

Els nous ensenyaments de la Facultat de Pedagogia: un tema obert

Immaculada Bordas, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, Montserrat Fortuny, Assumpta Llena i M. Dolors Millán*

Introducció

La universitat és motor i producte, és innovadora i conseqüència, és iniciadora i resultat, és creadora de canvis a partir

de les seves aportacions científiques i està interrelacionada amb el medi social on es troba. La universitat és un ens que a través dels seus estudis i recerques i de la docència fa aportacions a la ciència, a la tècnica, a la societat però també és receptora de tot un seguit d'elements que el medi genera i que ella ha d'assolir.

Un dels aspectes en què la universitat té un paper cabdal des de la perspectiva social és en la formació de persones professionals. En aquest sentit, la seva tasca és complexa ja que implica tenir present, essencialment, les necessitats generades per la

* Immaculada Bordas, doctora en Pedagogia, és professora d'Avaluació i d'Assessorament Didàctic a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En el seu camp ha realitzat diferents publicacions en què és autora i coautora, entre d'altres, de les obres *Avaluar per innovar*; *Evaluación de programas, centros y profesores*; *The european dimension in secondary education* i *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*.

* Flor A. Cabrera, doctora en Pedagogia, és professora de Mesurament i Avaluació del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. És especialista en l'àmbit de l'avaluació, en el qual ha fet diverses publicacions. És coautora de *Medición y Evaluación Educativa*; *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia* i *Formación pedagógica básica para formadores*.

* Julia V. Espín, doctora i professora del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, desenvolupa la seva tasca en l'àmbit de la Pedagogia Diferencial. És directora de la revista *Investigación Educativa*. Entre d'altres obres ha col·laborat

en els llibres *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*; i *Diagnóstico a la escuela multicultural*.

* Montserrat Fortuny és mestra i doctora en Pedagogia. Especialitzada en educació per a la salut, porta a terme el seu treball al departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Entre d'altres obres, és coautora de *Salut i seguretat* i *El sexisme a les joguines*. Ha col·laborat també en el llibre *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*.

* Assumpta Llena és professora del departament de Teoria i Història de l'Educació. Desenvolupa la seva tasca en l'àrea de l'Educació Social.

* M. Dolors Millán, doctora i professora del departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, desenvolupa el seu treball docent i investigador en l'àrea de la Pedagogia de l'empresa. Ha col·laborat en diverses publicacions. Cal destacar el llibre *Noves activitats professionals per als pedagogs*, i *El pedagog i la formació professional continuada*.

Adreça professional: Facultat de Pedagogia. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

societat, els resultats de la recerca (creació, innovació tecnològica, descobriments, etc., el pensament filosòfic del centre i del sistema, les directrius polítiques i el context econòmic. En aquesta crui-lla no tots els factors han tingut la mateixa importància al llarg del temps.

Observant les últimes dècades ens adonem que en la formació universitària de l'Estat espanyol no intervenen tots els factors que abans hem mencionat. Així, veiem que per a l'obtenció d'un títol era essencial haver assolit una gran quantitat de coneixements sense tenir en compte la relació d'aquests i les necessitats generades pel món laboral i per la societat i això repercuteix tant en la realitat docent de les aules com en les directrius que directament o indirectament regeixen la formació.

Actualment la necessitat d'una connexió real amb el món del treball i les necessitats socials, donen pas a nous plantejaments en els àmbits de la formació inicial universitària. No solament és important considerar els aprenentatges assolits per l'alumnat en les matèries, sinó la potencialitat que se li dona (obertura cap a la innovació, interès pel canvi, capacitació per desenvolupar nous aprenentatges, etc.), i la projecció d'aquests aprenentatges en l'àmbit professional. Per tant no solament és important el que s'ensenya, sinó com es porta a terme aquest ensenyament-aprenentatge, i el desenvolupament professional posterior

dels titulats i de les titulades.

La Universitat de Barcelona no dona l'esquena a aquesta realitat; molt al contrari, té cada vegada més present en la seva activitat formativa el món del treball. La cadena "cultura-formació professional-producte-satisfacció" és una realitat en les societats més avançades i la Universitat és conscient del seu nou rol en la primera i segona baula, tant des de la perspectiva de la formació inicial com contínua.

Dins d'aquesta nova visió política-filosòfica-social, la Facultat de Pedagogia intenta considerar aquests aspectes. Per aquest motiu en el moment d'elaborar els currículums de les noves titulacions, en els àmbits de la seva competència tant pel que fa a les assignatures (obligatòries pròpies de la UB i optatives) com a continguts, ha procurat tenir present aquesta orientació.

Estem en un procés d'innovació (curricular, docència, etc.) i de cercar qualitat, i per això es requereix una avaluació en profunditat per detectar allò que és positiu i poder-ho potenciar, i allò que és negatiu per modificar-ho i d'aquesta manera poder garantir una millor formació professional.

El Rectorat de la UB, la Divisió de Ciències de l'Educació i la Facultat de Pedagogia tenen programat, des de perspectives diferents, estudis d'avaluació. Una prova d'aquesta voluntat avaluadora per a la millora dels ense-

nyaments és l'existència d'estudis d'autoavaluació i d'avaluació externa sobre alguns dels nous títols.

En aquest article es planteja la visió valorativa, no avaluadora, de tots els títols que en el seu si té la Facultat de Pedagogia: Pedagogia, Psicopedagogia i Educació Social. Es pretén detectar quina és la percepció dels estudiants, del professorat, dels càrrecs amb responsabilitat acadèmica i dels professionals en exercici.

Cercant opinions sobre els nous títols

L'objectiu d'aquest article, com ja s'ha dit, no és avaluar sinó copsar l'estat d'opinió, des de diferents perspectives, sobre la formació que es dona a la Facultat de Pedagogia amb relació als perfils professionals requerits. Aquest estudi ha delimitat l'anàlisi dels títols de Pedagogia, de Psicopedagogia i d'Educació Social, en dos grans àmbits: el *perfil professional* i la *formació acadèmica*.

El *perfil professional* correspon a les necessitats laborals de les persones titulades en Pedagogia, Psicopedagogia i Educació Social que la nostra societat té. En l'estudi es considera important tenir present la raó de ser de la titulació, és a dir, la neces-

sitat de l'existència d'aquests treballadors i treballadores, quin és el seu perfil professional específic i els aspectes diferenciadors (si es considera que n'hi ha), així com el seu context d'actuació i els components de formació bàsica necessària.

Quan es parla de *formació acadèmica* es fa referència als nous plans d'estudi de la formació inicial que la Facultat de Pedagogia de la UB imparteix. Es tenen present els continguts d'aprenentatge (coneixements essencials, mancances, continguts innecessaris i aspectes professionalitzadors); els itineraris formatius que per mitjà d'unes assignatures específiques i optatives i la realització d'un pràcticum permet a l'alumnat introduir-se en un àmbit d'especialització; i, finalment, els aspectes d'innovació acadèmica, entre els quals destaquen la semestralització, la inclusió dels crèdits teòrics i pràctics dins de les assignatures, i el pràcticum com a matèria de professionalització.

Per dur a terme aquesta anàlisi d'opinió és fonamental tenir en compte el punt de vista de totes aquelles persones implicades en el món de la pedagogia, de la psicopedagogia i de l'educació social, sigui en l'àmbit professional i/o en l'acadèmic. Totes elles tenen diferents punts de mira amb relació a la formació i al desenvolupament professional. Així, veiem que la que es troba inserida en el món laboral té una visió d'utilitat amb relació als aprenentatges cursats;

l'alumnat, amb unes expectatives a llarg termini d'inserció professional, a mig termini d'obtenció d'un títol, i a curt termini de desenvolupar aprenentatges d'una forma motivadora i amena, té una perspectiva ben diferent; les persones amb càrrecs acadèmics, com organitzadors i responsables, tenen un altre punt de vista; el professorat com a docent, preocupat per la formació dels futurs estudiants, té una altra visió. Tots els punts de vista són importants i cap és exclouent; tots s'han de tenir en compte ja que conflueixen en un mateix nucli: cada una de les titulacions que imparteix la Facultat de Pedagogia. Aquesta premissa ha estat fonamental en el plantejament de l'estudi.

