

EL MESTRE COMPETENT. QUÈ HAURIA DE POSSEIR I QUÈ HAURIA DE TRANSMETRE DE LES DIVERSES ÀREES CURRICULARS?

Agustí Salvat Altés. Àrea de Didàctica de les Ciències Experimentals. URV

Antoni Gavaldà Torrents. Àrea de Didàctica de les Ciències Socials. URV

Saturnino Gimeno Martín, M. Carmen Pérez Ramírez, Isabel Viscarro Tomàs i Luis Marqués Molías.

Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal. URV

Albert Macaya Ruiz. Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica. URV

Àngels Ollé Romeu i Jaume Aymí Escolá. Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura. URV

Luisa Girondo Pérez. Àrea de Didàctica de les Matemàtiques. URV

Montserrat Ríos Hevia. Àrea de Música. URV

Què entenem per competències

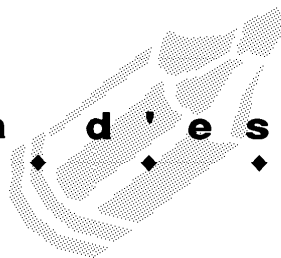
Avui en dia una de les expressions que més se senten dir en els fòrums de debat sobre la professió d'ensenyant és que cal que a les facultats d'educació es formi un mestre que posseeixi el perfil de la competència. La paraula competent, o competència, és una paraula nova en el terreny que ens ocupa i no té una definició del tot clara o nítida. La competència aplicada a l'ensenyament l'entendem com la capacitat de fer que qui la posseeixi sigui un mestre que sàpiga com més millor –s'entén tant coneixements disciplinaris com sociologia educativa–, que sàpiga transmetre a uns alumnes –s'entén amb un bon bagatge de didàctica aplicada, i a tot tipus d'alumnes en un bon domini de la psicologia educativa–, i que generi actituds i ganes a l'alumne d'un millorament persistent i continuat al llarg de la seva vida adulta –s'entén que s'identifiqui amb una educació continuada–.

Això evidentment ha originat un debat que ha sorgit, pensem, pel qüestionament de la carrera docent que es fa a Espanya i per extensió a Europa, preocupada per buscar un professorat tipus que s'adigui a un model que permeti transvassaments i que serveixi per preparar una ciutadania europea nova a tocar. En la reflexió hi han intervingut des de polítics –recordem el famós informe Delors–, a professors a títol individual fins a col·lectius d'àrees determinades. Tothom, sota la capa de quines competències mínimes són necessàries per a formar bons professors, hi ha dit –o hi diu– la seva. No els exposarem tots. Les reflexions, com diem, són diverses i disperses. A tall d'exemple, i cenyint-nos al nostre àmbit, podem citar les de: Ferran Ferrer a *La formación del profesorado en la Unión Europea. Retos y tendencias*,

on fa una anàlisi del sistema educatiu i de la formació del professorat a partir d'uns condicionants que centra en el model social que aporta cada país, en el model d'administració que tingui assumit –centralitzat o no–, en la professionalització dels docents i en el model ideològic d'educació que pretenguin els governants de torn. La segona part la basa en l'anàlisi de diversos models de formació del professorat a països com França, Anglaterra, Alemanya i Suècia. Finalment acaba presentant les tendències generals en la formació del professorat en el context de la Unió Europea. Tomás de Andrés, a *Carrera profesional para los jóvenes maestros en la Europa de la educación: Una educadora y un educador para Europa*, ens diu que l'educador ha de ser aquella persona capaç d'informar, d'ensenyar i de formar. Informar ho tradueix com la capacitat d'orientar el potencial de la societat de la informació cap a finalitats educatives; ensenyar ho explicita desgranant-ho en temes com la diversitat, la realitat plurilingüística o la imatge audiovisual; i formar ho concreta com ensenyar a pensar, a actuar i a conviure; resumint-ho, a ensenyar a viure.

