

LES ÀREES DE CONEIXEMENT DE DIDÀCTICA EN LA FORMACIÓ DELS MESTRES

Joaquín Gairín Sallán. Àrea de Didàctica i Organització Escolar. Universitat Autònoma de Barcelona

Si delimitar la naturalesa i contingut de la formació de mestres és un exercici complex, pel que suposa de reflexió prèvia sobre el valor de l'educació i la seva funció en una determinada societat, més ho serà analitzar, en un segon terme, el paper que han de jugar les matèries i professorat relacionats amb un determinat camp científic. La complexitat resideix en les diferències ideològiques que sustenten les diverses opcions, però també en la mescla d'il·lusions, possibilitats, esperances i realitats que s'han anat consolidant a partir de situacions històriques diverses.

Sense entrar en moltes profunditats i en un acostament general a la temàtica, podem assenyalar que la formació de mestres es recolza tradicionalment en unes àrees de coneixement (espais compartits per professors que imparteixen assignatures relacionades) de les quals destaquen, pel seu pes crucial, les referides a didàctiques específiques (Llengua, Matemàtiques, Ciències Socials...) i a Didàctica i Organització Escolar.

Cal suposar que gran part de les perspectives que assumeixin les àrees esmentades en la formació dels mestres deuen relacionar-se amb respostes al tipus de professor que reclama la societat i el sistema educatiu. Tanmateix, no sempre és així i part del divorci s'evidencia en l'ús contradictori de discursos, pràctiques, necessitats expressades i solucions aportades. (Fig. 1).

Si volem formar ciutadans crítics, amb àmplia formació humana i científica, capaços d'adaptar-se als canvis i compromesos socialment i professionalment, necessitem professors i formadors de professors que comparteixin aquests valors i competències. Han de ser reflexius i innovadors, tenir una sòlida formació personal i professional, capaços de dinamitzar el treball d'altres, d'actuar cooperativament i de implicar-se en els processos institucionals i socials.

Topa aquesta pretensió amb l'existència d'un currículum de formació de mestres fragmentat, descontextualitzat i allunyat dels problemes reals de l'ensenyament, impartit per un professorat enciclopedista o "pràctic" que és incapaç d'impulsar, en molts casos, projectes interdisciplinaris.

I és que els reptes i canvis proposats per l'educació i l'ensenyament són tan grans (el dubte és si seran

efectius en algun moment) i la capacitat d'innovació del sistema educatiu tan petita i lenta que necessàriament s'han de produir disfuncions. L'important, en tot cas, és que tinguem clara la direcció en la qual volem avançar i compartim alguns dels supòsits que l'haurien de guiar.

La realitat i la construcció del coneixement sobre ella

La realitat, complexa en la seva configuració i difícil d'abordar des d'una sola perspectiva, exigeix enfocaments holístics que tinguin en compte les múltiples possibilitats. Moltes vegades els processos d'especialització, que ens han permès conèixer més profundament alguns fets, no es combinen adequadament amb la presència d'equips interdisciplinaris que contribueixin a proporcionar una visió global de la intervenció i dels efectes que pugui tenir l'alteració d'una de les variables que configuren la realitat.

La necessitat de comprendre la *realitat com a unitat* justifica la il·lusió, per ara, que la formació i l'ensenyament se centren més en projectes o problemes que en disciplines, fent d'aquestes instrumentals per a l'explicació i no objecte de l'explicació mateixa. Recolza, tanmateix, la irrealitat i artificialitat d'un procés d'intervenció educativa que separa els continguts culturals dels pedagògics.

La comprensió de la realitat per part de les diferents disciplines científiques és un procés laboriós, que ha estat abordat històricament per professionals de diferent procedència i trajectòria. La situació actual és el resultat d'aquest procés, que es pot esquematitzar en dos grans enfocaments.

Tradicionalment, s'ha identificat la ciència amb el coneixement justificat experimentalment. Es pensa en models explicatius de la realitat contrastats empíricament i amb capacitat de generalització. Són models descriptius en els quals existeix una preocupació per conèixer la relació causa-efecte.

Aquest discurs teòric explicatiu deixa a poc a poc pas a un d'altre més ric i útil que considera la ciència com una "activitat humana". Un dels aspectes, no l'únic, és l'elaboració de coneixement justificat. Aquest enfocament insisteix més en la dimensió pràctica de la realitat i es presenta carregat de valors.

Potser el més interessant per a nosaltres és ressaltar la idea que les ciències socials han de ser vistes més com una *construcció cultural* que com una construcció formal. Vistes així, adquirirà importància tot el que es relacioni amb l'afer humà: valors, tradicions, implantació a la realitat, llenguatge de comunicació, etc. Les ciències no es consideren, al respecte, com un enfocament de construcció racional, que segueix regles impersonals i immutables, sinó una activitat humana complexa regida per un sistema de valors determinat.