Per detectar la percepció sobre els nous títols s'han realitzat un seguit d'entrevistes i de reunions amb persones, algunes amb càrrecs, que poden donar una resposta representativa, global i específica dels nous títols, així com de la seva projecció en el món del treball.

Les persones que s'entrevisten són les següents:

1. *Professionals externs de les tres titulacions.* Els professionals entrevistats són persones, homes i dones, que s'estan projectant professionalment en el món de la mitjana i/o gran empresa privada, en cooperatives, en entitats públiques de servei, en gabinets pedagògics i/o psicopedagògics... sigui com a directius o com a treballadors, però tots ells actuen com a persones que realitzen un

treball que correspon a una de les tres titulacions: Pedagogia, Psicopedagogia, Educació Social. S'han entrevistat nou persones, tres per a cadascun dels títols esmentats.

2. *Col·legis i associacions professionals* Es tracta d'institucions representatives a Catalunya. Ens referim al Col·legi d'Educadors Socials, al Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya i a l'Associació Catalana de Pedagogia. Aquestes entitats realitzen estudis sobre la professionalització i la realitat laboral dels seus inscrits (treball i necessitats de formació), porten a terme, en alguns casos, denúncies i defenses sobre qüestions laborals dels seus afiliats (grupals i/o individuals), i formació continuada segons les necessitats laborals del moment.

Per realitzar el present estudi han estat entrevistats alguns dirigents d'aquestes institucions, ja que tots ells poden donar valuoses informacions i opinions sobre la professionalització dels titulats en els tres ensenyaments que analitzem.

3. *Professorat.* A fi de disposar d'una àmplia aportació de dades del professorat de la Facultat de Pedagogia dels tres títols, es fa un mostreig per quotes. Per determinar-la s'han considerat les premisses següents:

a) Escollir el professorat de cada departament en funció del nombre d'hores que imparteix en cada títol.

b) Tenir present que el 50% tingui experiència en la supervisió del pràcticum.

c) Escollir professorat amb dos o més anys d'experiència professional.

d) Elegir homes i dones en proporció equivalent.

Considerant aquests aspectes, el professorat implicat es distribueix de la manera que s'indica en el quadre:

4. *L'alumnat.* S'ha considerat que seria bo obtenir la visió de l'alumnat a través d'un òrgan actiu i representatiu. És per aquest fet que s'entrevista el grup d'estudiants que forma part del Consell d'Estudis de cadascun dels nous ensenyaments.

5. *Càrrecs acadèmics.* Les persones i els equips que es troben en l'organització dels nous ensenyaments també són importants en el moment d'aportar-nos la seva visió, ja que ells són els

que dirigeixen molts dels aspectes acadèmics definitoris per desenvolupar els nous ensenyaments. És per això que s'entrevisten les persones següents:

a) Tres caps d'estudis de cadascun dels diferents ensenyaments.

b) Tres coordinadors del pràcticum, un de cada ensenyament.

El total de persones que aporten dades, opinions i valoracions en aquest estudi és de 55.

Les entrevistes es realitzen mitjançant un *guió* obert que recull els aspectes sobre *perfil professional* i *formació acadèmica* que s'han indicat a l'inici d'aquest apartat. Les dades s'obtenen a través una entrevista individual o col·lectiva. La col·lectiva, fonamentalment es realitza amb alumnes i es porta a terme per mitjà d'una discussió de grup de la qual es treuen conclusions que són les respostes a la pregunta.

TÍTOL	DT. THE	DT. MIDE	DT. DOE	TOTALS
EDUC.SOCIAL	TOTAL PROF.: 4 SUPERVISORS: 2 H: 2; D: 2	TOTAL PROF.: 3 SUPERVISORS: 3 H: 2; D: 1	TOTAL PROF.: 2 SUPERVISORS: 1 H: 1; D: 1	PROFESSORAT: 9 SUPERVISORS: 6 H: 5; D: 4
PSICOPEDAG.	TOTAL PROF.: 2 SUPERVISORS: 2 H: - ; D: 2	TOTAL PROF.: 4 SUPERVISORS: 3 H: 2; D: 2	TOTAL PROF.: 3 SUPERVISORS: 1 H: 2; D: 1	PROFESSORAT: 9 SUPERVISORS: 6 H: 4; D: 5
PEDAGOGIA	TOTAL PROF.: 3 SUPERVISORS: 1 H: 2 ; D: 1	TOTAL PROF.: 2 SUPERVISORS: 1 H: 1; D: 1	L PROF.: 4 SUPERVISORS: 2 H: 2; D: 2	PROFESSORAT: 9 SUPERVISORS: 4 H: 5; D: 4
TOTALS	PROFESSORAT:9 SUPERVISORS: 5 H: 4 ; D: 5	PROFESSORAT: 9 SUPERVISORS: 7 H: 5; D: 4	PROFESSORAT: 9 SUPERVISORS: 4 H: 5; D: 4	PROFESS.: 27 SUPERVIS.: 16 H: 14 ; D: 13

Cal dir, però, que no sempre es va poder portar a terme la tècnica de l'entrevista de la manera prevista. Alguns dels professors, per manca de temps, van demanar contestar per escrit. Com que es va considerar que això no afectaria els resultats i que després es podien fer aclariments sobre el material escrit, el grup del treball va respondre positivament.

Una anàlisi de contingut de tota la informació obtinguda ens permet conèixer més bé els nous títols en els seus aspectes acadèmics i en la seva projecció laboral. Però mentre es realitzava aquesta anàlisi van arribar a l'equip de treball els resultats d'altres estudis que s'havien fet i que van ser considerats com una complementació de la informació obtinguda. Aquests treballs són l'Autoinforme d'Educació Social realitzat per un Comitè Intern d'avaluació de la Titulació d'Educació Social (1996) i el document *Revisió dels Ensenyaments 1997*, escrit per l'Equip Deganal (1997).

Els perfils professionals a debat

Els objectius principals d'aquest apartat són els de conèixer quina és la raó de ser de cadascun dels títols, quin és el perfil professional específic, quins són els àmbits de projecció professional, i quina és la formació

bàsica que necessiten. Percebre aquests aspectes pot ajudar-nos a detectar la connexió que hi ha entre l'àmbit laboral i la realitat acadèmica; ens pot ajudar a veure quins són els aspectes positius i que és necessari potenciar i els negatius i deficitaris per tal de modificar-los.

A. El títol de pedagogia

"La raó de ser de l'Ensenyament de Pedagogia és donar una resposta tècnica a les necessitats i demandes educatives que té la nostra societat, en procés de canvi constant". Aquesta es l'afirmació majoritària que es desprèn de les opinions de les diferents persones entrevistades. Es tracta d'una concepció oberta sobre allò que és la missió del professional que té la titulació de Pedagogia, sobretot quan es compara amb altres professionals de l'educació. Les paraules "general", "generalista", "estudis amplis" sorgeixen freqüentment quan s'intenta descriure la finalitat última d'aquest ensenyament.

Aquest caràcter obert general que es reconeix a l'ensenyament de Pedagogia pot ser entès en un sentit pejoratiu, amb una concepció d'indefinició o d'ambigüïtat del títol; o en un sentit positiu, amb una perspectiva d'"amplitud", "d'interdisciplinarietat", "d'obertura a les noves demandes educatives que la societat reclama". Efectivament, quan fem el recull d'opinions trobem aquests dos pols del terme. La majoria de les

persones entrevistades, i sobretot els professionals del món laboral, donen el to positiu al "terme generalista"; es reclama a l'ensenyament adaptar-se a les noves necessitats educatives de la nostra societat; alguns exemples de comentaris són "...no es tracta de respondre a les modes sinó de ser sensibles, adaptables i ràpids per donar resposta..." o "...es tracta d'introduir-se a nous camps d'acció professional". Però, d'altra banda, plana una idea d'ambigüitat del títol i, així, algunes persones ens diuen que es tracta d'"un títol professional indefinit i que no és clara la raó de ser de l'ensenyament" o que "...el títol de Pedagogia dona resposta a les necessitats educatives que no es cobreixen amb altres títols".

Un petit grup de persones entrevistades no veuen clar quina és la raó de ser del titulat en pedagogia i afegeixen que no saben on estan els límits entre els professionals de l'educació. Perceben una indistinció inicial i insisteixen principalment en l'ambigüitat entre la pedagogia i la psicopedagogia.

