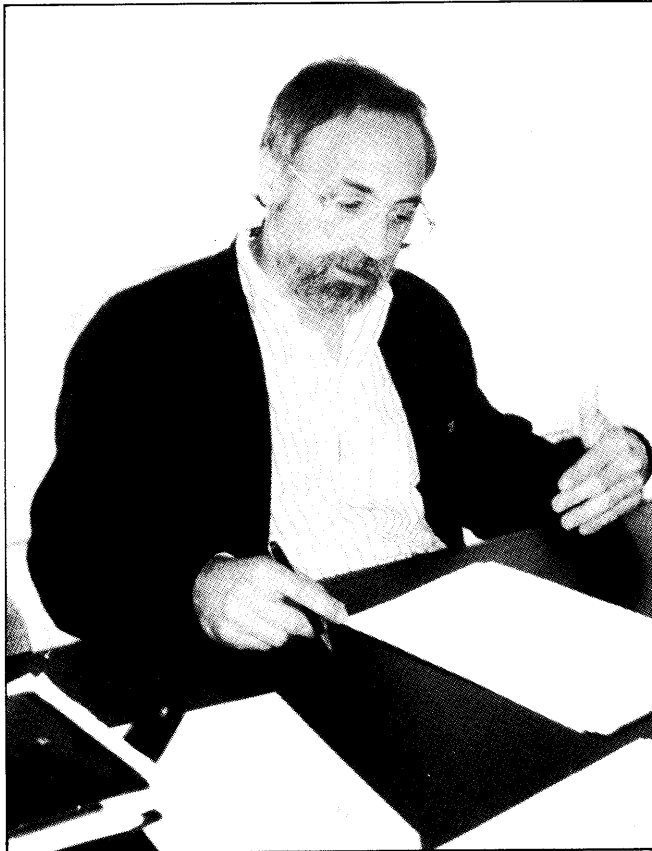


...amb FRANCESC IMBERNON



Francesc Imbernon és catedràtic de Didàctica a l'Escola de Mestres de la Universitat de Barcelona. Mestre i doctor en pedagogia, sempre ha estat preocupat per la pràctica educativa. Aquesta preocupació l'ha portat no únicament a desenvolupar la seva tasca a la formació inicial, sinó a la formació permanent del professorat. Va ser coordinador de l'experiència F.O.P.I., i aquesta inquietud per la formació l'ha arrossegada fins avui dia. Ha publicat diversos llibres sobre alternatives pedagògiques (*Una alternativa pedagògica*, Edit. Laia, 1982; *Mitjans gràfics de reproducció a l'escola*, Edit. Graó, 1986) i de formació del professorat (*La formació permanent del professorat. Anàlisi de la formació dels formadors*, Edit. Barcanova, 1987; *La formación del profesorado: el reto de la reforma*, Edit. Laia, 1989; *Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Edit. Horsori/ICE, 1993). També ha publicat diversos articles a «Guix» (de la qual és director), «Cuadernos de Pedagogía», «Aula de Innovación», «Investigación en la escuela», «Revista de Educación»...

T'has definit sempre com a didacta i la teva trajectòria ha estat dedicada a aquest treball. Quin és el teu parer sobre l'evolució de la reflexió didàctica en aquests darrers anys pel que fa a la formació dels ensenyants i quins canvis creus que hi ha hagut?

Evidentment, la reflexió didàctica ha augmentat darrerament, sobretot en l'àmbit de la reflexió curricular, i especialment pel que fa a la preocupació sobre la reflexió del currículum en la pràctica. Això ho demostra tant les publicacions com els cursos i participació de persones que es dediquen al camp de la didàctica general o específica, tot i que en els darrers anys, hi ha hagut un canvi de part del professorat i d'alguns membres de la Universitat.

Fa uns vint anys, els professors de Bàsica o d'Ensenyament Mitjà quan anaven a algun curs de formació permanent o es preocupaven del tema de la metodologia o la didàctica, «feien un consum de la formació permanent» preocupats per allò més pràctic i immediat del seu problema. Però, d'una banda, la preocupació de la pròpia administració, i els articles nous que van aparèixer als anys 80 (sobretot al món anglosaxó), fan que s'observi un canvi en una part important del professorat, que es preocupa per un àmbit de reflexió teòrica. Per exemple, fa uns quinze anys era impensable a l'Escola d'Estiu un curs de reflexió teòrica sobre el currículum, l'aprenentatge, la didàctica en general i —en canvi— ara s'obren foros de discussió i cursos sobre aquests temes i el professorat els accepta. Això és un canvi important en el sistema educatiu pel que significa unir la teoria amb la pràctica.

