòricament, es tracta d'assegurar-ne la destresa en la concreció de la mateixa realitat educativa. En aquest sentit, i a fi de facilitar aquest aprenentatge en situació, es planificà l'aplicació conjunta entre el mestre i els investigadors de les propostes d'activitat treballades prèviament en el grup de formació. D'aquesta manera, s'aconseguia un sistema de cooperació favorable tant per als mestres com per als investigadors. És, per tant, un projecte de formació, però que a la vegada és també un projecte d'investigació: un projecte de formació i investigació multidimensional i cooperatiu.

a. *Les activitats i els materials com a mediacions entre la teoria i la pràctica*¹

Si pensem en l'escola, el pas, en una direcció o en l'altra, entre la teoria i la pràctica, no sol resultar un procés immediat i senzill. La teoria no es converteix d'una manera directa en propostes pràctiques immediatament aplicables a l'aula. Però, d'altra banda, quan es vol fonamentar i reflexionar teòricament una experiència educativa concreta que ha tingut èxit, també resulta un procés complicat que difícilment s'aconsegueix explicar del tot.

En aquests casos, per pensar la relació entre la teoria i la pràctica resulta més fàcil i més productiu utilitzar algun element mediador que vinculi els resultats de la reflexió amb les seves aplicacions concretes. En la situació escolar, el currículum realitza aquesta funció de pont o d'enllaç entre la teoria i la pràctica. El currículum és un espai de reflexió en ell mateix teòrico-pràctic, que facilita l'enriquiment mutu entre les teories més bàsiques i les accions educatives concretes realitzades en situacions singulars.

Sabem, si volem avançar una mica més, que el currículum es desenvolupa i acaba desembocant en tasques o activitats que els mestres promouen, i en els materials didàctics que aquests proposen als seus alumnes. És per això que s'ha dit que tant les propostes d'activitats com els materials didàctics tenen també un important paper mediador en el diàleg entre la reflexió teòrica i la pràctica escolar. Ens sembla així perquè tant les activitats com els materials porten, implícitament o explícita, uns supòsits teòrics que els donen consistència, però a la vegada han aterrat ja de ple en la consideració de les condicions concretes de la seva aplicació.

Ens interessa aquí considerar especialment les activitats escolars perquè el seu paper a l'escola ens sembla rellevant per altres motius: primer, i tal com ja hem dit, perquè són el darrer pont entre la teoria i la pràctica; no podem dissenyar una activitat sense uns criteris sobre els processos d'aprenentatge implicats i sobre el que entenem per educació, però tampoc no es pot donar per dissenyada una activitat sense la previsió anticipada de com es comportarà quan sigui aplicada a l'escola i sense la comprovació posterior dels resultats. Segon, les activitats escolars són també rellevants perquè en el seu disseny hi ha la darrera responsabilitat quant a la qualitat de l'aprenentatge real dels alumnes, i això en la mesura que el conjunt d'experiències

(11) GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*. Madrid, Morata.

educatius: que viuen els alumnes depèn d'allò que proposi l'activitat. En tercer lloc, les activitats, atès que determinen allò que els educadors han de saber fer i els motius pels quals ho han de fer, són elements bàsics per estructurar la feina i la professionalitat dels educadors.

Si les anteriors afirmacions són encertades, la consideració aprofundida d'una proposta d'activitats i materials podria ser un bon element formatiu per als educadors. L'equidistància entre les reflexions de fonamentació i les aplicacions concretes a les aules, junt amb la necessitat de considerar ambdós pols, fan que el treball sobre propostes justificades i obertes d'activitats i de materials pugui esdevenir un element catalitzador en la formació permanent del professorat, un element que creiem que està molt allunyat de les crítiques que sovint l'han titllat de pura dispensa de receptes cegues i, a més, de receptes que intenten, sempre que els és possible, manllevar als mestres la necessitat de dominar fins i tot les més elementals habilitats professionals. Creiem que la nostra proposta està lluny de caure en aquests paranyes. En part, ja ho hem mostrat en referir-nos al caràcter mediador de les activitats i els materials i, en part, ho anirem mostrant en els següents punts.