Podem preguntar-nos si aquesta concepció generalista de la raó de ser de l'ensenyament de Pedagogia no esdevé inherent al mateix ensenyament i és, precisament, el que li dona sentit. Possiblement en aquesta direcció apunten les paraules de dos pedagogs no llunyans de nosaltres: el doctor Sanvisens i el doctor Fernández Huerta. El primer escrivia el següent referint-se al peda-

gog d'ara i a les seves sortides professionals

"...el pedagog... aporta la seva constant investigació i la seva metodologia científica o tècnica per contribuir al perfeccionament educatiu i obrir nous camps al desenvolupament de l'educació. Alguns d'aquests camps s'han de convertir i es poden convertir en camps professionals útils de la societat d'ara i de demà.... A partir d'ara el pedagog ha d'estar atent a les necessitats diverses que la societat demana en sentit educatiu..." (1995).

De la mateixa manera, Fernández Huerta, reflexionant sobre el pedagog i la pedagoga d'ahir i d'avui, ens diu

"...un pedagog contemporani no és un repetidor d'idees, de vocables o de definicions, sinó que és un descobridor de situacions pedagògiques en les quals pot intervenir amb maestratge o expertia" (1995).

Respecte al *context d'actuació* de la persona titulada en pedagogia, les opinions recollides són congruents amb les que responen a la raó de ser que li confereix el títol; es considera que el pedagog/a no té un àmbit precís i ben definit. En són exemple les frases següents: "...tot àmbit que sigui educatiu", "...té un context d'actuació molt ampli", "hi ha una ampliació dels àmbits d'intervenció cada cop més fora de l'ensenyament reglat", "...totes les àrees: escola, societat, empresa..."

Continua plantejant-se la polarització positiva i negativa de les respostes. Les següents paraules que ens deia dels entrevistats ens resumeixen aquesta visió: "...el context d'actuació dels llicenciats en pedagogia no el podem encasellar ja que el camp educatiu és molt ampli, però això és un factor de riquesa".

Es pot afegir que aquests i aquestes professionals, amb més tradició en el camp educatiu, haurien d'estar oberts i promoure nous camps d'actuació que cobreixin necessitats encara latents que no han aflorat pel seu procés de conscienciació col·lectiva més lenta. Es tracta d'un professional que hauria d'anticipar-se a camps d'actuació que es donaran en noves situacions de la societat del futur.

En qualsevol cas, sembla que hi ha un consens en què l'actuació de la persona titulada en Pedagogia no té una intervenció directa sobre les persones (infants, joves, adults...), sinó sobre els marcs institucionals on es donen els processos educatius i amb el professionals responsables directes d'aquests processos.

Respecte al *perfil professional* dels pedagogs i de les pedagogues, s'incideix en l'opinió d'un perfil obert, ampli, versàtil, polivalent. S'argumenta que és un professional que pot actuar en diferents àmbits en els quals, directament o indirectament, es dona el fet educatiu.

En el moment de concretar les

funcions que fa en l'exercici de la seva professió, les activitats que s'indiquen són: disseny d'intervenció educativa, assessorament, investigació, organització i gestió, supervisió, avaluació, formació, desenvolupament de recursos. Se li atribueix una funció de reflexió i de teorització sobre el fenomen educatiu que, tot i que hi és present, no sembla tan essencial i prioritari en altres professionals de l'educació.

Un altre aspecte que s'ha tingut present és el de la *col·legiació*. L'opinió generalitzada és considerar-la positiva i gira entorn a la recerca d'una identitat professional.

Afirmacions com les següents ho posen de manifest: "...potenciar la imatge del pedagog i de la pedagoga", "Desenvolupar la identitat professional al tenir un col·lectiu de referència...", "...no oblidem que la promoció en l'administració es fa per titulacions." De totes maneres, hi ha aportacions que fan un toc d'atenció als possibles perills que comporta el corporativisme propi d'un col·legi professional: obligatorietat, immobilitisme, etc.

No voldríem acabar aquest punt sense exposar les paraules d'unes persones entrevistades i que considerem que inviten a la reflexió: "La credibilitat de la professionalitat del pedagog/a no s'aconsegueix amb un col·legi professional, sinó que passa per saber abordar els problemes educatius amb ètica..." o "per creure en la nostra professió nosaltres mateixos."

El títol de psicopedagogia

Una de les raons de ser de l'ensenyament de Psicopedagogia és respondre a les demandes d'assessorament psicopedagògic a l'ensenyament formal producte de l'evolució del sistema educatiu (orientació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, assessorament a les institucions, orientació professional, etc.), i de les demandes d'àmbits més amplis i no directament docents, com són el d'empreses de producció de serveis, el de l'assessorament de centres d'adults i de gent gran, etc.

Al costat d'aquesta raó vinculada a necessitats de la societat que demana un professional específic, n'hi ha una altra que es refereix a la necessitat de trobar un únic marc de referència on s'integrin les aportacions respectives de la psicologia i la pedagogia evitant les duplicitats d'àmbits disciplinaris acadèmics i professionals. Per això es pot dir que aquests professionals agrupen tasques que estaven a càrrec de la psicologia escolar, de l'orientació escolar i professional i de la pedagogia terapèutica.

Quan es delimita el *context d'actuació* del titulat i de les titulades en psicopedagogia hi ha un acord generalitzat a centrarlo en l'àmbit de l'ensenyament reglat, i dins d'aquest cal destacar els nivells d'educació infantil, de primària i de secundària, encara que també pot tenir projecció, com diu alguna de les

persones entrevistades, "...en altres camps com són el de la formació de formadors, en les empreses de serveis públics (administracions, INEM, ajuntaments, etc.), de serveis privades (selecció i orientació de personal, assessoria en l'orientació professional, etc.) i de producció...".

Si bé sembla clara quina és la raó de ser i el context d'actuació propi o, almenys, més freqüent dels psicopedagogs i psicopedagogues, quan es volen delimitar les competències implícites del seu *perfil professional* trobem respostes molt generals i poc definitives d'un perfil específic. El perfil professional d'aquest especialista té vessants d'acció molt relacionats i interconnectats amb altres títols del camp educatiu, especialment amb el de Pedagogia. Fins i tot els professionals externs entrevistats indiquen que els titulats en Pedagogia i en Psicopedagogia formen una gran família professional amb especialitzacions implícites i que és el context d'actuació el que emmarca l'especialització.

Algunes de les persones entrevistades fan aportacions que delimiten el perfil professional, on, a més de contemplar competències generals, identifiquen funcions que li són específiques. Així, a títol d'exemple, el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya ens diu que "les tasques que desenvolupa la persona psicopedagoga són les pròpies d'una tècnica i, com a tal, fa treballs de planificació i coordinació, d'avaluació i diagnòstic, d'orien-

tació escolar i professional per a infants, joves i grans (deficiències psíquiques i/o mentals, alumnat superdotat, etc.) indicant les pautes d'intervenció i, en casos especials, realitza pròpiament el treball d'intervenció".

Sobre el tema de la col·legiació, es dóna una resposta positiva perquè es considera que és una bona iniciativa per estructurar el grup professional. Paraules com les següents argumenten aquesta afirmació:

"És important aquest associacionisme per donar força a la col·lectivitat, a fi que es puguin tractar i resoldre problemes dels professionals actius i que responguin a les necessitats dels col·lectius professionals amb relació a la societat".

Cal dir, però, que no es dóna suport a l'obligatorietat de la col·legiació.

El títol d'educador social

La *raó de ser* de l'Ensenyament d'Educació Social la trobem en la necessitat de formar professionals per a una societat en canvi, on l'establiment de l'estat social i de dret fa que prenguin rellevància els drets humans, la democràcia, el benestar social... En aquest context és on el mateix Estat adquireix l'obligació de satisfer les necessitats vitals i socials dels subjectes, considerant-lo un sistema de promoció social basat en un marc legal i, con-

següentment, és on es veu la necessitat de formació de professionals. Així, un dels entrevistats ens indica "...és la necessitat d'una formació teòrica i pràctica per dur a terme l'activitat educativa en el marc social...". La majoria dels entrevistats estan d'acord en la formació de professionals que des d'un marc teòric pedagògic puguin afavorir els processos de desenvolupament personal i social.