A l'escola i a la universitat, amb aquests i altres estudis, se'ls demana, com podem intuir, el que aporta escadusserament la mateixa societat, la qual, en força casos va per un cantó, mentre el saber va per un altre. La societat pretén, en definitiva, molt de l'escola quan els valors dominants a la societat, sovint no concorden amb els de l'escola. Tot i així, entenem que el debat és obert i que, com a professionals de l'educació, és un tema que ens preocupa, però des de la base. Per això, sota l'epígraf de dues preguntes:

Què enteneu en la vostra àrea per formar un mestre



competent? i, quins mecanismes activeu per formar-lo?

Hem demanat a les àrees que configuren el currículum professionalitzador del mestre de la facultat d'Educació i Psicologia de Tarragona, unes respostes concises del que es pretén dels estudiants que seran mestres. Heus ací les respostes.

Àrea Experimental. Didàctica de les Ciències Experimentals

Des d'aquesta àrea, i més concretament des de les matèries amb un caràcter més experimental, s'entén per mestre competent aquell professional que posseeixi uns certs coneixements de les disciplines referents i que sàpiga utilitzar-los per fer que els seus alumnes analitzin i facin prediccions de situacions i fenòmens naturals; que sàpiga analitzar la manera de pensar dels seus alumnes i reconduir-la de forma que utilitzin els conceptes i procediments propis de l'àrea per tal de trobar estratègies de resolució dels problemes que planteja la natura i la creixent tecnificació de la societat. Un mestre competent és aquell que va més enllà de l'experimentació mecànica; el que té el seu *laboratori* dins l'aula, on porta a terme, a la vegada, la pràctica i la teoria. Aquest mètode és aplicable des de l'escola fins a la universitat. Un mestre competent és aquell que sap formar ciutadans lliures, capaços de tenir uns criteris clars i nets. I per fer això no cal saber-se ni els ossos del cos humà ni la llei de la caiguda dels cossos, ni tanta i tanta informació que es transmet. El nen, des de petit, és un científic innat. Tot ho vol saber. Tot ho pregunta. No es conforma amb la majoria de respostes que se li donen, perquè no hi està d'acord o vol saber més sobre allò. El mestre competent és aquell que li fomenta aquesta metodologia científica innata i li desenvolupa al màxim els processos científics corresponents. I és una llàstima que, de vegades, això es faci malbé amb un estudi llibresc de la natura i del seu entorn. Per altra part, cal tenir present que aquests processos no són exclusius de la ciència, ja que són aplicables a qualsevol activitat de la ment humana.

A les especialitats d'Educació Infantil, Especial, Física, Música i Llengües Estrangeres només es pot parlar d'una formació mínima. A l'especialitat d'Educació Primària es procura que el futur mestre tingui una visió adequada de la ciència experimental escolar, una visió que primi l'activitat experimental per damunt de tècniques i rutines poc funcionals. Per a molts estudiants de Magisteri aquesta manera de treballar a l'àrea representa una confrontació molt forta amb la seva història escolar en ciències i, fins i tot, amb el seu propi bagatge científic, ja que molt sovint els porta a explicacions dels fenòmens naturals que són contradictòries amb la pròpia natura i/o

la tecnologia. Pel que fa a la vessant dedicada a la seva intervenció a l'aula de Primària, es procura que els futurs mestres s'habituin a la tasca de triar, preparar, organitzar i avaluar activitats experimentals per portar a terme en els diferents cicles de Primària i que siguin capaços de justificar la seva organització. Aquest treball es realitza durant el període del Pràcticum.

Àrea Social. Didàctica de les Ciències Socials

Mestre competent en Ciències Socials seria aquell professional que té un domini prou consistent d'alguna de les disciplines socials –Història, Geografia, Política, Economia, Antropologia, Dret i Sociologia–, i que sap com, quan i per què ha de posar aquests continguts al servei dels alumnes amb els quals treballa. La competència l'entendríem, per tant, des de quatre vessants: 1. Domini ampli de la ciència referent, tant a nivell formal com amant als canvis que es produeixen a la societat. 2. Bagatge de didàctica d'una de les disciplines, entenent com s'articulen els processos d'aprenentatge en diferents etapes del cicle educatiu. 3. Un mestre amb competència seria aquell que sap investigar en la matèria i que per tant pot ensenyar les tècniques simples per tal que els alumnes s'hi exercitin, en el magma d'informació que hi ha al mercat. 4. Completaria la vessant competencial aquell mestre que planifiqués l'ensenyament com un exercici permanent de repensar críticament, amb uns continguts oberts, subjectes a canvis.