Aquest canvi del professorat ha comportat també que entre els formadors de formació inicial i permanent —que preparaven cursos eminentment pràctics— i la Universitat en general s'establissin més relacions i acostaments. En efecte, alguns professors universitaris estan ara aportant reflexions teòriques importants al professorat de bàsica i ensenyament mitjà. Observem, aleshores, les influències sobre el canvi de paper de la didàctica: en efecte, la didàctica havia estat els darrers vint anys molt encarcarada en aspectes tecnològics, teòrics, etc. i, en canvi, ara, tant la didàctica general com les específiques s'acosten cada cop més a la reflexió sobre la pràctica. Aquest canvi —tot i que sigui incipient— va demostrant que en cinc o deu anys, podrem tenir un acostament molt més gran Universitat-escoles.

Com veus les aportacions dels didactes generals i específics? Quines influències, motivacions i treballs pertoquen a cadascú?

En el camp de l'educació, abans de res, hem de separar la pràctica de l'acadèmia. És a dir, sovint es treballa separatament als diversos departaments de Pedagogia i fins i tot les didàctiques específiques han estat tancades a l'interior de les seves àrees de coneixement. En canvi, a la realitat de la pràctica quotidiana de l'ensenyament això no es dona. El professorat treballa conjuntament l'ampli tema de la pedagogia. Jo sempre he considerat que les didàctiques específiques pertanyen al camp de coneixement del que genèricament podríem anomenar pedagogia.

He defensat molts cops que —potser per la tradició del nostre país— hem fet una separació, pel fet que les persones que treballen en didàctiques específiques han estat llicenciats que provenien d'unes àrees de coneixement «científic» i després s'han dedicat a ensenyar. A partir de la pràctica de l'ensenyament s'han preocupat —perquè han volgut, ja que no havien de fer-ho si no volien— pel tema. Això fa que sorgeixi un canvi.

Assumir una didàctica específica significa assumir un camp de coneixement diferent a l'àrea científica del saber de la qual provenia el llicenciat. Això ha dut a aquest col·lectiu (que en el nostre país se centra en molts professors de les Escoles de Mestres) a preocupar-se per fets i qüestions educatives, a més de les pròpies del seu saber. També els Departaments creats fa uns anys han estat una forma d'aglutinar aquestes persones.

Darrerament això també ha canviat. Aquests ja no són llicenciats que es dediquen a ensenyar, ans professors d'alguna cosa. El camp de coneixement del que significa ser «professors d'alguna cosa» implica assumir les relacions ensenyament-aprenentatge com a relacions fonamentals de la investigació i del treball, i suposa un canvi metodològic i de formació important per aquestes persones. Aquest canvi no crec que s'hagi donat per a molts professors, però cada vegada més veig associacions de professors de didàctiques específiques, revistes, etc. amb una intenció creixent d'assumir aquest camp de relacions ensenyament-aprenentatge en les didàctiques específiques.

A aquest procés de canvi en dic «passar d'una teoria pràctica a una pràctica teòrica». Els professors universitaris hem estat molt preocupats per la relació teoria-pràctica en alguns camps, mentre que en el treball de la formació permanent o investigació hauríem de parlar més d'una pràctica teòrica. El professor universitari que sovint fa d'assessor d'un treball amb professors, intenta legitimar la pràctica dels ensenyants, aportant la teoria corresponent.

Més concretament, com valoreu l'aportació de les didàctiques de... en aquests darrers anys i el seu paper?

Aquesta recerca i treball de legitimació són les funcions fonamentals del didacta general i del didacta específic. Per què? Perquè és la persona que té temps per estudiar, investigar, aprofundir, etc. I malgrat que vulguem un professor investigador, el pràctic no té tant de temps per a treballar aquests elements teòrics que legitimaran la seva pràctica, mb la qual cosa jo crec que sorgeix un paper de mediatitzador o frontissa que jo he comentat sovint sobre nosaltres mateixos.