En aquest sentit, pensem que la utilització de certes propostes d'activitats i la consideració dels materials que els escauen s'han d'entendre com a elements que faciliten una formació multidimensional, una formació que, almenys, ha de tenir en consideració aspectes com: a) la capacitat del professorat per adquirir un saber-fer pràctic en les àrees i per als cicles oportuns; b) la formació teòrica a l'entorn del que es creu que cal fer a l'aula, i un constant aprofundiment dels objectius i condicions d'aplicació d'aquest saber teòric; i c) l'adquisició de les capacitats per analitzar, criticar i millorar les condicions escolars concretes que dificulten les tasques de formació. Pensem, finalment, que cap d'aquest objectius és impossible des d'una proposta de formació basada en les activitats; creiem, en canvi, que precisament des d'una aproximació a la tasca escolar com aquesta, és més fàcil fonamentar la pròpia pràctica i, a l'ensems, aprendre a realitzar-la creativament i amb garanties.

En concret, el que hem intentat en el projecte de formació del professorat en l'àrea de l'educació moral ha estat, per una part, partir d'un esbós de disseny curricular on es considerava, d'una manera encara temptativa i que en el futur es precisarà, els objectius i els diferents tipus de continguts per a cada cicle; i, d'altra banda, elaborar i presentar als educadors que van participar en el procés de formació una proposta concreta d'activitats i de materials pensada per realitzar, i en cadascun dels cicles de l'ensenyament obligatori, una tasca específica d'educació moral. Ni els objectius i els continguts,

ni tampoc la proposta d'activitats, no es van considerar mai tancats i acabats. La major part dels mestres havien participat en un curs de formació previ on se'ls va donar una informació àmplia de com s'orientaria el treball en tots els seus aspectes, i tots ells l'havien acceptada, però sempre s'entengué que eren propostes obertes per a discutir, provar, avaluar i millorar. Això era així perquè el caràcter d'investigació que ha tingut el projecte que comentem impedia que fos d'un altra manera. Les orientacions, activitats i materials estaven dissenyats per endavant, però de manera temptativa en la mesura que, tot esdevenint elements de formació, havien de ser considerats productes inacabats d'un treball d'investigació per avaluar i perfeccionar. Per tant, no creiem haver caigut en una imposició unilateral i tancada de propostes pedagògiques incapaç d'escoltar totes les consideracions i aportacions del professors.

En síntesi, partint de la consideració d'una proposta curricular i d'activitats oberta i modificable, s'ha realitzat un procés de formació en l'àrea de l'educació moral que pretenia, d'una banda, facilitar l'adquisició d'un conjunt d'habilitats professionals coherents amb la proposta d'activitats i, de l'altra, aconseguir una fonamentació teòrica d'allò que s'estava fent, i que finalment volia distanciar críticament i constructivament els mestres respecte de la seva pràctica escolar diària.

b. Formació experiencial i reflexiva

Les sessions de formació que aplegaven tots els mestres i formadors participants en el projecte van anar desenvolupant el programa previst d'acord amb una metodologia de treball basada en el pas de l'experiència pràctica a la teorització fonamentadora. Malgrat que és un procediment prou conegut, ens sembla convenient presentar resumidament la manera com el vam aplicar donats els resultats prou acceptables que hem constatat.

Si hem dit que basàvem la tasca formativa en l'efecte analitzador o impulsor d'uns materials curriculars pensats per ser aplicats en la pràctica escolar i si, com veurem més endavant, enteníem que el nucli de la tasca formativa era en la formació en situació, és lògic pensar que el contingut de les sessions de treball comunes fos coherent i complementari amb aquestes dades. Això volia dir que l'objectiu formatiu de les sessions col·lectives havia de ser bàsicament doble: primer, capacitar tothom per aplicar amb la màxima desimboltura aquelles activitats escolars que requerien els materials; segon, considerar teòricament els temes sorgits del treball pràctic que per