En referència a quin és el *context d'actuació* dels professionals de l'educació social hi ha diverses concepcions depenents de la perspectiva de l'entrevistat. Es pot indicar que unes respostes són de caràcter general i defineixen el context com l'espai no formal de l'educació; altres l'emmarquen en un tipus de servei: "ludoteca", "tallers", "serveis socials"...; uns altres el determinen a partir de la problemàtica en què s'ha d'actuar: "conflicte social", "marginació", "drogaddicció"...; i, finalment, un grup de persones el determinen a partir de la població a la qual s'atén: "infància", "tercera edat", "adults", etc.

No hi ha un criteri únic respecte a si l'Educació Social es duu a terme només fora de l'escola o bé si té un espai dins l'educació formal. Davant d'aquesta situació, cada cop es parla més de la possibilitat d'una intervenció dins el marc escolar i així ho manifesten les persones entrevistades. Es pot dir que el context de la persona diplomada en educació social té un espai socio-comunitari en tant que aquest és

el punt de referència bàsic de la seva actuació; té una població, i té uns aspectes específics on ha de projectar-se: problemes socials, promoció social, etc.

Respecte al *perfil professional* s'opina que no hi ha un perfil d'educador/a social. Quan es fa un intent de definició d'aquest professional es fa referència al tipus de treball que es desenvolupa, a les accions, als contextos d'actuació. Tanmateix s'indiquen algunes capacitats per ajudar a definir-lo, com són: "de comunicació", "de construir relacions", "de modificar processos", "de facilitació de canvis"...

Es pot concloure dient que hi ha alguns aspectes competencials que poden ajudar a delimitar el perfil de l'educador social, alguns d'ells, molt generals, indiquen un marc teòric referencial des de la Pedagogia, la Sociologia, la Psicologia...

D'altres entrevistats donen un punt de vista més específic i indiquen un conjunt d'habilitat i tècniques que conjuntament amb el marc teòric els permetin desenvolupar una metodologia pròpia de treball, així com l'exercici d'una pràctica guiada que permeti articular un marc teòric amb el tècnic.

I per acabar podríem parlar d'un perfil humà (psicològic, social, relacional...) i "comunicador... que es pot anar establint a partir dels aprenentatges concrets".

La formació acadèmica en els nous ensenyaments

"En una època de canvis socials ràpids com la que ens ha tocat de viure, és necessari dotar els plans d'estudis dels mecanismes capaços de fer-los evolucionar d'acord amb la demanda social i les transformacions del mercat de treball. Estem en temps de transició i és imprevisible determinar quines seran les necessitats a les quals haurà de respondre, d'aquí a pocs anys, el nostre alumnat d'avui".

Aquestes paraules les llegim en la guia de l'estudiant del títol d'Educador Social i pensem que són generalitzables als títols de Pedagogia i Psicopedagogia.

Les respostes de les diferents persones entrevistades sobre quins són els *components bàsics de formació* que la facultat ha de donar als futurs professionals, assenyalen que es poden distribuir en aspectes generals comuns a totes les especialitats, en continguts de tipus metodològic específics per a cada títol i, uns tercers, d'interès personal.

En referència a cada títol, s'indica:

Per al títol de Pedagogia:

- Un nucli de formació que desenvolupés el coneixement, la comprensió i la reflexió del fet educatiu. Això pressuposa adqui-

rir una fonamentació teòrica científica en Pedagogia i disciplines afins (Teoria de l'Educació, Sociologia de l'Educació, Economia de l'Educació...).

- Un altre nucli que facilités els coneixements, les habilitats i les metodologies per treballar d'acord amb les grans funcions que defineixen el seu perfil professional (Organització i Gestió de Centres Educatius, Avaluació de Programes, Formació a les Organitzacions...).

Aquest nucli hauria de limitar-se a introduir les tècniques més específiques per treballar en contextos i funcions diferenciades, ja que la tendència a reduir els anys de formació de pregrau només permet un apropament i deixa per als postgraus i màsters, l'especialització per contextos i funcions específiques.

- Un tercer nucli que desenvolupés estratègies, habilitats i procediments bàsics tant de tipus personal com social i tecnològic (habilitats de comunicació interpersonal, informàtica, processament de la informació...); serien aquelles capacitats genèriques que necessita qualsevol professional.

- Finalment, contemplar, com ja s'està fent actualment en el Pràcticum, el coneixement de la realitat educativa.

Pel que fa al títol de Psicopedagogia, els components bàsics de formació que indiquen les persones entrevistades són:

- Fonaments teòrics que ha d'adquirir aquest professional.

- Desenvolupament d'habilitats, citant com a més importants la presa de decisions, la capacitat d'anàlisi, saber organitzar-se i saber integrar coneixements.

Amb relació a la diplomatura d'Educació Social, es manifesta:

- Aspectes generals: formació adreçada a desenvolupar la comprensió, l'anàlisi i la reflexió d'aspectes pedagògics i socials. Dotació dels fonaments teòrics necessaris per entendre el fet educatiu en tota la seva complexitat, així com els processos i fets socials, per poder reflexionar sobre la pràctica mateixa (Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Polítiques Socials, Legislació...).

- Aspectes metodològics: formació en les tècniques bàsiques per intervenir en l'espai sociocomunitari, entenent que es tracta d'un espai en evolució constant i que, per tant, caldrà plantejar uns continguts mòbils, canviants i flexibles (anàlisi de la realitat social, metodologies d'intervenció, tècniques d'avaluació, planificació, gestió...) .

- Aspectes personals: cal contribuir al desenvolupament de certs aspectes, com ara els de tipus comunicatiu, d'enriquiment d'habilitats socials, d'augment de la responsabilitat social...

Com es desprèn de tot el que s'ha esmentat fins ara, dins de la formació acadèmica de les

noves titulacions es conceben dos amplis nuclis de formació referits: uns a la fonamentació teòrica necessària per exercir com a professional del títol; i uns altres de desenvolupament d'habilitats, destreses i procediments, tant personals com socials, que capacitin per a l'exercici de la professió.

Per respondre a la segona qüestió una part de les persones entrevistades considera que en els currículums de les diferents titulacions hi ha els coneixements essencials necessaris per a l'exercici professional. Però, la majoria apunten mancances:

- Falta de relació entre els diferents continguts, cosa que dificulta que l'alumnat tingui una visió de conjunt. És necessari un fil conductor que vertebrï l'oferta acadèmica que configura cadascun dels ensenyaments.

- Excessiva atomització dels coneixements. Una via de solució plantejada per molts entrevistats és el reagrupament de les assignatures i que s'establís un major nombre de crèdits per assignatura.

- Manca de coordinació entre les diferents assignatures, la qual cosa porta en alguns casos a la superposició de continguts, repeticions, absència de seqüenciació adequada, criteris d'avaluació dispersos, poc aprofundiment d'alguns continguts... Es posa de manifest la necessitat de promoure un sistema de treball d'equip entre el professorat d'un

mateix nivell, curs, assignatures afins, etc.

- Absència de coneixements genèrics com la deontologia professional, idiomes...i altres d'específics propis de cada titulació.

- Brevetat del títol. De fet algunes de les opinions recollides apunten a la necessitat d'allargar les titulacions amb un segon cicle fins a cinc anys per evitar moltes de les dificultats plantejades sobre l'excessiu nombre d'assignatures per curs, el ritme ràpid que dificulta l'assimilació dels continguts, etc.

Pel que fa als itineraris d'especialització, les persones entrevistades remarquen de manera generalitzada que seria positiu per a la formació de l'estudiantat que hi haguessin establerts itineraris formatius, que "...sense oblidar els aspectes generals, es pogués introduir en un camp professional concret". El professorat considera que per portar a terme adequadament aquest plantejament s'ha de considerar:

- La definició de cada itinerari i la seva finalitat laboral.

- La delimitació acurada dels aspectes bàsics de contingut.

- La planificació i la posada en pràctica d'una acció tutorial a fi que l'alumnat cursi el més adequat als seus interessos i possibilitats.

Si bé en els nous títols és

essencial l'aspecte professionalitzador, no tot el professorat veu i actua en aquesta direcció. N'hi ha una part que opina que la vessant professionalitzadora ja és present en totes o gairebé totes les assignatures. Una altra part considera que no hi és, que no es fa i, que en cas de dur-se a terme, es realitza d'una forma molt genèrica.