Aquesta perspectiva ressalta la importància del coneixement descriptiu de la realitat i del paper que han de tenir els actors en la seva apropiació. Identifica, tanmateix, *la inducció* com un mode habitual de construcció del coneixement.

Les implicacions que es deriven per a l'ensenyament s'ón importants, al reconèixer com a agents de creació del coneixement totes les persones que, en determinades circumstàncies, reflexionen sobre la realitat, al mateix temps que s'assumeix la necessitat de relacionar la teoria i la pràctica i de considerar també l'escola com un espai científic.

Així, la ciència no sols es fa en els laboratoris o a partir d'elucubracions editades; també a les empreses, en els tallers i en les escoles, sempre i quan existeixi una actitud i una pràctica interessades per trobar explicacions, fonamentar pràctiques i millorar la realitat.

La ciència es desenvolupa, per Echevarría, en quatre àmbits que interactuen entre sí: innovació o descobriment, avaluació o justificació, ensenyament i aplicació. És en l'ensenyament on s'estructuren i consoliden els coneixements científics normatius, els que cada generació considera imprescindibles perquè els joves se socialitzin i incorporin al món productiu.

L'educació científica, que prepara per comprendre i desenvolupar l'activitat científica, com a part de la formació de la persona, exigeix tenir en compte els procediments habituals de la ciència i la seva adequació al marc escolar. No es tracta tant de fer als estudiants investigadors capaços de construir o reconstruir la realitat científica, com d'acostumar-los a treballar –en equip o individualment– situacions problemàtiques obertes que els obliguin a pensar críticament i a buscar respostes als fets de la realitat. Per altra part, els valors que impulsa la pràctica científica no només són els epistemològics (veritat, coherència, capacitat de predicció, simplicitat...), també n'hi ha d'estètics, pràctics o ètics; però, no són tots els que transmet l'escola, que també considera de tipus social (normes de comportament, respecte mutu) o cultural (ús actual, costums...).

La funció dels professors, en aquest context, és la d'ajudar els estudiants a reconstruir la realitat i a apropiari-

se i recrear-se en el seu coneixement. Per a això han de conèixer en profunditat la disciplina, saber planificar i desenvolupar l'acció didàctica i ser capaços d'utilitzar la investigació com a instrument per promoure la innovació didàctica. La docència es presenta així com una activitat oberta i creativa, les possibilitats de la qual es vinculen a les de desenvolupament professional.

El protagonisme de la Didàctica

Durant molt temps i en coherència amb el model de ciència imperant, la Didàctica ha estat l'únic referent capaç d'aglutinar el conjunt de reflexions sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge. Fonamentada en els avenços de la Psicologia, Biologia, Sociologia, Antropologia i Filosofia, ha donat explicacions i proposat normatives en relació als processos educatius.

La reflexió contextualitzada sobre el docent, discent, mètode i matèria, han estat els pilars del seu desenvolupament, generant espais específics en funció de l'element considerat. Localitzem així referències a les *Didàctiques específiques*, segons sigui el contingut d'aprenentatge considerat i comprovem la dificultat que ha tingut el seu desenvolupament al situar-se en un

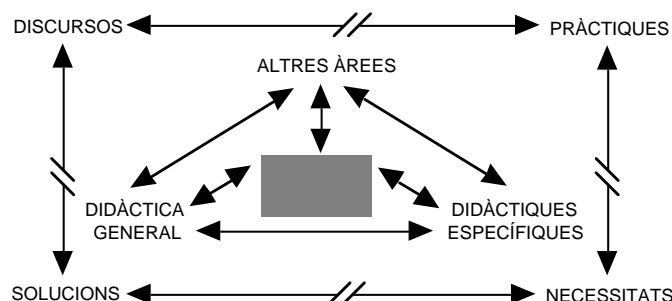


Fig. 1. La complexitat de la realitat

context en el qual se les considerava com una mera aplicació dels principis de la *Didàctica general*.

Aquesta resposta resulta clarament insuficient quan es rebutja la idea d'equipotencialitat (les lleis de l'aprenentatge són igualment aplicables a tots els individus, espècies i ambients) i s'assumeix l'errada d'oblidar el paper central que els continguts culturals tenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

La Llei de Reforma Universitària, de 1985, al reconèixer i donar rang administratiu a les diferents Didàctiques de... (Matemàtiques i Ciències Experimentals, Ciències Socials, Llengua, etc.) no deixa de reconèixer la importància que poden tenir en el desenvolupament i articulació de l'educació, a la vegada que obre la possibilitat d'un espai específic negat fins aquell moment. El seu efecte positiu pot avui veure's només

repassant la producció científica i la proliferació de trobades centrades en la didàctica de les diferents disciplines, i al comparar aquest desenvolupament amb el gairebé inexistent de la *didàctica diferencial*.

