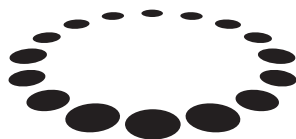


DEBATS
D'EDUCACIÓ

www.debats.cat

**Col·laborar, innovar i liderar.
El futur de la professió docent**

John MacBeath



DEBATS D'EDUCACIÓ

**Col·laborar, innovar i liderar.
El futur de la professió docent**

John MacBeath

DEBATS D'EDUCACIÓ | 31

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de John MacBeath a l'Auditori MACBA de Barcelona el dia 7 de maig del 2013 en el marc dels Debats d'Educació.

Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web www.debats.cat.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Juny 2013

Cura editorial: Neus Batlle
Disseny gràfic: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives
Impressió: Rúbrica Produccions S.L.
Dipòsit legal: B. 17585-2013
ISBN: 978-84-941361-2-2

Índex

1. Millors llocs per a tothom.....	5
2. Expectatives, reptes i processos de canvi	9
3. El futur del professorat, el futur de les escoles.....	12
4. Allò probable i allò desitjable.....	14
5. El dilema espai	15
6. Una universitat per als nens	17
7. Cap al futur, però no des d'aquí?	20
8. Referències bibliogràfiques	25
Nota sobre l'autor	27

1. Millors llocs per a tothom

Avui, l'any 2013, podem dir amb força confiança que les escoles són llocs millors per als infants, amb millors recursos, més humanes, més intel·ligents pel que fa a la biodiversitat i a les necessitats individuals, i més properes als pares i a les comunitats. Està cada vegada més acceptat que les criatures també tenen drets. La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets dels Infants, ratificada per governs d'arreu del món, va entrar en vigor el 1990. L'article 19 defineix el dret a no ser «ferit» o «maltractat». L'article 37 prohibeix el càstig físic i l'article 12 afirma el dret dels infants a ser escoltats i que les seves opinions siguin respectades. Aquests són, segons la UNICEF, «un conjunt d'estàndards i obligacions universalment acceptats i no negociables... basats en el respecte per la dignitat i el valor de cada individu, independentment del seu color, raça, sexe, llengua, religió, opinions, orígens, riquesa, naixement o capacitat i, per tant, s'aplica a tots els éssers humans».

Que t'escoltin i respectin les teves opinions! Fins a quin punt això era veritat a les escoles del passat? Fins a quin punt és veritat en el present? I fins a quin punt ho serà en el futur? Si les escoles s'estan convertint en llocs millors per als infants, ho podem atribuir a una millor comprensió del següent?:

- La relació complexa entre les sancions, els incentius, la motivació i la desmotivació.
- Els entorns escolars i de l'aula, que poden promoure o inhibir l'aprenentatge i l'ensenyament efectiu.
- L'impacte dels pares, de la llar i dels companys en els valors, actituds i disposició envers l'aprenentatge dels infants.
- L'efecte nociu de la discriminació per sexe, raça, classe i «habilitat» conjuntament amb l'augment d'oportunitats per a l'accés i el progrés.

- Les dificultats d'aprenentatge i les necessitats especials amb accés a millors eines de diagnòstic i estratègies per contrarestar-les.
- Un llenguatge discursiu que prohibeix una terminologia degradant i afavoreix l'afirmació positiva i l'avaluació formativa.

Taula 1. Elements de satisfacció i d'insatisfacció

Elements de satisfacció	Elements d'insatisfacció
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Sentir-se valorat • Sentir que et fan confiança • Ser escoltat • Temps per a l'aprenentatge, temps per a la planificació de l'ensenyament • Col·legialitat • Iniciativa • Creativitat • Contacte amb els alumnes • Marge per a l'experimentació 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir que no tens el control • Manca de temps • Aïllament dels col·legues • Currículum prescrit/inflexible • Burocràcia • Posar a prova • Sobrecàrrega d'iniciativa política • Pressió per arribar als objectius • Manca de suport dels pares • Mal comportament dels alumnes • Estrès

Font: Elaboració pròpia.

El terme «elements intrínsecs de satisfacció» és el que utilitza l'informe de l'Institut de Recerca de Polítiques Públiques (Edwards, 2002) per referir-se a aquelles coses que són essencials per tal que el professorat tingui la sensació de realització professional. Edwards argumenta que el malbaratament professional només es pot reduir augmentant les característiques positives de la feina, és a dir, el treball central de contacte amb l'alumnat dins l'aula, així com l'augment de la responsabilitat per determinar el curs dels esdeveniments dins de l'aula, amb prou marge i llibertat per aplicar iniciatives i capacitats creatives tant pel que fa al contingut com a la pedagogia.

- 1. El coneixement teòric i les capacitats concomitants:** S'assumeix que els professionals tenen un coneixement teòric extens i, a partir d'aquí, s'exerceixen les capacitats a la pràctica.