Respecte als mecanismes que s'activen per formar els mestres, s'ha de dir que vénen condicionats pel temps material i per l'especialitat. Quant a la manca de temps, entenem que preferiríem fer una assignatura amb potència que no pas a miques, per la qual cosa no seria descabellat si es pensés en un futur mestre no tan encaixonat per *Boesi Dogs*. Voldríem formar uns mestres bé en unes àrees, i que aquest bagatge els permetés ampliar, quan calgués, la formació en altres, de moment no tan aprofundides. La competència que demanem en aquests moments passa per tres blocs en funció de l'especialitat. A Infantil es procura capacitar-los per entendre la diversitat de les disciplines i per desenvolupar exercicis de cadascuna. A Primària es persegueix un ensenyament més didàctic que disciplinari per saber què ensenyar i com ensenyar-ho. A Especial s'ajusta el temari a entendre la diversitat, i a la resta d'especialitats –Musical, Llengües Estrangeres i Educació Física– el tractament és de caire tant disciplinari com didàctic, però sempre a partir dels problemes de la societat més recent.

Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal

Entenem per mestre competent aquell professional

T e m a d ' e s c o l a

que orienta i acompanya l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge de manera eficaç. En aquest sentit, considerem que l'especialista d'Educació Física hauria de ser no tan sols un transmissor de coneixements, sinó un professional capaç de propiciar situacions i dinàmiques que potenciïn el desenvolupament de les capacitats individuals i socials de l'alumnat, des de l'experimentació i la reflexió oberta, crítica i flexible.

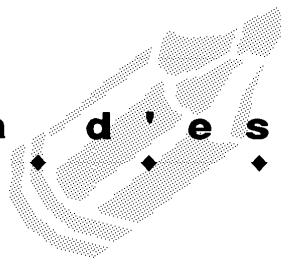
La seva formació personal s'hauria de desenvolupar en competències polivalents que inclouen capacitats bàsiques. Entre altres, podem esmentar: la capacitat de responsabilitzar-se sobre el treball i la seva organització, les capacitats de resoldre problemes i d'iniciativa, la capacitat d'adaptació, la de relació interpersonal.

Dins l'àmbit professional, hem de dir que els crèdits específics de què disposem en aquesta especialitat fins ara són mínims. Tot i això, dirigim el nostre esforç perquè el futur mestre pugui tenir un ampli coneixement del desenvolupament i maduració evolutius de l'alumnat i de les seves necessitats en les diferents edats, tractant de vincular l'activitat física amb els altres aprenentatges del currículum escolar. Els continguts que s'han de treballar parteixen del coneixement del cos i de les seves possibilitats de moviment.

Concretant encara més, el mestre d'Educació Física hauria de tenir les següents competències: 1. En el camp tècnic, hauria de dominar els continguts que configuren el cos i la motricitat en general, i els blocs curriculars en concret. 2. En el camp de les metodologies, hauria de tenir una àmplia capacitat d'aplicació procedimental per intervenir amb especificitat pròpia dins d'un currículum integrador, que requereix una gran capacitat de treball en equip. 3. En l'àmbit de les interrelacions socials, hauria de ser un bon comunicador, a banda de tenir una bona capacitat per desenvolupar un treball col·laboratiu amb la resta de professors, involucrant-se en la vida del centre, per la qual cosa el projecte educatiu de centre, el projecte curricular, les responsabilitats directives i el seu mateix paper en les programacions de les activitats d'aula i en les extraescolars mai no han de ser-li alienes.

El mestre ha de ser una persona capaç de crear actituds que portin a millorar el món físic i social on vivim. Aquestes actituds en moltes ocasions es transmeten a través de la relació mestre-alumne, però a més a més la vivència del treball corporal és un facilitador idoni per a l'adquisició de nous comportaments i de noves actituds.