En efecte, nosaltres hem d'acostar-nos amb humilitat a la pràctica dels ensenyants per intentar que ells es qüestionin per què fan el que fan, i nosaltres tractem —a partir de les seves demandes— de legitimar allò que fan a la pràctica aportant la teoria necessària. Això és el que anomeno la pràctica teòrica. La teoria ha de justificar per què es fan certes pràctiques i no a l'inrevés, com s'havia fet sovint fa uns anys.

Ara, jo crec que els ensenyants han d'anar a la recerca d'una nova teoria, i els especialistes ens ajudaran a trobar-la. Aquest és el problema fonamental dels didactes específics, ja que els didactes generals es dediquen a temes genèrics del món de l'educació: metodològic, curricular, reflexió, projectes en general, etc. Els didactes específics han de col·laborar a muntar científicament aquesta teoria per tal d'acostar-se als pràctics i intentar que aquests es qüestionin per què es fa el que es fa. Jo crec que aquest paper no s'ha donat en molta gent.

Certament hi ha molts professors que estan treballant en el camp de la pràctica, però molts estan encara elaborant teories al marge de la pràctica com fa deu anys, basant-se en el saber del que provenen les seves llicenciatures, més que en la recerca d'un nou saber que seria el del camp psicopedagògic. Jo conec els problemes que hi ha al darrera: el llenguatge psicopedagògic en el qual no han estat formats els didactes específics, coneixements amplis de la psicologia i pedagogia. Jo entenc que els seus processos d'investigació han de ser psicopedagògics (d'ensenyament-aprenentatge) i no tant del seu camp de saber, perquè és una altra professió.

Aquest procés és molt lent, i per això jo sóc partidari de l'existència de Departaments de Didàctiques Específiques, ja que esdevenen àmbits de reflexió amb una relació molt estreta amb els seus corresponents veïns i companys de didàctica general i pedagogia en general, perquè en el fons és la mateixa professió amb focus diferents de treball. Hauríem de trencar la dicotomia que s'estableix de vegades entre els pedagogs i els didactes específics, com si fossin

professions separades. S'arriba als mateixos objectius: canviar o modificar la pràctica educativa mitjançant la teoria i l'acció que es fa en el camp de la formació del professorat.

Com valores aleshores el camí dels països com Gran Bretanya, França, Alemanya, etc. en els quals la didàctica de... tracta de crear un corpus propi de coneixement? Darrerament el treball dels equips tancats de pedagogs universitaris sovint ha estat divorciat de l'Escola. Aleshores, fins quin punt aquest acostament de què parles i aquesta legitimació exigeix ara més que mai un treball interdisciplinari en didàctica?

Estaria d'acord que els de didàctiques específiques haurien d'anar elaborant un corpus teòric, des del punt de vista epistemològic i científic, de la seva àrea de coneixement però trobo difícil que es faci això sense un treball interdisciplinari amb pedagogs i psicòlegs. Tornaríem a caure en el trencament acadèmic: psicòlegs, pedagogs,... i després hi ha un didacta específic que no es considera un pedagog. Jo crec que si mirem la pràctica això es dona simultàniament.

Amb això vull dir que estaria d'acord que s'ha de crear un corpus científic de la didàctica que inclogui la didàctica específica. En aquest sentit, hi ha especialistes que aprofundeixen el tema de la psicologia de l'aprenentatge, altres el currículum, altres l'elaboració de projectes, la Llengua, la Matemàtica... Però si això no es fa de forma interdisciplinària conjuntament, el que succeirà serà que farem petites capsas on cadascú treballarà independentment. Aleshores avançarà l'acadèmia però no la pràctica. És a dir, les repercussions seran relatives, com ha passat els darrers anys.

Jo analitzo la situació de l'educació de fa uns deu anys fins ara i no hi ha tants canvis com desitjaríem. Els canvis han estat molt formals. En el camp de les matèries es plantegen tècniques o metodologies basades en tradicions pedagògiques de fa uns setanta o vuitanta anys amb un caire modern, actual, aparences noves... més de color. És a dir, la pel·lícula que abans era en blanc i negre ara és en color, la qual cosa és més maca, però el professor segueix treballant tècniques pedagògiques que potser treballaven professors d'escola anomenada «activa» de fa vint o trenta anys. Hi ha hagut poca progressió en el camp de la didàctica en aquest punt.