2. **Una preparació acadèmica i professional d'alta qualitat prèvia al servei:** Les professions normalment requereixen un mínim de tres anys d'acreditació acadèmica, a més de pràctiques professionals, i demostrar competència professional en el lloc de treball.
3. **Reconeixement legal i tancament professional:** Les professions acostumen a excloure tots aquells que no hagin complert els requisits adequats o no s'hagin dirigit a l'organisme professional apropiat.
4. **Iniciació:** Un període d'iniciació i un càrrec com a aprenent són requisits per ser reconegut com a membre de ple dret d'una organització professional, a més de la millora contínua de les pròpies capacitats a través del desenvolupament continu.
5. **Associació professional:** Normalment, les professions tenen organismes organitzats pels seus membres, amb l'objectiu de millorar el seu estatus, a més de controlar els requisits d'entrada i d'afiliació.
6. **Autonomia a la feina:** Els professionals tenen el control sobre la seva feina, i també sobre el seu coneixement teòric.
7. **Codi de conducta i ètica professional:** Normalment, els organismes professionals tenen codis de conducta o codis ètics per als seus membres, així com procediments disciplinaris per a aquells que infringeixen les normes.
8. **Autoregulació:** Els organismes professionals s'autoregulen i són independents del govern.
9. **Servei públic i altruisme:** Els serveis oferts són pel bé públic i de natura altruista.
10. **Autoritat i legitimitat:** Les professions tenen una autoritat legal clara sobre certes activitats, però també legitimitat en un gran ventall d'activitats relacionades.
11. **Coneixement inaccessible i indeterminat:** El conjunt de capacitats professionals són relativament inaccessibles pels no iniciats.
12. **Mobilitat:** Les capacitats, els coneixements i l'autoritat pertanyen als professionals com a individus, no a les organitzacions per a les quals treballen i, quan es traslladen, s'emporten els seus talents amb ells. L'estandardització de la formació professional i dels procediments permet aquesta mobilitat.

El repte de l'educació abans del servei és ajudar els professors novells a fer front a la dissonància entre la seva pròpia experiència com a alumnes i les demandes transformatives del professor, entre la seva pròpia manca d'influència com a alumnes i la seva autoritat com a professors. La introducció a la professió vol dir «fer visibles» les experiències prèvies, els models inconscients i latents que els alumnes porten amb ells quan comencen el programa de formació.

Complir els criteris per ser professor va més enllà d'aquestes categories formals. Per exemple, en un document sobre la qualitat del professorat de l'Associació de Formació del Professorat a Europa (Smith, 2006), es descriu l'ensenyament com «una professió que implica pensament reflexiu, desenvolupament professional constant, autonomia, responsabilitat, creativitat, recerca i seny». Continua afegint que «els indicadors que identifiquen la qualitat del professorat haurien de reflectir aquests valors i atributs» (Smith, 2006: 7).

El Consell Australià de les Professions defineix l'ensenyament com:

«Una professió és un grup disciplinat d'individus que accepta uns estàndards ètics i que es presenta, i és acceptat per la resta, com a posseïdor d'un coneixement i unes capacitats especials en un organisme àmpliament reconegut d'aprenentatge derivat de la recerca, l'educació i la formació d'alt nivell, i que està preparat per aplicar tot aquest coneixement i exercitar aquestes capacitats pel bé dels altres.» (Professions Australia, 2004: 1)

És aquesta manca d'interès egoista o de benefici, aquest «compromís envers un servei públic» (Burbules i Densmore, 1991) el que, per sobre de tot, defineix què vol dir ser professor. Això no implica que tots els professors siguin models d'aquesta ètica professional, però sí que estableix l'ensenyament com una vocació, lluny d'altres professions menys altruistes.

2. Expectatives, reptes i processos de canvi

Quines són les fonts i les influències que donen forma i moldegen la identitat del professor?

Les assumpcions extretes de la seva pròpia experiència vindran molt probablement de la seva tasca com a líder individual dins l'aula, treballant aïllat dels seus col·legues, i de qui s'espera que sigui fort, resistent i en control. Els professionals que s'incorporen al professorat des del món dels negocis o altres sectors de l'economia sovint troben difícil acostumar-se a aquestes expectatives individualistes, ja que estan acostumats a treballar en equip, compartint coneixement i creant sinergies més grans que la suma de les parts individuals.

Quan els professors tanquen la porta de l'aula i neguen l'entrada dels seus col·legues, estan tancant la porta del seu propi aprenentatge. Estan tancant la porta a noves fonts i oportunitats que han demostrat ser molt poderoses en altres països com ara el Japó, Nova Zelanda, Anglaterra o Singapur. Quan els professors obren la porta de l'aula i s'obren al repte i al canvi, llavors s'enriqueixen professionalment i poden oferir més als seus alumnes.