Cal dir que és molt important tenir present la dimensió professionalitzadora tant en les assignatures teòriques com en les pràctiques, d'aquí que s'hagi de "seguir incidint en aquesta dimensió i d'esforçar-nos en aquesta línia".

Després de l'anàlisi precedent ens adonem que hi ha un projecte teòric, un plantejament de base molt positiu. Però també ens adonem que hi ha problemes en la implementació dels nous plans i on es reflecteixen sobretot és en algunes de les innovacions de les quals parlarem en el proper apartat, que se sustenten, en part, en un sistema organitzatiu inadequat.

Les innovacions acadèmiques

Els nous títols presenten un seguit d'innovacions en el seu aspecte acadèmic. Les considerades de més impacte en les titulacions que imparteix la Facultat de Pedagogia són les següents:

- La modificació unitat temps-curs amb relació a cada assignatura, és a dir, la semestralització.

- La presència bipolar de crèdits teòrics i crèdits pràctics en les assignatures.

- La inclusió en el currículum de la carrera de les pràctiques professionalitzadores o de l'assignatura anomenada Pràcticum

A continuació es presenta l'anàlisi de cadascun d'aquests aspectes.

La semestralització

Els nous plans d'estudis comporten una modificació en la unitat temporal de la docència: és l'organització en *semestres* i no en el *curs*, com era en l'anterior pla. Aquesta innovació ha aportat crítiques i comentaris, uns de positius i altres de negatius, i aquests s'han donat tant des de la perspectiva del professorat i de l'alumnat com des dels càrrecs acadèmics. La visió i les respostes de les entrevistes han estat molt similars en tots el títols que imparteix la Facultat de Pedagogia. És per això que els analitzarem conjuntament.

Com a aspectes positius s'indiquen els següents:

- El professorat té la possibilitat d'organitzar més concentradament la seva docència, la qual cosa li facilita, durant els semestres que té menys dedi-

ció docent, poder dedicar-se més amb més intensitat a la relació amb altres centres i/o a la investigació.

- El professorat pot fer un treball més continuat en les assignatures a causa d'una major concentració de l'activitat docent.

- Els alumnes amb aquesta organització poden escollir entre un nombre més gran d'assignatures optatives, la qual cosa ofereix una major diversitat formativa i al mateix temps una més gran individualització curricular.

- L'alumnat té una major viabilitat per poder dur a terme intercanvis interuniversitaris: ERASMUS, Intercampus, etc.

Com a aspectes negatius destaquen els següents:

- Part de l'alumnat subratlla el ritme fort de treball, la qual cosa provoca que en algunes assignatures falti temps per sedimentar els aprenentatges.

- Alguns professors indiquen que en algunes assignatures, per manca de temps, únicament poden oferir una visió general dels diferents aspectes que tracta o bé se'n presenten aspectes parcials.

- També hi ha professorat que comenta que els estudiants amb tantes assignatures perden la visió de conjunt del camp formatiu: "...saben coses, però no tenen la visió global, ni relacionen...".

- Alguns docents i alumnes

comenten que l'espai de temps és tan breu que "quan es comença a disfrutar d'una assignatura el semestre ja s'ha acabat" o "...quan un entra a l'assignatura i s'hi diverteix, s'ha acabat...".

- Hi ha estudiants que indiquen que la semestralització comporta "...una angoixa permanent" per la rapidesa amb què s'imparteixen els continguts i amb què s'han de portar a terme els aprenentatges", i continuen dient "...s'han de presentar treballs, fer exàmens... no hi ha temps...".

- També hi ha la queixa generalitzada per part dels estudiants que "...hi ha assignatures que se superposen, de manera que es repeteixen continguts, mentre que hi ha d'altres aspectes que queden per explicar...".

- La massificació en algunes assignatures també és un altre aspecte negatiu que assenyala tant l'alumnat com el professorat.

Una apreciació general que es desprèn del recull d'opinions és que la semestralització comporta més avantatges per al professorat que per a l'alumnat.

Davant d'aquesta anàlisi, les persones entrevistades han expressat aquestes propostes i suggeriments de millora:

Les assignatures troncales més denses i amb més dificultat d'aprenentatge s'haurien de dur a terme al llarg de tot el curs acadèmic.

- Cada assignatura hauria de tenir més de 4,5 crèdits. Això vol dir disposar de més temps-classe i, per tant, més dedicació i més aprofundiment.

- Més coordinació entre les assignatures pel que fa no solament a continguts sinó en tipologia de treballs d'aprenentatge, àmbits on s'han de desenvolupar, etc. Els estudiants expressaven "... fer treballs comuns o transversals, és a dir, que respecte a un mateix tema de treball es projectés allò que s'ha de desenvolupar a dues o més assignatures".

- Hi ha hagut la proposta per part d'alguns professors de "...fer crèdits interdisciplinars fent l'avaluació conjunta...". Altres indiquen que seria bo "...determinar els continguts prioritaris a cada matèria i indicar els que són transversals i així optimitzaríem el treball docent i el d'aprenentatge..." i continuen "...això vol dir canvis en el plantejament de les assignatures tant per part del professorat com de l'alumnat, vol dir treball d'equip dels professors amb una bona coordinació i promoure la interdisciplinarietat".

- Alguns docents han plantejat l'avaluació globalitzada per semestres, tant des d'una perspectiva horitzontal com vertical.

Aquesta nova organització semestral comporta problemes organitzatius en alguns aspectes específics dels nous plans. El cas de l'*optativitat*, que per si mateixa és molt positiva, com diu l'alumnat, ja que permet "...establir

en funció dels seus interessos el currículum específic per poder realitzar el propi itinerari formatiu...", comporta una formació més diferenciada i a la vegada individualitzada. El professorat, la coordinació dels pràcticums i els càrrecs acadèmics estan d'acord en aquesta afirmació. Però aquesta mateixa visió tan unànime, si realment volem que hi hagi una màxima efectivitat, comporta un conjunt de necessitats, esmentades en alguns casos per l'alumnat i en altres pel professorat. Tot seguit les mencionem:

- Necessitat d'establir una bona organització curricular i d'horaris de les classes.

- Necessitat de tutories abans de la matrícula, ja que hi ha una oferta àmplia d'assignatures i és necessari "contextualitzar-les, conèixer la compatibilitat i els continguts de les matèries, la manera com s'imparteixen, etc."

- Distribució dels continguts més acurada. Algun professor indica que "hi ha algun cas en què es donen continguts que haurien de ser obligatoris i estan en matèries optatives".

- Millor organització horària. L'alumnat es queixa que "...hi ha assignatures que se superposen i no és possible cursar-les..."

L'optativitat comporta problemes de *seqüenciació* entre les assignatures de la carrera. Es troba a faltar l'establiment d'incompatibilitats, de requisits mínims o, si més no, d'una orientació d'or-

dre entre algunes assignatures. No hi ha dubte que en certes matèries és necessari tenir uns aprenentatges assolits i hi ha casos d'alumnes que les cursen simultàniament i fins i tot inversament. Això comporta problemes que el professorat ha exposat de la manera següent: "haig de donar conceptes, continguts... que s'aprenen en altres matèries i alguns dels alumnes no les saben perquè no han fet aquella assignatura o l'estan cursant paral·lelament"; "...hi ha alumnes que s'avorreixen perquè per ells repeteixes...però si no els altres no ho entenen..."; es perd temps... i poc que en tenim...".

El professorat considera que la solució al problema, si no es pot posar com a normativa, seria que es realitzessin unes tutories eficaces en aquesta direcció.

En resum podem indicar que l'actual plantejament no satisfà plenament ni el professorat ni l'estudiantat.

Els crèdits teòrics i els crèdits pràctics

Una altra innovació acadèmica és la distinció en cada assignatura dels crèdits teòrics i pràctics. Al voltant d'ells es formulen interrogants: què s'entén?, què aporten a l'alumnat i al professorat?, quins treballs o activitats planifica el professorat en els seus plans docents amb relació als crèdits pràctics? i quines exigències es demanen a l'alumnat?