Hauríem de replantejar-nos un treball interdisciplinari, canviar més això per aportar noves tècniques de la didàctica de la Llengua, les Matemàtiques, les Ciències Experimentals, del Francès... En el fons l'Escola és una Institució que es dedica a ensenyar i aprendre, amb la qual

cosa, si no treballem de forma interdisciplinària, estem creant compartiments que no tenen sentit en el moment d'una renovació de la pràctica.

Hem parlat de persones qualificades que tenen més possibilitats de fer un treball d'investigació més que qui es troba a l'aula. Com pot anar en la situació que tenim de tants professors no doctors. I també, com valores el fet d'aprofitar la possibilitat que donava la LRU, que alguns professionals de l'ensenyament en actiu aliens a la Universitat participin com a professors en la formació inicial universitària? Les Universitats han tancat força —i tancaran encara més amb la «crisi econòmica»— la possibilitat que mestres entrin a impartir classes en didàctica per plantejar problemes pràctics, modificar la situació actual i ajudar a la investigació interdisciplinària de què tu parles?

Sí, sobre el tema de la investigació es podria parlar llargament. La LRU té errors i encerts. Com a un dels errors, ressaltaria el fet que en el camp de la investigació es consideri la capacitat investigadora només en els doctors. Aquest és un concepte d'investigació basat en "I+D". Investigació i desenvolupament, pensat molt més en el gran camp de la tècnica que en ciències humanes o socials. Això vol dir que s'han aturat processos d'investigació, perquè la investigació que necessita un finançament s'ha tallat a persones de les Escoles de Mestres que no eren doctores. Això és un dels errors, ja que entenc que capacitat investigadora la té qualsevol persona que s'acosta a una realitat i vol esbrinar què hi passa. Investiga perfectament en el seu nivell tant un professor d'Universitat com un professor d'Ensenyament Mitjà, Primari o Secundari.

Pel que fa a la segona part del que em demanes, la LRU té parts positives, i la que has anomenat n'és una: la de poder participar a la Universitat gent provinent de la pràctica. Això no és nou. En altres països es dona el reconeixement —fins i tot— de catedràtic a persones que sense tenir la titulació adequada aporten a la Universitat aquests aspectes pràctics per tal que la Universitat no quedi obsoleta, i estimulen la gent de dintre a conèixer com s'està desenvolupant la pràctica. Això no s'ha aplicat per un gran corporativisme que existeix a la pròpia LRU, per tal com desenvolupa una estructura de funcionariat de cossos en la qual les persones passen molts anys més preocupades per arribar al seu status funcional i d'estabilitat que pel fet de desenvolupar coneixement «científic» o pràctic. Això comporta que qualsevol entrada d'una persona es veu negativa, ja que pot ocupar un lloc. Aquest problema general de la LRU, ja que ens ha dividit en cossos, se suma

a les dificultats que es comprova que ens poden perjudicar en la creació de les noves facultats, en el sentit que es tenen cossos diversos que presenten una estratificació, que genera cultures i trencament.

Si això no hagués passat, el fet que vingui gent de la pràctica com a associats, a hores o contractes parcials, etc. aportaria als estudiants una visió del que està passant realment a la professió i aportaria als Departaments una discussió i reflexió sobre les situacions problemàtiques que viu el professional a la pràctica. En el nostre cas, a l'aula i als centres. Clar, com que això no s'està donant tenim el perill d'estancar-nos en una visió elitista o parcial de l'educació. Entrar en el veritable problema que tenen els ensenyants. Els professors es troben amb problemes professionals diferents als de fa vint o trenta anys.

T'he sentit comentar diverses vegades sobre un nou concepte de professionalitat que associes amb uns factors de canvi a la situació actual. Explica'ns-ho una mica.