L'intercanvi mutu i continuat entre professors, com per exemple en l'observació i la retroacció entre col·legues, l'estudi de lliçons, la planificació col·laborativa de la lliçó i la revisió entre col·legues, creen les bases per a l'autoavaluació i són la condició necessària per a la millora sostenible. En el cor d'aquestes estratègies hi trobem la desprivatització de la pràctica, l'aprenentatge amb els col·legues, l'observació i la reflexió sobre la pràctica dins l'aula en temps real i la solució conjunta de problemes. El professor solitari obrint el seu propi camí dins l'aula davant de trenta joves (amb sort atents) és un model de futur insostenible, tal i com es veu en una presentació al web titulada «Shift happens» [el canvi

es produeix] (Karl Fisch, sense data) i visitada, segons s'indica, per més de cent cinquanta milions de persones. Entre les afirmacions més provocadores, hi trobem:

- Els joves d'avui hauran tingut entre deu i quinze feines abans dels 35 anys.
- Les deu feines més demandades avui al Regne Unit no existien el 2004.
- Shakespeare tenia 24.000 paraules per treballar mentre que un artista pop, com ara Eminem, pot utilitzar un repertori d'un milió, amb mil paraules més afegides cada mes.
- Nou de cada deu adolescents al Regne Unit tenen ordinador, telèfon mòbil i videoconsola.
- Es publiquen més de tres milions de llibres cada dia.
- «Estem formant els estudiants per a feines que encara no existeixen, amb tecnologies que no s'han inventat per tal de solucionar problemes que ni tant sols podem imaginar».

En la recent Cimera Mundial Asiàtica a Kuala Lumpur, els treballadors de multinacionals, i pimes van expressar la seva preocupació pel fet que s'estaven formant infants sense les capacitats necessàries per a l'era del «.com», com ara la consciència crítica, l'autonomia gestionada, el treball col·laboratiu, el treball en equip i l'autodirecció. Insistien en la importància del treball en equip, d'aconseguir que el professorat es comprometí en aquesta tasca compartida, aprenent dels seus col·legues i creixent professionalment amb ells. Citaven els set atributs clau que buscaven els empleadors com ara les capacitats comunicatives, la capacitat de treballar en equip, la capacitat d'enfrontar-se al fracàs, l'obertura a l'aprenentatge, la solució de problemes i el compromís.

Aquests temes ara ja són ben coneguts, però mostren la separació entre la passivitat, la conformitat, el coneixement individual i l'avaluació de l'aula tradicional d'una banda, amb els mons «real» i «virtual» de la infantesa de l'altra. Tanmateix, allò que es pot dir que constitueix el món «real» és cada vegada menys fàcil de definir, ja que el «món» té formes més difuses i complexes que les de generacions anteriors en què pares

i professorat «passaven» el coneixement, i la seva autoritat rara vegada es qüestionava. En el passat, els llibres i els còmics oferien versions alternatives de la vida social i els companys ajudaven a inventar realitats alternatives, hi havia poc territori entremig del món dels fets i el món de la fantasia. Mentre que la ràdio, la televisió i la música estenien les fronteres del coneixement, el canvi significatiu de paradigma es va donar amb les tecnologies que permetien als infants no només ser simples consumidors sinó productors de coneixement a escala global.

Per al professorat, acceptar el món canviant dels infants vol dir tractar la conjunció d'allò que està passant en el món econòmic, social, a la família, al carrer i entre els companys i allò que passa dins l'aula. El model de transmissió (aquells que ensenyen a aquells que no saben) és cada vegada més limitat pel que fa al seu efecte i necessita complementar-se amb pedagogies estimulants i imaginatives que s'ajustin, o fins i tot que vagin més enllà, d'allò que les tecnologies interactives poden oferir. Alhora, els professors s'enfronten amb el dilema de mantenir «el millor d'allò que s'ha pensat i dit» (Matthew Arnold, 1867), de no voler capitular davant la cultura de la gratificació immediata a expenses d'un capital moral i intel·lectual ric que requereix actituds mentals disciplinades i discriminadores.

La gent que escriu i pensa sobre com preparar els infants per a la vida en el segle XXI contempen un futur diferent i fins i tot inimaginable, però alhora han de ser conscients que mirar endavant també implica mirar enrere. En tractar la pregunta següent del programa de l'OCDE/CERI, la qüestió implícita és: on es troben transformació i conservació?:

«Com poden transformar-se les escoles d'avui per esdevenir els entorns d'ensenyament i d'aprenentatge adients que converteixin els individus en aprenents durant tota la vida i els preparin per al segle XXI?»

3. El futur del professorat, el futur de les escoles

El futur dels professors i de la professió està íntimament connectat amb el futur de les escoles. És gairebé inevitable que continuïn existint les escoles d'alguna mena en un futur proper, però també és inevitable que l'ensenyament i l'aprenentatge es continuïn expandint fora de les escoles. Com sabem, mirant enrere, la bretxa del rendiment no l'han cobert les escoles per sí soles i, mirant endavant, és un escenari encara menys plausible en el futur. Les implicacions de les descobertes de Greenfield en els entorns d'aprenentatge (a MacBeath, 2012) tenen implicacions en el què, l'on, el quan, el qui i el com de l'aprenentatge i, sobretot en el «per què».