S'ha de dir que alguns professors i professores i alguns alumnes no distingeixen o pensen que no és clara i, consegüentment, que no té sentit aquesta diferència. Diuen que "no són gaire diferents entre si i que es barregen sovint en moltes assignatures".

Malgrat el que acabem de dir la majoria del professorat i de l'alumnat entrevistat es mostra d'acord a valorar de forma positiva la distinció entre els crèdits teòrics, tot indicant que això els obliga a establir una programació diferenciada per a la teoria i la pràctica i a establir activitats específiques i diferenciades per als dos tipus de crèdits.

Pel que fa al *concepte* que es té dels crèdits teòrics, destacarem algunes respostes: "són els que aprofundeixen en conceptes de fonamentació i faciliten la formació en el marc de referència", "són explicacions sobre la teoria (ofereixen informacions i orientacions sobre lectures, desenvolupament del temari...), proporcionen conceptes, sistemes conceptuals i models".

Alguns diuen que donen informació general, que són la base del treball de l'assignatura o que fonamenten la intervenció. Un nombre ampli del professorat conceptualitza com a crèdits teòrics "aquells que ajuden a augmentar els coneixements de l'alumnat mitjançant l'adquisició d'informacions i que es recolzen fonamentalment en l'activitat expositiva del professorat".

S'entén per crèdits pràctics aquells "que incideixen directament en el desenvolupament d'habilitats i actituds pròpies de l'assignatura, associada, en aquest cas, a activitats didàctiques de caràcter experiencial a on predominen la producció, la simulació, l'exemplificació, etc.". Ens diuen les persones entrevistades que els crèdits pràctics "són aquells que contempen els aspectes pràctics dels continguts teòrics, que són continguts procedimentals i que són formes d'aplicar alguns dels aspectes tractats en els crèdits teòrics".

Una crítica que es fa a l'aplicació dels crèdits pràctics en els nous ensenyaments és que aquesta distinció encara no ha estat assimilada ni per l'alumnat (en les seves maneres d'aprendre) ni pel professorat (en la seva manera d'ensenyar). Altres, el grup més nombrós, remarquen que ha suposat una millora qualitativa.

L'alumnat desenvolupa estratègies d'aprenentatge significatiu, en què el seu treball i la seva iniciativa individual adquireixen un paper rellevant; mentre que per al professorat suposa un canvi d'enfocament i d'orientació de la seva assignatura i un contacte més rigorós amb l'alumnat a fi d'orientar-lo de forma efectiva. Així, en paraules dels alumnes: "...la possibilitat de reflexionar sobre el coneixement de forma organitzada", "de veure la transferència de la teoria a la pràctica", d'"interioritzar millor els aprenentatges" "ha suposat evitar la teorització excessiva intro-

duint la classe magistral com a metodologia única".

Des de la perspectiva del professorat ha facilitat una millor sistematització dels continguts de l'assignatura, introduir canvis en la dinàmica de la classe, plantejar aplicacions pràctiques fonamentals en la teoria, esforçar-se a articular teoria i pràctica, i, en definitiva, adonar-se que hi ha una part de la reflexió que forçosament l'ha d'introduir i procurar veure la dimensió activa de la seva assignatura si bé li "ha suposat molta més feina de preparació i de realització".

S'observa que la forma de treballar els crèdits pràctics és molt variada i que depèn de la mateixa activitat i de l'enfocament de l'assignatura. Sembla existir una preocupació per part del professorat, sobretot per part d'aquell que manté una clara actitud positiva pels crèdits pràctics, per introduir activitats de tipus vivencial, si bé en realitat alguns es limiten a realitzar conferències o taules rodones amb especialistes convidats o a estudiar amb profunditat algun text o article o a demanar als alumnes que realitzin treballs individuals.

En termes generals, el professorat reconeix que "cada vegada hi ha més professors i professores que intenten realitzar activitats que afavoreixin la projecció pràctica dels continguts teòrics, i que elaboren un text guia de l'apartat més pràctic que els serveix de suport". La majoria del professorat treballa els crèdits

pràctics a l'aula fent exercicis en petit grup i en gran grup o grup classe, exigint que l'alumnat prepari una part de l'activitat fora de l'horari lectiu, individualment o en equip. Algunes vegades visiten algunes institucions.

Hi ha una divergència entre l'opinió que té l'alumnat i el professorat sobre les exigències que es demanen en els crèdits pràctics i el nombre total de crèdits de l'assignatura. Mentre que l'alumnat considera que hi ha un desajustament, el professorat, en canvi, salvant algunes casuístiques particulars, considera que "hi ha un ajustament entre el nivell d'exigència i el nombre de crèdits de l'assignatura" tot i que en alguns casos, diuen, "els crèdits pràctics pequen per excés i altres per defecte," i reconeixen el fet que hi ha "un excés de pressió per part d'alguns professors o professores i que, per aquestes raons, igual que l'alumnat, creu que en el futur s'hauran de fer ajustaments".

Una forma de superar aquest problema es realitzar activitats interdisciplinars o conjuntes entre dos o més professors de diferents assignatures. D'aquesta manera cada un podria aportar el seu punt de vista sobre el tema d'estudi, eliminant o reduint les visions fragmentades. Això beneficiaria l'alumnat perquè no se'l carregaria de tants treballs per assignatura i alhora s'adonaria més fàcilment de les múltiples vessants que poden considerar-se en l'anàlisi d'una qüestió, i en veuria els diferents aspectes de

forma global, interdisciplinària i interdependent. Per a dur a terme aquesta mesura caldria que el professorat es coordinés horitzontalment o verticalment per establir les activitats més escaients, la manera de treballar-les i d'avaluar-les.

El Pràcticum

El Pràcticum és una de les innovacions curriculars més rellevants que aporten els nous plans d'estudis dels diferents ensenyaments. La finalitat del Pràcticum és fer de pont entre la teoria i la pràctica, posar en contacte l'alumnat amb el món laboral.

El Pràcticum és útil perquè l'alumnat conegui les sortides professionals de la seva competència i apliqui els coneixements adquirits al llarg de la llicenciatura en situacions específiques del món del treball i desenvolupi actituds i habilitats professionals.

Els aspectes que orienten l'anàlisi d'aquest apartat són:

- El treball de base i el Pràcticum.
- La prioritització d'una formació general o d'una formació específica.
- Els suggeriments per optimitzar-lo.
- L'opinió sobre el cost econòmic.

Un tema latent amb relació al primer aspecte tant per part del professorat com de l'alumnat, és si aquest ha de fer treball de base o no quan es troba en el seu lloc de pràctiques. Definim el treball de base com les "activitats que estrictament no són pròpies de la titulació però que serveixen per conèixer el context on s'ha d'actuar (activitats de docència, de gestió administrativa, activitats amb nens, joves, adults... que no corresponen a la seva especialització)".

El Pràcticum requereix, en primer lloc, que l'alumnat conegui bé el context on desenvoluparà la seva activitat professional. Per això, quan a les persones entrevistades els hem preguntat si l'alumnat ha de fer treball de base, la seva resposta ha estat majoritàriament afirmativa. Les justificacions que es donen recolzen la necessitat del coneixement del context. Les seves respostes són del to següent: "ajuda l'estudiantat a comprendre l'entorn del seu lloc de treball i saber situar-s'hi per actuar posteriorment", "és necessari que l'estudiant conegui la realitat global, ... que realitzi tot el recorregut", "...el treball de base afavoreix l'adaptació al medi professional". En general, es reconeix la necessitat de fer treball de base per situar-se globalment en un àmbit o en una organització, però es considera innecessari quan l'alumnat arriba amb un coneixement de la realitat pràctica. En aquest cas aprofitarà millor el Pràcticum fent des del principi un treball que desenvolupi com-

petències professionals que li són adients.

Una petita diferència que es considera important és que els professionals del món laboral donen més rellevància formativa al treball de base que el professorat i l'alumnat. És significatiu que alguns d'ells diguin: "En la vida professional s'ha d'estar preparat per resoldre diferents tipus de situacions".