algun motiu ens semblessin rellevant, i treure'n totes les conseqüències possibles amb vista a fonamentar el currículum d'educació moral en procés de disseny. Com ja s'ha dit a bastament, preteníem una capacitació pràctica suficient que assegurés una aplicació reeixida i que permetés treure conseqüències teòriques positives. Quan l'aplicació de nous mètodes no va acompanyada d'un èxit/reforç suficients, és evident i natural la tendència a abandonar-los i a treure'n conclusions teòriques pessimistes. En síntesi, es tractava de fer una feina que ajudés a adquirir a tothom unes destreses metodològiques prou fonamentades teòricament i que, a la vegada, fossin la font de noves reflexions personals.

Per aconseguir aquests objectius en les sessions col·lectives de formació, hem aplicat un model de treball caracteritzat pels següents passos:

- Introducció i justificació del tipus d'activitat per desenvolupar per mitjà d'una breu fonamentació psicològica i pedagògica dels materials de treball, d'una aproximació a allò que pretenen formar en els educands, i d'algunes indicacions sobre la millor manera d'aplicar-les. Miràvem de tenir molta cura de no allargar massa aquesta part, ja que només es pretenia donar una primera descripció i contextualització de les activitats.

- El segon moment de la sessió se solia destinar a un dels nuclis del treball formatiu: l'obtenció d'experiència personal de primera mà sobre el mateix tipus de tasca escolar que després s'aplicaria amb els mateixos alumnes. Es tractava, doncs, d'experimentar al més exactament possible el mateix que en el seu moment viuran també els alumnes. D'aquesta manera, és possible conèixer directament algunes de les dificultats amb què es trobaran i ajudar-los a superar-les millor però, a més a més, creiem que si el desenvolupament i l'aplicació de l'activitat en la situació de formació resulta encertat, pot actuar com a model que els mestres tendiran a fer seu i a seguir posteriorment en la seva aula. De fet, es volia aprofitar de manera positiva aquella vella constatació que cadascú ensenya de la mateixa manera com ha estat ensenyat. Dit sintèticament, miràvem de provocar una mena d'experiència en què l'activitat que a la fi serà aplicada amb els alumnes, prèviament sigui viscuda de manera plenament real. Òbviament, això suposa que l'activitat no serà del mateix contingut que la de l'alumnat, sinó adaptada a les preocupacions i manera de pensar dels professors. Si, per exemple, s'està treballant la discussió de dilemes morals, es tracta, primer, que discuteixin entre ells un dilema, i en segon lloc, que discuteixin un dilema que els pugui interessar realment. Cal que l'exercici tingui els mateixos requisits que han de complir els adreçats als alumnes: ser interessants, motivadors i eficaços.

Aquest moment de la tasca formativa de vegades es pot fer d'una manera del tot real; si discutim un dilema o fem un aclariment de valors, cada mestre s'ha d'implicar en allò que pensa o raonar sense cap altra consideració. En canvi, hi ha exercicis que per les seves característiques exigeixen la simulació de la situació escolar. És evident que hi ha tasques que s'han d'aplicar a l'aula i que no es poden reproduir exactament en una situació de formació; per exemple, treballar la manera de moderar una assemblea escolar, és molt difícil fer-ho de manera creïble realitzant una assemblea real entre els mestres; en canvi es possible utilitzar exercicis de simulació en què els mestres prenen alternativament els papers d'alumne o mestre. De fet, es tracta d'aplicar tècniques de simulació o *role-playing*.

- El pas següent té per objectiu elaborar conceptualment el que s'acaba de viure, discutir-ne la utilitat que cadascú creu que pot tenir amb els seus alumnes, preveure els problemes que probablement apareixeran en cas d'aplicar-ho a la seva aula i, sobretot, emmarcar l'activitat en el conjunt del currículum d'educació moral que s'està treballant.