En definitiva, el mestre especialista en Educació Física que s'ha de capacitar, formar i titular, no es pot conformar amb el domini de competències i coneixements tecnològics. D'ara en endavant, més que mai necessita *saber i voler fer, saber fer i voler ajudar, saber ser i saber estar* en tots els processos d'ensenyament-aprenentatge, i sobretot en el que implica l'educació.

No és gens fàcil, però és el que intentem des de la nostra àrea.

Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica

En educació visual i plàstica poden destacar-se dos grans grups de competències mútuament complementàries que hauria de posseir el mestre d'Educació Primària. Per una banda, el mestre hauria de conèixer el llenguatge plàstic i ser capaç de desenvolupar en un sentit didàctic els seus elements formals i les relacions possibles entre ells. El coneixement teòric i empíric d'aquest llenguatge l'hauria de capacitar per elaborar seqüències didàctiques coherents per tal d'introduir-lo a l'aula. Per altra banda, hauria de comptar amb un mínim de competències analítics-crítiques per tal de poder introduir l'experiència estètica i la comprensió de l'art a l'escola. Portant encara més lluny aquest segon grup de competències, seria desitjable que el mestre fos un subjecte amb criteri, capaç d'ubicar-se d'una forma crítica en l'univers de la cultura visual; d'establir una relació valorativa i analítica amb el món de la imatge. D'aquestes necessitats es deriven competències relatives a la comprensió de l'evolució en el nen del criteri estètic, per una banda, i l'expressió gràfica, per l'altra.

En el cas del mestre d'Educació Infantil, aquestes competències, tot i ser també pertinents, cedeixen prioritat a altres relacionades amb la comprensió i el desenvolupament –en termes didàctics– de les possibilitats perceptives, manipulatives i plàstiques de colors, formes, volums, traços. Parlaríem en aquest cas de competències que tenen a veure amb el desenvolupament del pensament visual: relacionar, comparar, posar en context, observar.

Els mecanismes que tractem d'activar passen pel desenvolupament pràctic de temes de llenguatge plàstic, confrontats amb experiències didàctiques per tal de visualitzar com els temes tractats empíricament pel mateix alumne poden presentar-se i organitzar-se seqüencialment a l'escola, i tractant d'establir vincles, alhora, amb la comprensió de l'evolució gràfica del nen i les arrels cognitives d'aquesta. També posem en pràctica l'anàlisi d'imatges artístiques per tal d'activar un criteri estètic autònom, que cal connectar amb la comprensió de l'evolució cognitiva de les idees sobre l'art i les manifestacions visuals que segueix el nen. Es tracta de fer palesa aquesta mútua complementaritat del *fer* i el

mirar que fonamenta l'educació visual i plàstica. No obstant això, dir que activem aquests mecanismes, tal i com diu l'enunciat de la pregunta, seria d'un optimisme extrem. L'actual pla d'estudis només deixa espai per a un lleugeríssim vernís que no garanteix l'adquisició de gaires competències. Ser competent en un àmbit determinat pot implicar immersir-se en tota una cultura nova; renunciar a pensaments inercials, prejudicis, revisar creences, i construir a partir d'un treball crític previ. Es pot ser competent en un àmbit que no sols es coneix només de forma fragmentària, sinó que a més s'aborda amb un bagatge previ de prejudicis i inèrcies?

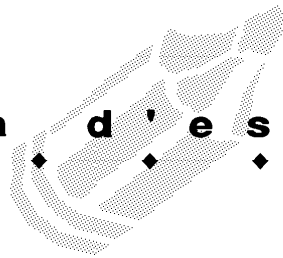
Àrea de Didàctica de la Matemàtica

Des d'aquesta àrea entenem per mestre competent aquell professional que, a més de posseir uns coneixements de matemàtica elemental, sap com utilitzar-los per a l'organització, anàlisi i predicció de situacions i fenòmens quotidians; sap també valorar el paper educatiu d'aquesta disciplina, tant en la vessant informativa –conceptes i procediments útils per abordar situacions– com en la formativa –centrada més en les maneres de pensar, a procurar el desenvolupament cognitiu dels alumnes, ajudant-los a establir relacions, a captar invariants de diverses situacions, a elaborar codis de representació de idees, etc.