Entrant en el segon aspecte que s'analitza sobre el Pràcticum, sobre la prioritització de la formació general o específica, s'afirma, sens dubte, que idealment la formació que l'alumnat ha d'adquirir en el Pràcticum hauria de ser professionalitzadora tant en aspectes generals com en aspectes específics. El debat sorgeix quan s'ha d'atendre aquest objectiu des d'un nombre limitat de crèdits. Davant el reduït temps de formació de què disposa l'alumnat per realitzar el Pràcticum, principalment en l'ensenyament de Pedagogia i Psicopedagogia, la qüestió que sorgeix és: s'haurien de concentrar els esforços en una formació més general que després l'alumnat pugui transferir a situacions més puntuals? o, al contrari, s'hauria d'afavorir una formació més especialitzada que assegurï el domini d'algun aspecte professional específic? Davant d'aquesta qüestió, l'opinió majoritària és que, donada la duració actual, el Pràcticum hauria de ser prioritàriament formatiu en aspectes generals. Aquesta opció possibilita l'adquisició d'eines per a una intervenció en qualsevol àmbit o permet

conèixer i analitzar una intervenció educativa de manera global, captant la conflictivitat d'interessos, les necessitats, els factors socials i personals, etc.

Es considera que el Pràcticum no ha d'oblidar la formació d'un professional polivalent i pot plantejar-se l'especialització, sempre que la seva duració ho permeti i atengui els interessos de l'alumnat. Com diuen alguns professionals entrevistats "s'ha de considerar el món canviant en què ens trobem i en el qual s'haurà de desenvolupar el futur professional".

Com s'observa, la duració del Pràcticum constitueix un element decisiu en la delimitació de l'abast del seus objectius. Hi ha un acord bastant general a considerar insuficient el nombre de crèdits assignats al Pràcticum en els plans d'estudis de Pedagogia i Psicopedagogia però no en el d'Educació Social. L'alumnat dels dos primers títols reclama un major pes del Pràcticum en la carrera ja que li reconeixen un alt valor formatiu, la prova està en què, a la pràctica, l'alumnat li dedica més hores que les estipulades en el pla d'estudis. Respecte al títol d'Educació Social la qüestió que es planteja no és si cal fer més o menys crèdits, ja que els actualment assignats es consideren suficients, sinó la seva distribució en l'organització curricular. La tendència majoritària és anar cap a un Pràcticum més intensiu que extensiu, és a dir, concentrar el temps destinat al Pràcticum en un semestre, dedi-

cant-li més hores setmanals.

Pel que fa a la millora del Pràcticum i a aconseguir una major eficàcia i efectivitat en la seva realització, les respostes dels entrevistats s'agrupen en quatre vessants: les que parlen de les entitats que hi participen; les que fan referència a la relació que les assignatures de la carrera han de tenir amb el Pràcticum; les que ens indiquen que els esforços que es fan siguin com més productius millor i les que fan referència al professorat supervisor que realitza les tasques de seguiment de l'alumnat.

No hi ha dubte, diuen les persones entrevistades, que un element important en l'èxit del Pràcticum són les entitats que hi participen. Les entitats "realitzen un esforç de suport i ajuda a l'alumnat en el seu aprenentatge"; "li dediquen personal, temps, espai i, al mateix temps, estan obertes a les aportacions innovadores que l'alumnat pot fer". Això comporta una sèrie de mesures que incentivin la participació. Les opinions conflueixen en dos aspectes: la necessitat que hi hagi els mecanismes selectius necessaris per assegurar la idoneïtat de les institucions de pràctiques i que hi hagi suficients canals de comunicació i coordinació amb els centres per garantir-ne el bon funcionament. "El Pràcticum hauria de disposar d'una oficina tècnica que proporcionés un plantejament organitzatiu institucional comú als tres títols de la Facultat de Pedagogia". No oblidem que el Pràcticum constitueix un

dels vehicles fonamentals pel qual la Facultat es projecta cap a l'exterior, cap a la societat.

Un altre aspecte considerat és si les assignatures que l'alumnat cursa durant la carrera l'ajuden a resoldre situacions en el Pràcticum. Les diferents respostes mostren una gradació de matisos. Trobem l'opinió de part del professorat que destaca la manca d'utilitat de les assignatures per resoldre situacions en el Pràcticum, per considerar-les excessivament teòriques i allunyades de la realitat professional a la qual s'enfronta l'alumnat, i opinions que remarquen que tota fonamentació ajuda a la resolució de les qüestions pràctiques que hi estan vinculades i, per tant, es pot dir que una bona teoria és vàlida per resoldre les demandes pròpies del Pràcticum.

Entre aquestes posicions extremes, hi ha el professorat que creu que s'hauria de fer més referència al món laboral des dels crèdits pràctics de les assignatures, i el que estableix diferències segons si es tracta d'una assignatura fonamental o optativa. Es pot acabar dient que el professorat és conscient de la necessitat de facilitar la transferència de la teoria a la pràctica en el procés d'aprenentatge de l'alumnat; ara bé, la resolució, com cadascú ho porta a terme, s'ha de pensar que està en procés de millora.

La posició de l'alumnat sobre aquest particular és més optimista i no es decanta per una posició o una altra, ja que segons les

seves paraules "depèn de la professora o professor, que l'assignatura es desenvolupi en un plantejament més o menys teòric". Ara bé, sí que manifesten que "cal un temps per interioritzar les classes i que donada la immediatesa amb què han de resoldre situacions durant el Pràcticum no es pot aplicar tot allò après a les assignatures".

L'altre aspecte bàsic del Pràcticum és el mateix alumnat. La seva motivació, la serietat i la responsabilitat, constitueixen les qualitats més destacades en l'alumnat compromès en la seva formació pràctica. Fins i tot una persona entrevistada va suggerir que el Pràcticum fos optatiu, és a dir, que sigui l'estudiant el que decideixi incorporar o no aquesta dimensió pràctica en el seu itinerari acadèmic segons les seves necessitats formatives.

Algunes idees per optimitzar el Pràcticum amb relació a l'alumnat insisteixen en la necessitat que se'ls ajudi a relacionar i analitzar l'activitat pràctica amb els coneixements teòrics adquirits en les assignatures. També es considera beneficiós potenciar, a més de les tutories individuals, les tutories en grups referides, per exemple, al que s'ubica en un mateix àmbit d'intervenció, trobar espais on l'alumnat pugui compartir experiències.

L'altre aspecte clau, sobretot entre els estudiants, en l'èxit del Pràcticum és el supervisor, la seva capacitat per orientar i ajudar l'alumnat en el seu aprenentatge del

món professional, així com la seva actitud i disposició per relacionar-se amb les entitats i/o empreses.

Amb relació a les característiques que han de configurar el perfil professional dels supervisors, la majoria de les persones entrevistades creuen que la principal és ser un bon coneixedor del camp professional que supervisen tant a nivell teòric com pràctic. L'afirmació següent n'és un bon exemple: "el supervisor ideal és aquell que imparteix alguna assignatura directament relacionada amb el contingut del Pràcticum i a més té experiència professional en l'àmbit de treball concret, ja que això li permet ajudar l'alumnat a relacionar, reflexionar i integrar coneixements". En canvi no són tant contundents a creure que ha de reunir unes característiques personals específiques. Tot i així es parla de "...professorat convençut de la importància del Pràcticum" "...motivats, amb vocació, empatia, que s'impliqui", "que sàpiga treballar en equip amb el tutor del centre de pràctiques", "... que detecti els avenços i retrocessos de l'alumnat". És interessant remarcar la importància que dóna l'alumnat al fet que la persona supervisora ha de ser necessàriament exigent amb el desenvolupament del rol de l'educador social, del pedagog o del psicopedagog.

A partir de les opinions sembla que sorgeixen tres tipologies de supervisors. Una és la que reclama la figura del professorat

associat que ens presenta la LRU, o sigui, un professional extern a la universitat que posa al seu servei precisament el coneixement pràctic del món laboral. Una segona tipologia és que els supervisors han d'estar especialitzats en la matèria Pràcticum com en qualsevol altre contingut de naturalesa més teòrica. Una tercera proposta és la del professorat que lliurement opta per participar en el Pràcticum com a supervisor/a sense que això representi una dedicació prioritària davant d'altres matèries docents.

En darrer lloc, sobre la pregunta de l'estimació del cost econòmic del Pràcticum subratllarem que la demanda resultava inesperada per a moltes de les persones entrevistades. Tot i així les respostes coincideixen a dir que un bon Pràcticum és car, més car que qualsevol altra assignatura de la carrera i no solament des de la perspectiva del cost del professorat (ràtio alumnat/professorat), sinó per tota la qüestió de preparació del material, aspectes administratius (telèfon, cartes, certificats...), desplaçaments, etc.