La consolidació de les Didàctiques de... com a camps disciplinaris propis ja és avui una realitat en alguns àmbits. L'esmentada producció científica, l'existència d'una comunitat d'aprenentatge amb plantejaments bàsics comuns, el creixement de la investigació i l'existència de professionals vinculats al seu desenvolupament, són algunes raons que avalarien l'afirmació realitzada.

Una part d'aquest desenvolupament s'ha realitzat al marge de la Didàctica general, obeint segurament a una necessitat d'afirmació que busca la independència de la font original. Aquest fet s'ha acompanyat, en alguns

casos, d'incomprensió mútua entre els professionals que reflexionen sobre aquesta realitat i d'oblits sobre el coneixement que la Didàctica ha acumulat. Així es pot deduir dels fets que, d'entre altres, parlen de la baixa o nul·la col·laboració entre els "generalistes" de didàctica i els "practicons" de les didàctiques específiques o quan es comprova la clara vinculació de molts estudis de didàctica de... amb anàlisis més pròpies de la psicologia de l'educació.

Segurament és necessari recordar de nou la complexitat de la realitat i la necessitat que en el seu estudi s'hi sumin enfocaments i se n'eliminin protagonismes estèrils. Queda clar que la Didàctica general es construeix a partir de les anàlisis de situacions concretes i, en aquest sentit, necessita la investigació i aportacions de

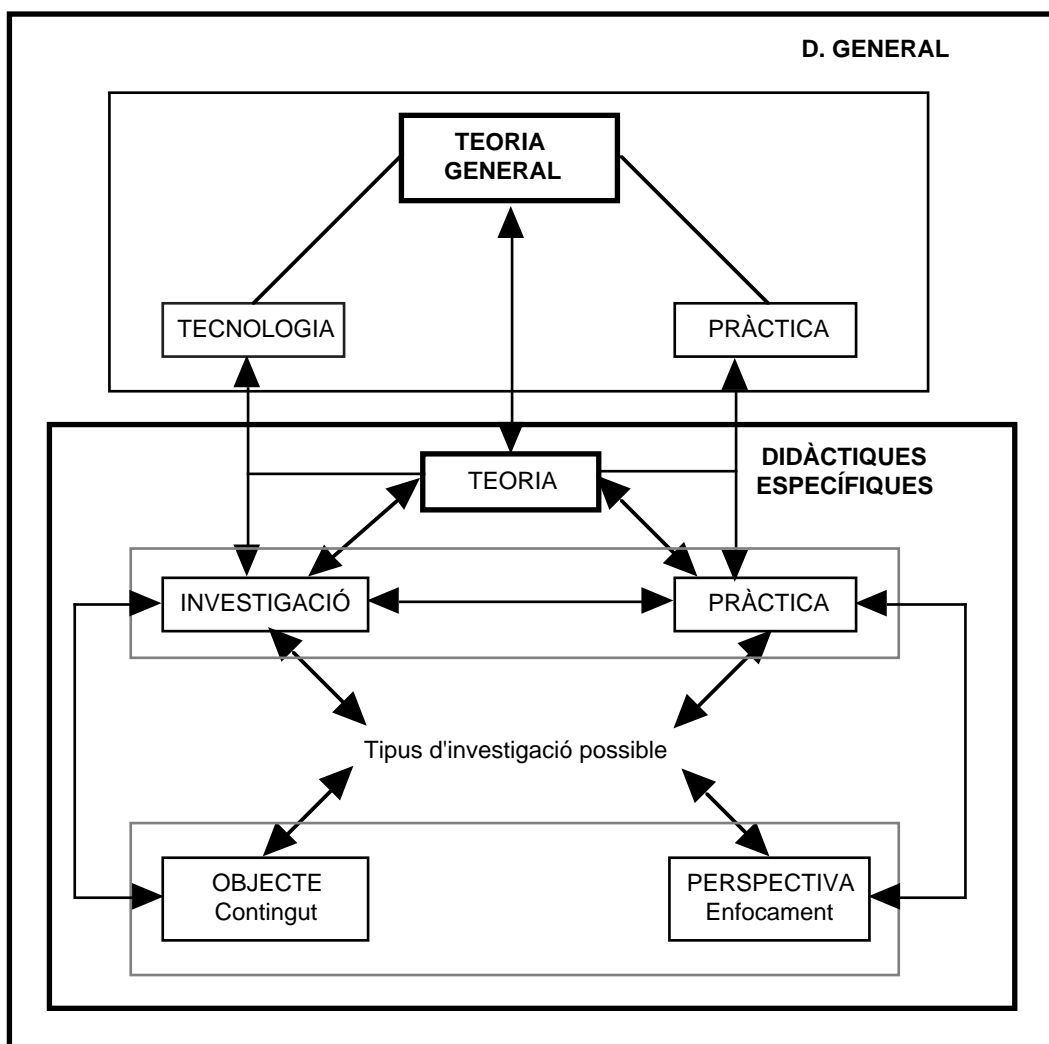


Fig. 2. Relacions entre Didàctica General i Didàctiques específiques

les Didàctiques específiques; però també que aquestes han d'aspirar, com a disciplines normatives, a establir principis d'acció i a diferenciar quins d'aquests són vàlids per a d'altres disciplines i situacions i quins són propis del tractament de continguts que s'analitza.