Hi ha dos factors importants que han contribuït a canviar les coses: (1) la massificació del sistema educatiu,

important a l'educació secundària, ha portat a un canvi professional, que ha de dur a una reconceptualització de la professió de l'ensenyant; (2) el tema de les tecnologies (mitjans de comunicació i mass mèdia) ha estat també important aquests darrers anys. Ara el professor ha de compartir i ja no té el monopoli del saber. Ha de compartir el seu saber amb altres elements socials. Els pares, per exemple, que estan preocupats per l'educació dels seus fills, perquè cada cop tenen més cultura, però també altres com pot ser la televisió, el carrer, els ajuntaments, els municipis... Aquests factors de massificació i de col·laboració en el coneixement, de forma que ja no sigui un monopoli del professorat, fa que la relació amb els centres canviï totalment. Hi ha un nou concepte de professionalitat. És una professió més de procés, més problemàtica, en la qual es pot trobar que allò que és viu i molt habitual als centres i ha estat anomenat desprofessionalització o proletarització, no és viu a la Universitat.

Les jerarquies i estratificacions pròpies del món universitari fan que no hi hagi una comprensió, tot i que molta gent prové d'aquesta pràctica. Jo sempre dic que els professors que estan a càrrec de la formació inicial (que



podrien ser tots), siguin mestres, pedagogs, etc. no poden renovar la formació inicial si no es comprèn la formació permanent. I la formació permanent vol dir acostar-se als centres a saber el que està passant. Sense aquest element no es pot modificar res. Un dels errors que han tingut els Plans de Formació del professorat han estat els interessos creuats dels tots els departaments que hi han incidit, perquè no hem estat capaços de trencar aquests interessos. Però no és l'únic, ja que també hi ha hagut un desconeixement del que passa realment a les aules i centres, amb la qual cosa ens hem allunyat encara més de la realitat. Els professors col·laboradors en la docència i la recerca, provinents de les aules i els centres, podrien ser un element important per superar aquesta situació academicista de la pràctica, que fa que molta gent tingui por d'acostar-se als centres per un desconeixement de com es desenvolupa aquesta professió d'ensenyant. No oblidem que aquesta professió és molt complexa i té molts problemes.

Has jugat molts papers en l'àmbit educatiu, com a formador de futurs mestres, director de l'Escola de Formació del professorat de Barcelona tractant d'impulsar nous aires en aquest procés de formació; vivint la desaparició de les Escoles de Formació del professorat creus que les noves i funcionals Facultats d'Educació respondran a les expectatives que aquests darrers anys havien creat els Centres de Formació de Professorat, o bé, com diuen alguns, es farà marxa enrera, encarcarant el treball amb la rigidesa de la teoria i l'especialització?

Com tot, té elements positius i negatius. Com a positiu remarcaria que convertir-se en Facultat d'Educació té un element molt positiu: el prestigi. És un fet que ens movem dins unes determinades cultures, i la cultura que predomina al món universitari en què vivim és la de classes socials acadèmiques. Convertir-se en Facultat d'Educació és augmentar el prestigi en la cultura universitària, que no en el seu contingut. Això és una realitat. D'altra banda, convertir-se en facultat és fer el mínim, com a conseqüència del que es va reivindicar quan es va demanar que els estudis de professorat passessin a ser llicenciatura. Va ser un error del sistema no acceptar-ho. Però, tot i que això no es va aconseguir, considero que es replantejarà en el marc de la integració europea.

Presentar una llicenciatura per al professorat forma part del procés, debats, etc. d'un avenç important que enllaça amb una llarga reivindicació anterior d'un cos únic d'ensenyants. Ja que no hem pogut aconseguir això, ja està bé que els estudis de Magisteri tinguin l'alçada d'una Facultat i no una Escola, on el professorat es forma en