- Quan es conclou la primera aproximació pràctica i teòrica a cadascuna de les activitats considerades, s'inicia una segona fase en què es prepara l'aplicació d'aquella activitat a les aules respectives. En aquest sentit, el primer pas consisteix en l'anàlisi dels materials curriculars proposats. L'objectiu principal és exercir-ne un judici crític i procedir a modificar-los en tot allò que sembli pertinent per poder-los aplicar amb més garanties a la mateixa situació escolar. Aquesta feina de consideració crítica de materials lliurats prèviament ens va portar en una fase posterior al disseny de materials per part de cada mestre. Per a aquesta finalitat, es dotava els mestres d'aquelles indicacions i suggeriments que poden facilitar la tasca de creació i redacció de materials. De fet, pensem que aquest és un pas importantíssim si volem orientar-nos cap a models formatius que capacitin professionalment de veritat i que s'allunyin dels models basats en la pura aplicació de tècniques i exercicis.

- La següent fase consistia en la preparació concreta d'activitats per ser aplicades a les aules de cada professor. Aquesta tasca es realitzava de manera col·lectiva o individual, i per ser aplicada en col·laboració amb els formadors o no. Una vegada aplicada en llurs respectives aules, es procedia en una altra sessió a avaluar de nou el material i la manera d'aplicar les activitats.

- El darrer pas consistia en una nova conceptualització teòrica d'allò que s'havia fet, en un procés de reflexió per treure'n conseqüències, anar perfilant la manera d'entendre l'educació moral i, en definitiva, de donar-li un contingut assimilat personalment. Es tractava de fer explícit col·lectivament i discutir allò que cadascú

havia anat reflexionant i veient durant l'aplicació de l'activitat a la seva aula. En alguns casos, aquests moments servien també com a oportunitat per fer una síntesi de tot el procés per part dels formadors.

c. Formació en situació

Entenem per formació en situació la tasca d'aplicació i de reflexió de totes aquelles activitats d'educació moral lligades a la vegada al currículum de cada escola concreta i al programa global de formació del professorat. Aquestes activitats de vegades han estat realitzades pels mestres sols; aquest és òbviament l'objectiu darrer per assolir, però especialment aquí ens referirem a les activitats que els mestres i els formadors han aplicat en comú a les aules de cada mestre.

Aquesta modalitat d'intervenció educativa es realitza, com acabem de dir, després d'una preparació conjunta, en què participen el mestre de cada aula, els formadors especialitzats en cada edat i la resta dels mestres dels mateixos cursos que participen en el programa de formació. Posteriorment s'aplica també en comú, de manera que el mestre es veu reforçat amb la presència i participació a l'aula de investigador. Malgrat tot, l'aplicació conjunta d'activitats només es porta a terme molt poques vegades. Es tracta, doncs, que les activitats de formació que es realitzin estiguin plenament inserides en els respectius plans curriculars de cada escola i cada aula, a més de ser evidentment també coherents amb la temàtica i orientació general del programa de formació i investigació en curs de desenvolupament.

Ens sembla que no som davant d'una formació per a la pràctica, sinó d'una formació en la pràctica. La discussió, la preparació, l'aplicació i l'avaluació que formalment o informalment té lloc després d'aquestes sessions es fa sempre tenint com a horitzó immediat allò que ha de passar a la classe o el que acaba de passar. Per tant, aquest aspecte del programa de formació no es pot confondre amb unes pràctiques, ja que l'objectiu no és formar estudiants, i està també molt lluny de ser un mer reforç del mestre. Vol ser més aviat un procediment concret per dur a terme una formació cooperativa entre diversos actors implicats en l'educació i, a la vegada, un procediment que posi en contacte amb la realitat, i amb una realitat nova, tant mestres com investigadors. Els segons perceben tota la problemàtica complexa i difícil que està implicada dins d'un aula, i veuen que incorporar qualsevol novetat, per clara que estigui a nivell teòric, no és una tasca fàcil ni evident. Per la seva part, els mestres veuen també nous aspectes de la realitat, veuen de manera temptativa i un xic experimental l'aplicació concreta d'una novetat, i poden comprovar que, tot i les dificultats evidents, potser no és tan difícil adoptar

noves actituds, nous mètodes o noves maneres de fer la tasca escolar.