A la regió dels Highlands d'Escòcia, on les escoles estan separades per centenars de milles l'una de l'altra i per aigua, els alumnes poden descarregar-se les lliçons gravades de qualsevol matèria i veure-les a casa o en els seus telèfons mòbils. En un viatge en ferri de dues hores, un alumne pot revisar els deures o veure una lliçó que s'hagi perdut. Tant per al professorat com per a l'alumnat, la disponibilitat de recursos virtuals cada vegada més nombrosos i sofisticats posa sobre la taula una pregunta sobre el futur d'aquesta comunitat escocesa escampada: és realment necessari el desplaçament? Aquesta pregunta tindrà una aplicabilitat molt més gran en el futur. A mesura que l'aprenentatge creui més fronteres espacials, posarà cada vegada més en qüestió les estructures físiques que l'intenten contenir i limitar. Al mateix temps que el llegat dels vells edificis i les velles formes de pensar conspira contra les noves formes d'aprenentatge, també implica el desmantellament dels murs divisoris, en primer lloc en sentit metafòric, per després estimular una reexaminació de les estructures físiques.

Als Estats Units, l'Acadèmia Khan, un centre de tutories en línia, «ha invertit el ritme normal de les escoles»; així «les lliçons» (el model pre-

dominant entre els professors a l'aula) es veuen durant el temps lliure de cada alumne, mentre que els deures es fan a l'escola. Inicialment, es van crear 2.500 «lliçons» curtes en línia com a complement a l'ensenyament a l'aula, però de fet han substituït àmpliament l'ensenyament directe per tal que els professors, lliures d'haver de fer la classe i corregir, puguin atendre els alumnes que necessiten ajuda tant de forma individual com en grup. Els professors es beneficien d'un sistema de «tauler d'anuncis» sofisticat que ofereix informació actualitzada sobre el progrés dels alumnes: on tenen dificultats i, encara més important, quins mètodes fan servir per enfrontar-se i intentar resoldre problemes. Els alumnes poden descarregar-se els vídeos a casa o a l'aula, tornar-los a veure, tirar enrere, parar i repetir totes les vegades que vulguin sense censura, vergonya o sentiment de culpabilitat per malgastar el temps del professor.

Als professors, el desenvolupament de comunitats integrades d'aprenentatge els permet intercanviar pràctiques i oferir suport col·legial i acompanyament al seus col·legues d'altres escoles. Els vídeos, els àudios, els materials del currículum i d'avaluació i els recursos de desenvolupament professional tenen un abast cada vegada més important, i en l'actualitat s'utilitzen en països com ara els EUA, Austràlia i el Japó. Hi ha una relació directa entre els espais oberts en l'arquitectura física i els espais oberts en el pensament segons la Comissió per a l'Arquitectura i l'Entorn construït (CABE en les seves sigles angleses). A més, la capacitat dels directors d'escola de mirar cap al futur i liderar de formes radicalment noves es veurà obstaculitzat no només per les fronteres físiques i logístiques, sinó també pels governs que intenten definir què haurien de saber els líders del futur basant-se en allò que era apropiat per als líders del passat.

4. Allò probable i allò desitjable

L'any 2001, l'OCDE va suggerir sis escenaris potencials per al futur. Una dècada més tard, aquests sis escenaris continuen basats en assumpcions i projeccions similars. Comencen amb la tensió entre allò probable i allò desitjable. Quan es vegin tots els països de l'OCDE en conjunt, allò «desitjable» quedarà probablement limitat per les forces històriques i culturals d'una banda, alhora que rebrà certa empena per les pressions globals i les normes de competitivitat, de l'altra.

Els escenaris u i dos són essencialment el manteniment de l'*status quo*. Es resisteix al canvi radical a causa de la por a l'anihilació dels estàndards acadèmics i la igualtat d'oportunitats putativa que s'ofereix mitjançant la uniformitat, i la supervisió i inspecció estandarditzada. Bàsicament, el saber fer i l'autonomia del professor tradicional continuen sent conceptes sagrats.

El tercer i quart escenaris suggereixen formes de «reescolarització» amb escoles més obertes cap a l'exterior i implicades en una interacció dinàmica amb interessos diversos de la comunitat, així com amb programes formals i informals. Els professors tenen acords i condicions contractuals diverses, en col·laboració amb altres professionals, diferents membres de la comunitat i pares i mares, amb una «difuminació» o encavallament de rols.

El cinquè i sisè escenaris, amb el títol genèric de «desescolarització» preveuen la insatisfacció amb els recursos institucionalitzats que portarà a xarxes d'aprenents en una societat aprenent, capitalitzant les tecnologies de la informació i de la comunicació cada vegada més sofisticades, poderoses i barates. Emergeixen nous professionals de l'aprenentatge, bé contractats localment per ensenyar o com a consultors, és a dir, persones qualificades per ensenyar però que exerceixen el seu saber en altres contextos fora de l'aula.