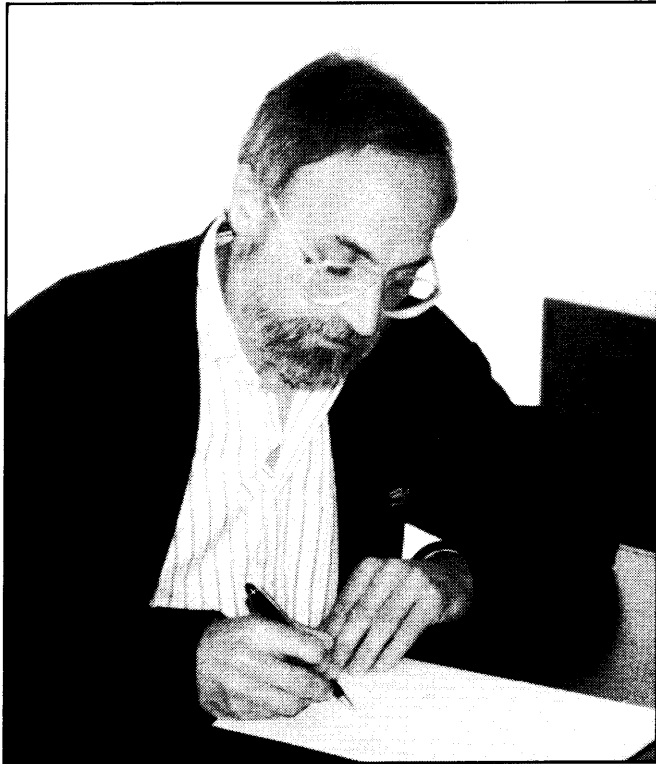
aquest marc d'aquesta cultura. Ha estat un primer pas nominal, perquè l'important no és dir-se Facultat. Jo he dit que l'important és allò que anomeno models de transmissió. No tenen importància els noms, si els models de transmissió d'informació d'aquests ensenyants es fan iguals que fa deu o quinze anys.

No és qüestió de les assignatures; si el model és normatiu, la metodologia s'ensenyava com si fos única, es dona la imatge d'un professor ideal, eficaç, etc. estem fent el mateix que fa deu o quinze anys. A més hom és coneixedor que a la pràctica els professors que surten de Magisteri es queixen que això es troba lluny de la realitat en què viu el professional.

És a dir, el més important no és convertir-se en Facultat ans intentar canviar dins les Facultats, per una nova forma de treballar i ensenyar. Aquí entrariem en el tema de la interdisciplinarietat. Treballar en Facultats implica que molts professors de didàctiques específiques i pedagogia que han treballat molt al marge d'altres persones del món de l'educació puguin trobar-se amb psicòlegs i pedagogs que tenen interessos comuns, tot i posseir trajectòries diferents. Això vol dir que aquest paper interdisciplinari pot ser interessant. Considero que comportarà una crisi en un temps però, com a tota crisi, s'estabilitzarà i beneficiarà. Una part que també em preocupa és la por que el professorat de Magisteri (que s'ha considerat maltractat, amb problemes de prestigi social i acadèmic) assumeixi una cultura acadèmica més propera a la «acadèmia» teòrica i d'alta investigació. Aquest professional no hauria de perdre la seva funció de formar ensenyants de primària i secundària. Una altra gent potser té la missió de formar pedagogs, que és una altra professió. La por que aquests professionals quedem diluïts i perdem la cultura de formació específica d'aquells que sortiran a la pràctica docent, i en canvi assumim una cultura de reflexió teòrica i buida d'elements professionalitzadors, és un autèntic perill.

Això s'hauria d'estabilitzar en el sentit que, independentment de categories, els qui es dediquen a la formació dels futurs ensenyants haurien de seguir reflexionant i treballant sobre què vol dir això. Tractant de veure —com em preguntaves abans— què aporta la pràctica de la professió per a la seva modificació. D'altra banda, tenim el perill de convertir les classes de formació d'ensenyants en una cultura que no es correspondria amb la realitat de la professió docent. Aquest seria el pitjor resultat: la pèrdua de la identitat del professor que es dedica a formar professionals de l'ensenyament, que és diferent a altres identitats dins la Universitat.

Jo he compartit amb tu fa uns anys una experiència de relació molt estreta formació inicial-formació permanent a Badalona, i molts sabem que de sempre



t'has definit en la línia de la recerca-acció i has escrit molt sobre el paper del professor com a investigador des de l'aula i sobre l'aula. Què ha canviat aleshores en aquest punt, i com situes dins aquest paradigma un possible lligam entre formació inicial i permanent en la situació actual?