No és fàcil que els nostres alumnes integrin adequadament aspectes teòrics de didàctica general i de psicologia evolutiva o educativa per fer un plantejament correcte de la didàctica de la matemàtica. La mateixa disciplina disposa d'un corpus propi de coneixements relatius a les dificultats específiques de conceptes i procediments específics, que fa que una anàlisi simple des de l'òptica general de les disciplines psicopedagògiques a nosaltres no ens sembli suficient, perquè ja està molt superada. No obstant això, és clar que el pes curricular en la formació inicial està molt escorçat cap a les disciplines psicopedagògiques generals, fent que el temps dedicat a l'àrea resulti clarament insuficient o fins i tot nul en algunes especialitats.

Només es pot parlar d'una formació mínima en l'àrea per a les especialitats d'Educació Infantil i d'Educació Primària. Per a la primera es procura que els futurs mestres coneguin el desenvolupament del pensament lògic en els nens de 3 a 6 anys i siguin capaços d'elaborar i triar activitats d'aprenentatge adequades a aquests nivells, tot procurant una bona integració de l'àrea lògicomatemàtica amb la resta d'àrees que es treballen al cicle.

Per a l'etapa d'Educació Primària es procura que el futur mestre tingui una visió adequada de la matemàtica escolar, una visió que primi l'activitat matemàtica (rela-



cionar, abstroure, representar, temptejar...) enfront de la presentació i pràctica de tècniques i rutines sense veure'n la funcionalitat. Per a molts estudiants de mestre aquesta manera de treballar l'àrea representa una ruptura respecte de la seva història escolar i fins i tot de la seva concepció de l'àrea, la qual cosa suposa que cal enfrontar-los a situacions properes a les que es treballaran en la Primària però d'una manera crítica i alhora flexible, valorant la dificultat, la utilitat i la potencialitat educativa de les tasques que es proposen. Aquesta és la vessant que podríem dir de "formació matemàtica bàsica", i d'altra banda tenim la part dedicada a "la preparació per a la intervenció a l'aula". En aquesta procurem que els futurs mestres s'entrenin en la tasca de triar, preparar, organitzar i avaluar activitats per portar a terme en els diferents cicles de Primària i que siguin capaços de justificar la seva elecció davant d'altres adults. Aquest treball, que naturalment es porta a terme d'una manera simulada, compta amb la part pràctica, que es pot portar a terme a l'aula de Primària durant el període del Pràcticum.

Àrea de Música

El mestre especialista de Música a Primària hauria de ser una persona amb uns coneixements importants de música i que alhora fos dinàmica, engrescadora i s'estimés la seva feina amb els nens. Hauria de poder fer viure la música partint de la dimensió artística i espiritual que ens proporciona aquest art. Perquè tot això es produeixi és necessari que intervinguin en l'educació d'un especialista de música els següents elements:

1. Nivell musical que ja ha d'estar adquirit, almenys en una part important, abans de començar els estudis de mestre.
2. Durant els estudis de mestre, realitzar més crèdits de la mateixa especialitat per poder aprofundir en metodologies i en didàctica. Actualment posem per sobre la majoria de coneixements, i pràcticament no ens queda temps per a la didàctica.
3. Uns coneixements psicopedagògics aplicats al futur professional que tindran els estudiants, en el sentit de més concrets i menys extensos que els que tenen actualment.

Per tot això, si continuem amb la dinàmica del Departament d'Ensenyament de col·locar especialistes –de música, de llengua estrangera... a fer de mestres com cal (?), els problemes arriben a límits alts i creiem que no es poden pensar estudis que assegurin una professionalitat. Pensem que, en el fons, es fan nyaps.

Actualment el mestre especialista té un bagatge general que no pot assegurar de cap de les maneres una actuació de qualitat dintre del món escolar, i si es dóna el cas de trobar bons professionals –que, per sort, n'hi ha– és perquè l'estudiant ha realitzat al llarg de la

seva vida una educació paral·lela molt important.

Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Dins el context d'assignatures que estructuraven la formació dels mestres la llengua és, potser, una de les àrees més qüestionables en aquests moments per les seves contradiccions, que al meu entendre són dues: una conceptual i l'altra pràctica.

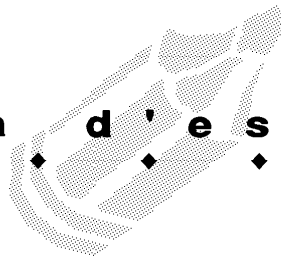
La primera neix de partir del concepte que la llengua és comunicació, comunicació oral o escrita. Seguint aquest criteri hem de preparar els nostres alumnes per ensenyar a parlar i escriure als seus futurs alumnes dels 0 als 12 anys. Però per arribar a comunicar aquest concepte l'hem de fer real a les nostres aules, i tots sabem com l'expressió oral dels alumnes queda ofegada per les lliçons magistrals dels professors i com l'expressió escrita es redueix als treballs i a les respostes dels exàmens. Els models de comunicació lingüística que van interioritzant els estudiants no són solament els que reben a les classes de didàctica de la llengua, sinó en totes i cada una de les classes de totes les assignatures de la carrera.

La segona és el defasament entre la preparació que reben els estudiants de magisteri i les necessitats d'una població escolar molt diversa: nivells socials, llengües i cultures. Els programes d'immersió lingüística pensats per a nens no-catalanoparlans ja no donen resposta didàctica a totes les necessitats d'aprenentatge que en aquests moments urgeixen a molts nens i mestres del nostre país. La presència d'alumnes de diferents procedències lingüístiques i culturals és un fet real, però que té un cert caire de provisionalitat, ja que les procedències dels nens immigrants no són en aquests moments previsibles. Sabem, però, com s'estan buscant respostes didàctiques per a les noves situacions lingüístiques que comporta la presència dels grups més nombrosos, magrebins per exemple, però sembla que les necessitats d'altres grups lingüístics menys nombrosos creen una inestabilitat que de moment no té encara una resposta didàctica.

El defasament entre les necessitats reals de l'escola i la preparació del professional sempre ha estat un punt fosc per als nostres plans d'estudi, però ara, en aquests moments de desplaçaments de població, l'escola està abocada a noves situacions que demanen respostes noves i immediates.

Per aquest motiu potser hauríem d'afegir per tal de superar el desconcert de molts mestres novells i la contradicció de la formació inicial, que és important intentar traspassar als estudiants certes actituds davant la professió que poden donar als futurs mestres elements de reflexió per poder encarar els nous reptes del dia a

T e m a d ' e s c o l a



dia, sense caure en aquells tradicionals i tronats criteris que valoren la llengua sobretot pel domini de l'ortografia i la cura en la utilització de barbarismes.

Entendre la llengua com una eina de comunicació implica una manera d'entendre la professió i la infància que es tradueix en un seguit d'actituds, que podrien ser més o menys aquestes:

- Optimista, en la vida personal i en el futur dels nens.
- Il·lusionat en les petites conquestes diàries. Entusiasta amb la feina.
- Agraït amb les lliçons que cada dia es reben en la interacció amb els alumnes.
- Cooperador amb els infants, companys, pares i mestres.



- Respectar l'altre, en primer lloc el nen i la nena, els companys de feina i els pares. El respecte a totes les diferències que es poden donar en qual-sevol col·lectiu humà: raça, sexe, creences, llengua, fins i tot l'edat.
- Sentit democràtic en la convivència diària amb els alumnes: tots els nens han de tenir veu i vot. Els infants han de ser escoltats.
- Ser curiós, tafaer, insatisfet davant dels coneixements. Estar sempre a punt per aprendre.

- Elaborar un sentit estètic: la bellesa de l'ordre, la neteja, la natura, l'art...
 - Tenir un pensament renovable, no ser dogmàtic.
- Segurament aquesta relació no és completa, però el cas no és pas si he exhaurit o no tots els punts d'aquesta manera de fer de mestre, sinó *com* els estudiants podran arribar a fer seves algunes d'aquestes actituds. I en aquest *com* tenim un paper tots els professors i professores, perquè tots reflectim models de comunicació.