5. El dilema espai

Segons la terminologia de Charles Hampden Turner hi ha un «dilema espai» que es dóna entre la roca i el remolí. Els valors de la roca –consistència, transparència, fiabilitat i comparació de resultats– s’oposen als valors del remolí que són l’elecció, la diversitat, el dinamisme, l’espontaneïtat i l’autonomia. Inevitablement hi ha tensions entre la certesa i la incertesa, entre la individualitat i la col·lectivitat.

A partir de la màxima d’Einstein que els problemes no es poden resoldre pensant-hi en el mateix context en què s’han creat, el futur de les escoles, de l’escolarització i de l’educació pot anar, essencialment, en dues direccions oposades: la primera, l’extensió de les seves competències (una forma de reescolarització); l’altra, anar cap a un rol més modest com a node de coordinació, com a peça central en una xarxa de diferents punts situats en una comunitat local, petita i humana (una forma de desescolarització).

El primer d’aquests dos escenaris és molt més probable vista la inèrcia i la institucionalització de les escoles, la inversió en els edificis, la logística i el control, i els temes de salut i seguretat. Aquest escenari proposa un model similar a un centre comercial educatiu, que ofereix alguna cosa per a cadascú i està obert les vint-i-quatre hores al dia durant tres-cents seixanta dies o més. És una extensió d’allò que es coneix com escola «de servei total»: aprenentatge disponible per a adults i per a nens, obert a una economia mundial les vint-i-quatre hores del dia i a una xarxa d’informació que no dorm mai, i fent un servei a aquelles persones que treballen en horaris asocials. Per a tota la comunitat, dóna accés a biblioteques, laboratoris, internet, gimnasos i patis en horaris orientats a les persones, no pas a la institució. És una versió moderna de la visió que Henry Morris va tenir en la dècada de 1930 d’una escola de poble quan era delegat d’educació de la regió de Cambridge:

«Caldria agafar totes les activitats del poble, vitals però aïllades, –l'escola, la sala d'actes, la sala de lectura, les classes nocturnes, els cursos d'educació agrícola, l'Institut de la dona, la Legió britànica, els escoltes, el pati, la biblioteca rural del comptat, i els clubs d'atletisme i d'oci– i reunir-les per crear una nova institució per a la campinya anglesa. Crearia, a partir d'elements discrets, un tot orgànic; [en el qual] el tot és més gran que la suma de les parts. Seria una veritable síntesi social ja que agafaria elements existents i vius i els reuniria en una relació nova i única.» (Henry Morris, 1925)

En cadascun d'aquests sis escenaris hipotètics de l'OCDE, l'escola té un rol que va d'estar al centre de l'escena en un extrem fins a ocupar el lloc dels secundaris en l'altre. Tot i que el coneixement i les capacitats es poden obtenir en altres llocs que no són l'escola, el poderós rol social i moral de l'escolarització no es pot deixar de banda. La universitat per a nens del Regne Unit, un projecte recent que ha tingut un gran impacte arreu del planeta, il·lustra perfectament aquesta unió i sinergia entre l'escola i la no-escola.

6. Una universitat per als nens

La Universitat per a Nens [The Children's University], que acaba de complir el seu cinquè aniversari, ofereix l'oportunitat als nens i nenes de cinc a catorze anys d'aprendre fora de l'escola. Aquests llocs extraescolars s'anomenen «destins d'aprenentatge» –actualment n'hi ha 2.750 arreu del Regne Unit– i estan reconeguts per la Universitat per a Nens com a ofertes d'experiències estructurades d'aprenentatge. Tenen el logotip de la Universitat per a Nens i validen la visita estructurada mitjançant un segell en el passaport d'aprenentatge del nen o nena.

Els 2.750 destins inclouen llocs tan diversos com ara:

- La BBC
- El Parlament britànic
- Shakespeare per a nens [Shakespeare 4 Kidz]
- Chatsworth House, a Derbyshire
- Arts escèniques de Warwick [Stage Arts Warwick (SAW)]
- Enginyeria per a la vida (Enginyers sense fronteres)
- El club de futbol de Port Vale
- El parc de vida salvatge de South Yorkshire [South Yorkshire Wildlife Park]
- L'abadia de Doncaster: un camí detectivesc
- La base naval de Plymouth
- El registre de Plymouth

Molts dels destins d'aprenentatge i activitats extraescolars venen suggerits pels infants mateixos. Si són viables, els tutors intenten respondre als suggeriments. «Tot i que intentem respondre a les bones idees», diu un tutor de Doncaster, «No podem anar a Disneyland ni fer pònting». Les

conferències són molt populars. A Plymouth, la primera conferència va atraure trenta joves. Degut a l'èxit d'esdeveniments previs i a la publicitat, ara hi assisteixen regularment més de cent cinquanta persones. Alguns exemples de conferències que s'han fet en diferents parts del país són:

- Com veuen el món els insectes – Professor Peter Smithers
- Exploració polar – Anthony Jinman
- Un any a Madagascar – Jeremy Sabel, campió de biodiversitat del PCC Portland Community College
- Fotografia marina – Laboratori marí nacional
- Piromania – Professor Roy Lowry
- La veritat darrere de Buscant Nemo – Aquari marí nacional
- Geologia – Professor Iain Stewart, presentador del programa «Viatges des del Centre de la Terra» de la BBC

Els dissabtes al matí, la botiga de bricolatge B&Q ofereix conferències i tallers als joves. A la Universitat de Manchester, amb la doctora d'Egiptologia Biomèdica Rosalie David, els infants poden participar en cursos sobre com fer una mòmia, els déus egipcis, escriure en jeroglífics, el sistema numèric egipci i els trencaclosques egipcis.