És evident que ha d'haver-hi un lligam entre formació inicial i permanent. Hauria de confondre's més del que es confon actualment. Jo recordo que a la conferència de Tahlàndia sobre ensenyar a tothom, es posaven de manifest coses interessants que hem oblidat. Una d'elles és que les institucions de formació inicial no han de preparar teòricament uns professors, ans han d'esdevenir bàsicament institucions de desenvolupament professional. Aquesta frase té un contingut molt gran. Una altra recomanació: la formació inicial i permanent en la pràctica hauria d'estar molt més lligada del que ho està realment. Això ens torna a un debat de fa uns anys.

De la mateixa forma que abans argumentava que la formació permanent ha d'incidir en la inicial, la formació inicial per la Universitat i la formació permanent (en mans de l'Administració) hauria de ser molt més estreta. Deixem de banda la crítica sobre la dicotomia Inicial-permanent, Universitat-administració, etc., ja que segurament hi ha discussió política i de concepció.

Respecte al que em preguntaves sobre la recerca, és

evident que la recerca-acció és el màxim exponent d'un concepte fonamental de la professionalitat docent: l'autonomia. Ja sé que té perspectives utòpiques, en el sentit que l'autonomia i l'autoformació és el que desitgem en qualsevol professional. Jo sempre dic que això és una tendència. Nosaltres treballem per tal que el professorat arribi al màxim de la seva autonomia i a la capacitat de la seva autoformació. Tendència implica unes trajectòries o itineraris, de forma que cadascú s'hi acostava a diferents velocitats. Uns s'acosten més ràpidament a processos d'autonomia, processos de treball, d'investigació-acció amb assessors externs, universitaris o no i —en canvi— hi ha gent que és més lenta i demana models més transmissius o més implicatius de discussió. Aquesta autonomia l'hauríem de desenvolupar amb els professors com a tendència.

He comentat sovint que d'investigació n'hi ha de moltes menes, però n'hi ha una molt clara: hi ha una investigació *sobre* l'educació i *en* l'educació. Això està molt treballat i molts autors ho han desenvolupat. Nosaltres per la nostra realitat hauríem de desenvolupar les dues. La segona és la que ens costa més; la d'acostar-nos als pràctics, ja que ells sí que fan investigació en l'educació i en l'acció pràctica. És evident que quan ens acostem a la pràctica hem de dir que el professorat no té problemes, sinó situacions problemàtiques. De vegades pensem que hi ha problemes i no és cert. La idiosincràsia de la pròpia professió docent comporta que el context, les relacions socials, la ideologia, les característiques del professorat, la institució, etc. ofereix situacions problemàtiques i no problemes. És a dir, no podem investigar i intentar resoldre aquestes situacions problemàtiques si no ens acostem a la pràctica. Aquí ha errat la formació permanent quant ha intentat atacar les situacions en cursos estàndard i descontextualitzats, amb professors que presentaven l'educació com un problema.

Això no pot ser així, si volem millorar la pràctica i que aquest professor sigui investigador, que reflexioni, que tingui elements de crítica i no sigui un professor alienant o reproductor en la seva pràctica, és clar que hem d'intentar acostar-nos als centres, desenvolupar processos de grups de treball i de reflexió, intentant solucionar als professors la seva situació problemàtica. Ara bé, fem atenció al que vull dir: ells l'han de solucionar. Està comprovat que ningú, des de fora pot solucionar a cap altre professional la seva situació problemàtica pràctica o —com a molt— és la situació problemàtica col·lectiva de la institució. El que fa l'assessor que s'acosta a la investigació-acció és facilitar que les persones analitzin els obstacles que es troben per trobar-ne la solució. Per atacar-los, hem de veure d'on vénen: d'informació, de reflexió teòrica, anàlisi, elements, materials, desconeixement, etc. Aquest tipus de processos comporta —per a mi— investigació en l'acció: sobre la

pràctica i en la pràctica. La distinció que es fa entre investigació en majúscules i en minúscules és obsoleta en el camp de les ciències humanes. Potser no en el camp de les matemàtiques o de les ciències físico-químiques. Nosaltres diem que la professió d'ensenyant considera un procés en constant evolució que no té les característiques d'altres professions, com advocat o metge. En el nostre cas es desenvolupa el professional mitjançant la investigació en la pràctica i sobre la pràctica. Aquest concepte està arribant, però no està prou arrelat al professor de mestres.