La figura 2 ens apropa a les realitats analitzades i ens serveix per a expressar les relacions existents entre les disciplines esmentades en el procés de construcció del coneixement. De fet, apuntem que qualsevol desenvolupament de la Didàctica general passa per estudis específics centrats en realitats concretes; també que qualsevol construcció participa d'una clara vinculació entre pràctica, teoria i tecnologia.

Enteses així les relacions, no hi ha més remei que reconsiderar els estereotips clàssics i caminar en una direcció que assumeixi:

- L'errada d'assignar a la Didàctica general el caràcter de coneixement teòric i a les Didàctiques específiques el de coneixement pràctic. Totes les disciplines que tractem es mouen en el trinomi de teoria-tecnologia-pràctica.
- La falsa assumpció que existeixen continguts diferenciats en sí mateixos i no en el seu tractament. Totes les disciplines tractades se centren en el currículum, si bé ho fan des de perspectives diferents i amb finalitat diferent. Reflexionar sobre el paper del professor o l'organització de l'aula, tant es pot fer des de la Didàctica general com des de les Didàctiques específiques; la primera ho fa des de la perspectiva global i a partir dels suports que li donen la investigació pedagògica, la psicologia, l'antropologia i d'altres disciplines; la segona, des de l'especificitat del contingut cultural que s'ha de transmetre.
- La necessitat de col·laborar en funció de la finalitat que persegueix el procés formatiu: preparar professionals reflexius, creatius, crítics i compromesos professionalment i socialment. Acceptar el coneixement com un producte social elaborat històricament i subjecte a la interpretació i el canvi ens obliga a buscar i potenciar la informació i la contrastació, potenciant el debat col·lectiu i social sobre les raons, evidències o meres suposicions existents.
- L'esterilitat de lluitar pel pes curricular que han de tenir les diferents matèries encara, essent important, no es tan decisiu com la forma com s'orienta la seva funció en el pla d'estudis corresponent.

La Didàctica general podria jugar en aquest context un paper de promotora i dinamitzadora de treballs interdisciplinaris, de revisió de programes o de reordenació

de sistemes d'ensenyament, proporcionant un canal per a l'intercanvi de les bones experiències que s'estan generant en l'àmbit de les Didàctiques específiques i una via per a la seva renovació i actualització. D'altra banda, podria aportar a les Didàctiques específiques la reflexió de l'àmbit general i la seva aplicació a altres àmbits d'educació no formal i diferencial, escassament abordats per aquestes disciplines.

Aquest paper central no ha d'interpretar-se com una exigència de protagonisme; més aviat és el reconeixement que el protagonisme el tindrà aquell àmbit científic que més hagi avançat en la investigació, reflexió i elaboració del coneixement científic.

Per últim, semblen oportunes dues anotacions que cal considerar des de qualsevol de les disciplines tractades. Ens referim al compromís de l'educador i a la importància del llenguatge.

Els educadors no només han de comprendre els contextos on actuen i la funció de l'escola, també han d'esforçar-se per eliminar les visions subjectives mitjançant una anàlisi rigorosa de la realitat i una contrastació permanent de la seva visió. S'imposa la necessitat d'investigar sobre els problemes pràctics de l'ensenyament si volem que s'apropriïn de les aportacions de la investigació didàctica. La formació, utilització i reconstrucció permanent del seu pensament pràctic reflexiu serà una de les claus del seu desenvolupament professional.

El coneixement d'una realitat no és empàtic i exigeix modes de relació que utilitzin diferents codis, essent el llenguatge el més utilitzat i practicat com a mitjà de representació de les coses. No es tracta tant d'utilitzar-lo com a suport de la realitat com de mitjà educatiu, instrument mitjançant el qual aconseguim habitar els estudiants a explicar, justificar i argumentar, superant els processos estrictament repetitius als quals solen estar acostumats.

Revisar el paper que han de tenir els professors i la importància del llenguatge com a mitjà de comunicació científica poden ser, tanmateix, dos temes de comú interès per a les disciplines que tractem i una excusa per iniciar col·laboracions de futur.