Les biblioteques locals que s'apunten, mostren el seu logotip com a destí d'aprenentatge. Els joves poden obtenir fins a sis hores de crèdit per llegir sis llibres, més una hora extra per activitats addicionals relacionades amb la literatura. Un programa d'estiu és *el Parnàs de la poesia*, amb activitats lliures com ara *Menja't la paraula, poesia comestible*; *Festa infantil de poesia*; o *La recerca del tresor de poesia infantil*, on els nois i noies han de buscar versos amagats i usar-los per crear el seu propi poema.

Les oportunitats per aprendre fora de l'aula són un dels aspectes distintius de la Universitat per a Nens. Quan més s'obre el potencial d'aprenentatge fora de l'escola, més imaginatiu i inesperat és el resultat. Un dels últims afegitons al repertori de destins d'aprenentatge és un cementiri. Quines preguntes poden sorgir de l'exploració d'un cementiri? Les històries familiars i el canvi del nombre de membres de la família al

llarg dels anys? La mortalitat infantil? La millora de l'expectativa de vida i els avenços en medicina?

La creació de passaports que permeten l'entrada als destins d'aprenentatge i permeten obtenir un segell per a cada hora d'aprenentatge validada ha demostrat ser un gran èxit. El març de 2012, s'havien emès 160.000 passaports, amb la idea d'arribar als 250.000 l'any 2013. El prototip tenia les cantonades quadrades, però els nois i noies el van rebutjar argumentant que els passaports de debò tenen les puntes arrodonides. Ara, amb les puntes arrodonides i gravats d'or, els passaports han esdevingut un bé tan preuat que el percentatge de pèrdues està al voltant del 2%, comparat amb gairebé el 20% de pèrdues dels passaports dels adults.

La graduació es fa a les universitats, sovint en entorns que els infants descriuen com a «al·lucinants» i els pares com a «impressionants». Sovint, les presideix el rector en persona i lliura els diplomes als nois i noies que porten toga i birret.

A l'abril de 2012, hi havia vuitanta destins d'aprenentatge locals arreu del Regne Unit, per a tres mil escoles i acadèmies, i més de cent mil infants, amb un total de poc més de dos milions d'hores d'assistència. Cada universitat per a nens té un vincle amb una institució d'educació superior i se'ls anima a nomenar el seu propi rector. La Universitat per a Nens també s'ha establert en altres països com ara els Països Baixos, Austràlia, Estònia, Itàlia, Portugal, Irlanda, Malàisia, Indonèsia, Singapur, Sudàfrica, Sri Lanka, la Xina, Belize i els EUA.

Un principi important de la Universitat per a Nens és que la participació és voluntària. És intencionalment una cosa diferent de l'escola: un esperit diferent, activitats diferents i sovint un entorn diferent amb personal i companys diferents. El màxim testimoni de l'efectivitat de la Universitat per a Nens és que els joves dediquen el seu propi temps a assistir-hi i han començat a entendre que aprendre pot ser «un sistema de navegació per satèl·lit cap a llocs millors a la vida». Durant l'any passat, la participació i el compromís dels infants no només no va deixar d'augmentar, sinó que els nois i noies ara tenen un paper molt més actiu en la generació d'idees per a futures activitats i destins d'aprenentatge, tot exercint la seva influència i lideratge. (Vegeu <<http://www.childrensuniversity.co.uk/>>.)

7. Cap al futur, però no des d'aquí?

Aquell famós viatger perdut que demanava direccions va rebre un consell poc útil: «Bé, jo no hauria començat des d'aquí». En el viatge cap al futur educatiu, sens dubte ningú no hauria començat des d'aquí, però amb el pes de la història al damunt, quin és el camí cap a un futur que estigui més d'acord amb la societat del segle XXI? El *Futures Forum* [Fòrum dels Futurs] (Leicester i altres, 2009) ofereix els seus propis escenaris, que difereixen dels models de l'OCDE en presentar exemples més orientats al procés de transició del sistema del «com sempre» (és a dir, el primer escenari de l'OCDE) a un futur més visionari.

El *Futures Forum* presenta tres possibles «horitzons», que inclouen un «marc útil tant per entendre els processos profunds a llarg termini del canvi social com per dissenyar unes intervencions polítiques més efectives» (Leicester i altres, 2009: 3). El primer horitzó (H1) està representat per la «reforma sistemàtica basada en els estàndards». És un model molt influent –«més del mateix però millor»– que ha atret considerablement els polítics i legisladors, ja que el seu objectiu és treure el màxim profit del sistema que ja existeix, sense crear grans debats entre l'opinió pública o molestar els interessos diversos ni allunyar-se gaire de la zona de confort de «així fem les coses aquí». La conseqüència, diuen els autors, és que es condemna a «mesurar els errors com un procediment enganyós per als encerts» (Leicester i altres, 2009: 18).