Aquest és —com he dit algun cop— un mitjà perfecte per fer això. Està cavalcant entre els estudis de formació inicial (que li donen temps, elements i material suficient per conceptualitzar) i la pràctica professional (ja que prepara els professionals). Així, és una persona capaç de diagnosticar obstacles, acostant-se a la pràctica, ajudant-los així a resoldre els seus problemes. Aquest és un camí que hauríem d'ampliar actualment i no es troba estès en el professional de Magisteri.

Tu ara estàs treballant a l'ICE. Quin paper poden jugar estructures com aquesta, dependents de l'Administració, i en quin sentit poden ajudar els Plans de Formació actuals de la Generalitat?

Hi ha un problema real. La formació permanent té sentit quan té dos elements fonamentals: descentralització i participació.

El context —no el localisme— és important. És a dir, les característiques del centre, la institució, etc. Fixem-nos que parlem de formació institucional i no individual, en el centre, perquè l'educació no es canvia canviant les persones, sinó els contextos. Per això descentralitzar la formació permanent és fonamental. I això cal considerar-ho, ja que sovint no s'ha tingut en compte per molts motius que no comentaré aquí.

Està també comprovat que les experiències d'innovació es desenvolupen quan la gent participa en la seva planificació, programació, avaluació, etc. Aquest és un punt feble del sistema.

Deixa'm interrompre... no podem trobar-nos amb el fet que l'anomenada «carrera docent» desvinculi el sentit de la formació permanent (F.P.)?

Jo considero que —com que l'Administració no sabia si posar la formació permanent com a obligatòria o voluntària— ha estat un error lligar formació del professorat i emoluments. No ha funcionat gaire bé a diversos països. És un element més que podria anar bé, però només lligar F.P. a emoluments porta molts problemes. La gent sovint assisteix únicament com un requisit i no com un deure que

té de formar-se constantment. Pot comportar a la llarga el que jo he anomenat «formació permanent de consum». No es limita a l'autoconsciència de la importància d'estar al dia, sinó consumir F.P. fins que cobreixi les hores corresponents per a una relació formació-emoluments, ja que no podem parlar de carrera docent. Aquest és un dels problemes del nostre país. Augmentar uns diners no vol dir pujar en la carrera docent. Potser ens hauríem de replantejar què està passant amb això perquè trobem molta gent desmotivada per falta d'una promoció. Possiblement no indiqui promoció econòmica, ans personal, acadèmica, etc. i no estrictament econòmica.

Respecte al paper de l'ICE, com que està en mans de l'Administració, i no queden clars els temes de descentralització i participació, apareixen forats en la F.P. El paper de la Universitat és estrany, ja que —malgrat tenir competències a Catalunya— no participem prou en les grans decisions de la F.P. Què hauríem de fer? En principi, continuar col·laborant amb l'Administració (que decideix), i per què no com a universitaris, essent elements crítics i de qüestionament i reflexió de molts aspectes, no elements alienants i acrítics.

Un salt que cal fer després hauria de ser intentar guanyar autonomia, provocant propostes de F.P. com a post-graus i màsters (que cal fer mantenint una bona qualitat). Ara bé, un dels avantatges de la LRU és l'autonomia, i en base a ella, hauríem de provocar processos autònoms de F.P. independents de les altres administracions. Al mateix temps que s'han fet grups de reflexió sobre la formació inicial, hauríem de potenciar grups (a la pròpia Universitat i a nivell interuniversitari) de reflexió sobre la formació permanent. Es fa aïlladament, individualment... però cal treballar més des de la Universitat la F.P. com a grups de pressió, si cal.

Vull insistir: si no ens replantegem en aquest país la descentralització i la participació del professorat podem arribar a una formació de consum i a un desencant del professorat de cara a un procés important com és la reforma. Però també veient els problemes de fons: la massificació, els nous mitjans, tecnologia... Per tal que el professorat no acabi fent el que feia fa uns quinze anys, però ara «en color» com deia abans.

Gràcies, Paco. Valia la pena aprofitar que ets una persona capaç de parlar-nos de temes que —malgrat que diversos— els veus ben lligats. T'agraeixo l'empenta crítica i la il·lusió agosserada amb què sempre enfrontes les teves reflexions.

*Transcripció i fotografies a càrrec de l'entrevistador,
Joaquim Giménez*