Ens atreviríem a dir que, en aquests moments, per part del professorat, no hi ha la suficient consciència de plantejaments que professionalitzin els supervisors de pràctiques. Un exemple eloqüent és l'expressió d'un dels entrevistats: "avui sembla un càstig ser supervisor". Ara bé, també esmenten que cal preveure mecanismes per esdevenir supervisor, la necessitat de potenciar el seu

paper o la conveniència de, a poc a poc, especialitzar-se en el Pràcticum.

Punts de reflexió

Si bé es cert que amb les noves titulacions es pretenen determinar millor els límits tant científicoepistemològics com de professionalització entre els diversos ensenyaments relacionats amb l'educació, no és menys cert que encara estem lluny de tenir suficientment clars els límits de cadascuna d'elles. En l'estudi exposat al llarg d'aquestes pàgines, s'ha intentat recollir l'experiència i la visió de la comunitat educativa de la Facultat de Pedagogia en la posada en pràctica dels nous ensenyaments i no tot és fàcil. Es manifesta una inquietud però també detectem un sentiment de confiança i satisfacció per l'avanç que en general suposen les noves titulacions.

Però resten moltes coses pendents que exigeixen per part de tothom una reflexió i una valoració d'on som i on volem anar. No oblidem que els individus i les organitzacions tenen un paper actiu en la construcció del seu futur. Preguntes com les que segueixen són les que hem d'intentar respondre.

- S'ha donat un canvi real de cultura i de valors respecte a l'esperit i a la filosofia que els nous

ensenyaments comporten tant des de la perspectiva acadèmica com organitzativa, o es continua amb les mateixes directrius amb un canvi parcial d'estructures?

- Les metodologies i estratègies d'aprenentatge que s'utilitzen corresponen a les directrius implícites dels nous ensenyaments?

- Els nous ensenyaments comporten canvis en el sistema d'avaluació de l'alumnat? Per exemple, seria necessària una avaluació longitudinal (cada alumne/a) i una altra d'horitzontal, és a dir, l'avaluació conjunta de tot el professorat del grup-curs? o, potser hi hauria uns altres tipus i tècniques d'avaluació?

- Està incorporada la innovació en la realitat concreta dels ensenyaments?

- L'alumnat percep i coneix connexions com "realitat acadèmica - realitat laboral", "coneixements - projecció laboral", "formació-rendiment", "motivació-innovació"...?

- Hi ha un esperit humanístic i cultural en el centre?

- Quina és l'aportació que cadascú pot fer (professorat, alumnat, càrrecs acadèmics...) respecte a la seva funció per desenvolupar tot allò que comporten els nous ensenyaments?

Però no sols hi ha a la Facultat una realitat educativa-formativa interna; la Facultat de Pedagogia, respecte a la seva finalitat cab-

dal, es troba en un context de ràpides transformacions socials i tècniques a les quals ha de donar resposta.

Des d'aquesta perspectiva detectem dos àmbits específics: un és el de la competitivitat acadèmica, que s'anirà incrementant al llarg del temps tant a nivell nacional com internacional; un altre és el repte que procedeix dels canvis i de les innovacions del mercat laboral, per la qual cosa la Facultat de Pedagogia ha de donar qualitat de serveis d'acord amb les necessitats d'aquest mercat.

Aquesta realitat dona pas a tot un seguit d'interrogants als quals hauríem de donar resposta:

- Se saben ajustar, racionalitzar, els plans d'estudis davant dels indicadors concrets que es donen a la nostra societat?

- La societat ens exigeix una definició de perfils professionals?

- L'alumnat, professional del futur, estarà més preparat si hi ha una definició de perfils? o la formació ha de ser més generalista i no per perfils concrets? o si hi haguessin perfils definits se'n podrien extreure els aspectes bàsics de formació? o s'ha de formar per a llocs específics (perfiles concrets)?

- El mercat de treball tendeix a seleccionar les persones en funció de la titulació?

- És la Universitat o el món laboral el que ha de determinar el camp professional, o ho han de fer els dos ens en mútua relació?

No hi ha dubte que els nous plans d'estudi són un repte per a tothom. S'ha iniciat "la posada en marxa" però és necessari anar posant en funcionament aspectes concrets i específics en el tarannà de cada dia de cadascun dels que participen en el canvi. S'ha de ser conscient de la realitat en la qual ens trobem tant en els aspectes positius com negatius; s'ha de saber on volem anar, què volem i què podem fer a cada pas, en cada moment. "Planificació, realització, anàlisi, reestructuració, nova projecció", aquesta és la nova realitat.

Referències bibliogràfiques

(1994): *Pla d'Estudis. Educació Social. Pla 1993*. Barcelona: UB. Facultat de Pedagogia.

(1995): *Pla d'Estudis. Pedagogia. Pla 1994*. Barcelona: UB - Facultat de Pedagogia. 1995.

(1997): *Pla d'Estudis. Psicopedagogia. Pla 1996*. Barcelona: UB - Facultat de Pedagogia. 1997.

COMITÈ INTERN D'AVALUACIÓ A LA TITULACIÓ D'EDUCACIÓ SOCIAL: *Autoinforme d'Educació Social*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. 1996.

EQUIP DEGANAT (1997): *Revisió dels ensenyaments 1997*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. 1997.

Paraules clau

Pedagogia

Psicopedagogia

Educació social

Facultat

Ensenyament

Societat

Formació

Professional

Títol oficial

Professor

Alumne

Pràctiques professionals

Abstracts

Uno de los aspectos donde la Universidad tiene un papel importante es en la formación de profesionales.

La Facultat de Pedagogia de la Universidad de Barcelona es responsable de la formación de profesionales en tres títulos del ámbito de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social.

En este escrito se plantea una visión valorativa, no evaluadora, de los nuevos planes de estudio de estos títulos, mostrando la visión descriptivo-valorativa de estudiantes, profesorado, cargos con responsabilidad académica, profesionales en ejercicio, colegios y asociaciones profesionales -55 entrevistados-, sobre la razón de ser de las diferentes titulaciones, el contexto de actuación de los profesionales, la relación entre la formación básica necesaria en la realidad laboral y los contenidos de los nuevos planes de estudio, sobre los cambios e innovaciones en los aspectos estructurales y de docencia. Finaliza el artículo presentando unas afirmaciones y preguntas que se desprenden de las diferentes entrevistas y que las autoras consideran base de reflexión.

L'université a un rôle important à jouer en matière de formation de professionnels.

La faculté de pédagogie de l'Université de Barcelone a pour mission de préparer les professionnels à trois diplômes dans les disciplines suivantes : sciences de l'éducation, psychopédagogie et éducation sociale.

L'article propose une appréciation, et non pas une évaluation, des nouveaux programmes d'étude de ces diplômes en montrant la vision descriptive et appréciative d'étudiants, de professeurs, de responsables universitaires, de professionnels en exercice, d'associations et d'ordres professionnels (55 personnes interrogées) sur la raison d'être des différents diplômes, le domaine d'intervention des professionnels, la relation entre la formation élémentaire indispensable dans le monde du travail et les contenus des nouveaux programmes d'étude, enfin, les changements et innovations au plan structurel et de l'enseignement.

L'article se termine sur les affirmations et interrogations soulevées au fil des différentes entrevues et dont les auteurs pensent qu'elles peuvent constituer une base de réflexion.

One of the fields in which the university has an important role to play is in the training of professionals.

The Education Faculty of the University of Barcelona is in charge of training professionals for three qualifications in the sphere of Education Sciences: Teaching, Educational Psychology and Social Education.

The article puts forward a view which assesses, but does not judge, the new syllabuses for those qualifications. It includes the descriptive/assessing views of students, teachers, people in posts of academic responsibility, active professionals, professional institutions and associations -55 interviewed- about the justification for the different qualifications, the context in which the professionals work, the relation between the basic training required by the real world of work and the content of the new syllabuses, the changes and innovations in the structural and teaching aspects. The article ends with some statements and questions arising from the interviews, which the authors regard as a basis for reflection.