A mesura que les dissonàncies es van fent més aparents, no obstant, el model «com sempre» s'aniria substituint gradualment per noves maneres de fer les coses, argumenten. Per tant, a mesura que les mancances del primer horitzó es fan notòries, es va formant un segon horitzó: «una frontera mòbils entre el passat i el futur». El segon horitzó (H2) és la «zona Ventafocs», que lluita pel reconeixement a mesura que s'allunya

de la zona de confort de l'H1. Inevitablement, serà jutjat pels estàndards conservadors del primer horitzó a mesura avança i, per tant, hi ha un risc inherent: «Queda clar que el risc es troba en la zona de transició, el segon horitzó. És un espai arriscat. Pot ser caòtic i confús amb tantes idees competint per l'atenció» (Leicester i altres, 2009: 26). En resposta a l'amenaça de l'*statu quo*, encara que només sigui temporalment, el sistema respondrà amb un escenari de «captura i estén» en què «les innovacions en H2 es generalitzaran per tal de prolongar la vida del sistema existent contra la llavor d'un món canviant» (Leicester i altres, 2009: 4).

Per avançar cap al tercer horitzó (H3) –«el sistema ideal que desitgem»– s'ha de fer la distinció entre les innovacions que són essencialment tècniques, que serveixen per prolongar l'*status quo* i aquelles que són transformadores i serveixen per fer realitat el tercer horitzó. L'H3 representa una «perspectiva madura» on «podem identificar elements que ens animen i inspiren» (Leicester i altres, 2009: 5), tractant els reptes del primer horitzó i posant les llavors per al tercer. Hi ha la necessitat de «mantenir el focus en l'avui i trobar una via per mantenir-lo per a la propera generació en circumstàncies molt diferents» (Leicester i altres, 2009: 5).

A la Taula 1, s'indiquen les característiques principals del primer i tercer horitzons. Les fletxes representen les forces en un sentit o un altre que es donen en el segon horitzó. N'hi ha que van enrere buscant l'estabilitat i d'altres que van endavant, aprenent a adaptar-se a la incertesa i s'agafen a les mesures confortables i familiars d'èxit tot obrint la porta a mesures noves i innovadores.

Taula 1. Del primer al tercer horitzó

Atracció de l'H1		Atracció de l'H3
Estabilitat /predictibilitat	←→	Incertesa, dinamisme, emoció
Infraestructura fixa	←→	Espais flexibles i creatius
Mesures d'èxit clares	←→	Mesures d'èxit emergents
Proves a curt termini (llavors)	←→	Proves a llarg termini (arbres)

Font: Elaboració pròpia.

Aquest moviment d'H1 a H3 no es pot fer, defensar, mentre hi hagi dicotomies, guerres de paradigmes, afirmacions i contraafirmacions. Buscar la sinergia implica una negativa al compromís, agafant el millor de cada món. Les qüestions que queden són les assumpcions que sostenen el tercer horitzó, és a dir, la qüestió de la probabilitat i de la desitjabilitat. Fins a quin punt estarà definit el futur per la incertesa, per la creació d'espais flexibles i creatius, i sobre quines bases reposa? És aquest futur desitjable? Per a qui? En quin context?

En comparar el model tradicional d'escolarització amb sistemes més efectius, Andreas Schleicher (2011), de l'OCDE, identifica alguns dels canvis radicals que necessàriament tindran un impacte diferencial en les vides professionals del professorat, en la formació i en les estructures de la carrera en diferents parts del món. L'impacte que tindran en la pràctica dependrà del grau en què els professors estiguin pilotant el canvi.

Taula 2. Del passat a sistemes més efectius

El passat	Tema	Els sistemes més efectius
Alguns alumnes aprenen a alt nivell	<i>Inclusió de l'alumnat</i>	Tots els alumnes aprenen a alt nivell
Capacitat cognitives rutinàries per a feines que duren tota la vida	<i>Instrucció i avaluació del currículum</i>	Aprendre a aprendre, pensament complex, maneres de treballar
Ensenyament per arribar a un contingut establert	<i>Qualitat del professorat</i>	Treballadors amb un coneixement professional d'alt nivell
Jerarquia «Taylorista»	<i>Organització de la feina</i>	Carreres horitzontals, col·legials, diferenciades i diverses
Principalment envers les autoritats	<i>Avaluació i responsabilitat del professorat</i>	També envers els col·legues i els diferents actors

Font: Schleicher, 2011.