Es tracta d'afavorir i de donar suport a totes les novetats que els mestres vulguin provar a les seves aules, i de fer-ho aplicant-les conjuntament amb els investigadors de manera que tots, uns i altres, se sentint més tranquils en comptar amb una ajuda externa, els uns, o amb l'experiència del mestre, els altres. Per la seva part, els formadors/investigadors han de polir després de l'aplicació real les propostes concretes, i han d'anar assimilant allò que podríem anomenar una bona cultura escolar; és a dir, aquell *savoir faire* que es necessita per moure's amb habilitat en una escola i saber treballar-hi amb coneixement de causa. És, doncs, un aprenentatge mutu: tothom ha d'aprendre de tothom. Cadascú aporta allò que la pròpia experiència i lloc en el sistema educatiu li ha permès d'aprendre. Ningú no ha de tenir, per tant, un paper superior a l'altre. De forma intuïtiva, ens sembla prou evident la millora en l'actitud i manera de fer dels mestres, i d'altra banda hem notat també en nosaltres un millor coneixement de la realitat i de les possibilitats d'aplicar o no allò que proposàvem.

En la direcció del que acabem de dir, val la pena d'acabar recordant un parell de qüestions, malgrat que ja s'hagin comentat. Primer, que en el projecte descrit han convergit dos intents diferents i plenament complementaris: la formació permanent d'ensenyants en exercici, encara que no només la formació d'ensenyants, ja que paral·lelament hi ha hagut un benefici formatiu tant per als investigadors en formació (alumnes de tercer cicle principalment), com per als professors. En segon lloc, la concepció del projecte suposava la necessària imbricació d'investigació i formació, tot plegat amb l'objectiu de desenvolupar una proposta curricular d'educació moral per a l'ensenyament obligatori i, a la vegada, formar un grup de professors per aplicar-la en llurs escoles.

Per acabar, hem de dir una vegada més que l'*estatus* d'aquest escrit es peculiar; ho és, perquè en ell es pretén descriure i exposar el que es va fer, però també es pretén fer una reflexió de l'experiència a fi d'explicar-nos-la millor a nosaltres mateixos i saber millorar-la en el futur. Malgrat el caràcter temptatiu d'aquestes notes, pensem que merexia la pena publicar-les per posar en comú algunes idees, però principalment per poder gaudir dels suggeriments crítics dels possibles lectors.

Abstract

Descripción de la primera parte de una experiencia de formación permanente de profesorado, en el ámbito de la educación moral, sobre el currículum entre los 6 y 16 años. Los apartados que se tratan son la relación entre la teoría y la práctica, tanto en la formación del profesorado como en la investigación educativa, los modelos más característicos de formación del profesorado y, finalmente, los principales elementos de la experiencia propiamente dicha. Entre éstos, cabe destacar la consideración de las actividades como mediadoras entre la teoría y la práctica, la descripción del tipo de sesión de trabajo realizada con los maestros y la reflexión sobre la idea de formación en situación.

Cet article décrit une expérience de formation permanente de professeurs sur le curriculum de 6 à 16 ans, dans le domaine de l'éducation morale. Il s'agit des paragraphes suivants: relation entre la théorie et la pratique, aussi bien dans la formation de professeurs que dans la recherche éducative, les modèles les plus caractéristiques et, finalement, les éléments principaux de l'expérience proprement dite. Parmi ces éléments, il faut souligner la considération des activités en tant que médiatrices entre la théorie et la pratique, la description du genre de séance de travail effectuée avec les instituteurs et la réflexion sur l'idée de formation en situation.

This article describes the first part of an experiment in continuous teacher training in the field of moral education for learners aged 6 to 16 years. The ideas considered are the relationship between theory and practice, both in teacher training and in educational research, the most characteristic models of teacher training and, finally, the main elements of the experiment itself. Of these, remarkable is the consideration of activities as mediating between theory and practice, a description of the type of work session carried out with the teachers and a reflexion on the idea of in-house training.