A mesura que els professors progressen professionalment, no només els estàndards pedagògics esdevenen més exigents, sinó que el seu pa-

per s'estén al treball en equip, a la planificació col·legial, a l'avaluació i al nivell més expert en el lideratge dels col·legues dins l'escola i més enllà. A Anglaterra, l'Autoritat de Qualificació i Currículum, ha indicat quaranta-un estàndards en la taxonomia de les competències del professorat per al futur. Aquests inclouen:

- tenir un coneixement extens en els temes relatius a la igualtat, la inclusió i la diversitat en l'ensenyament;
- contribuir al desenvolupament professional dels col·legues a través de l'acompanyament i la mentoria, demostrar les pràctiques efectives i oferir consell i retroacció;
- treballar conjuntament amb els equips directius, prenent un rol directiu en el desenvolupament, la implementació i l'avaluació de les polítiques i les pràctiques que contribueixen a la millora de l'escola;
- posseir les capacitats analítiques, interpersonals i organitzatives necessàries per treballar de forma efectiva amb el personal i els equips directius més enllà de la pròpia escola.

La combinació de les capacitats individuals i la natura col·laborativa de la feina dels professors mesurarà els estàndards professionals a curt i llarg termini. Quan més grans siguin les oportunitats que sorgeixen per explotar els centres d'aprenentatge més enllà de l'aula, major serà l'exigència d'un repertori individual i concertat extens per part dels professors. A mesura que els joves esdevinguin aprenents independents i interdependents, caldran més recursos estratègics entre aquells que dirigeixen i formen l'aprenentatge dels infants. A mesura que es vagi creant un sentit d'influència genuí entre els aprenents, els professors necessitaran més capacitats per tal de dirigir, guiar, intervenir o no segons ho demani cada situació. Això no elimina les estratègies convencionals d'ensenyament –sessions de preguntes i respostes, demostracions i instrucció directa, per exemple– però esdevindran una part petita i complementària del repertori del professor i s'utilitzaran quan es consideri necessari, és a dir, segons el quan, l'on i el com intervenir en el procés d'aprenentatge i amb quin objectiu.

Si Andreas Schleicher és correcte en la seva descripció dels futurs de l'ensenyament com a «pla, col·legial i diferenciat amb diferents carreres», els professors que entrin en la professió ara podran buscar un canvi de perfil i d'equilibri de la seva feina. La instrucció directa (aquells que ensenyen a aquells que no saben) serà una part cada vegada més petita d'allò que fan els professors. Donat que els professors s'aniran movent en diferents sectors de l'economia, l'experiència de diferents entorns de treball, el treball en equip, el lideratge, els incentius i els premis, i la vida com a canvi constant, revitalitzarà l'ensenyament i l'aprenentatge. Així, l'ensenyament entrarà en una nova era plena de reptes i plenament satisfactòria.

8. Referències bibliogràfiques

- BURBULES, N., i DENSMORE, K., (1991). “The limits of making teaching a profession” [Els límits de fer de l’ensenyament una professió]. *Educational Policy*, 5(1), p. 44-63.
- CENTRE PER A LA RECERCA I LA INNOVACIÓ EDUCATIVES (CERI). *The OECD Schooling Scenarios in Brief [Els escenaris de l’escolarització de l’OCDE en breu]*. Organització per a la Cooperació Econòmica i el Desenvolupament. En línia: <<http://www.oecd.org/edu/school/centreforeducationalresearchandinnovationceri-theoecdschoolingscenariosinbrief.htm>>.
- EDWARDS, M. (2002). *Narrowing the Divide [Fent la divisió més estreta]*, informe del Centre de Recerca de Polítiques Públiques. Londres.
- FISCH, Karl (sense data). *Change happens [El canvi es dona]*. En línia: <<http://www.slideshare.net/jbrenman/shift-happens-33834>>.
- HAMPDEN TURNER, C. i TROMPENAARS, F. (1993). *The Seven Cultures of Capitalism [Les set cultures del capitalisme]*. Nova York: Doubleday.
- LEICESTER, G., BLOOMER, K. i STEWART, D. (2009). *Transformative Innovation In Education: A Playbook for Pragmatic Visionarie [Innovació transformadora en educació: una guia per a la visió de futur pragmàtica]*. International Futures Forum, Triarchic Press Ltd. En línia: <<http://triarchypress.co.uk/pages/book21.htm>>.
- MACBEATH, J. (2012). *Learning in and out of school: the selected works of John MacBeath [Aprènent dins i fora de l’escola: selecció de treballs de John MacBeath]*. Londres: Routledge.
- MORRIS, Henry (1925). *L’escola de poble. Memoràndum sobre la provisió de serveis educatius i socials a les zones rurals, amb especial referència al comptat de Cambridge*, secció XIV.
- PROFESSIONS AUSTRALIA (2004). *About Professions Australia : Definition of a Profession [Sobre les professions a Austràlia: definició d’una professió]*. En línia: <<http://www.professions.com.au/defineprofession.html>>.

- SCHLEICHER, A. (2011). *Building a High Quality Teaching Profession; Lessons from around the world [Creant una professió d'ensenyament d'alta qualitat: lliçons d'arreu del món]*. Teachers Summit, Nova York.
- SMITH, I. (2006). "Models of partnership developments in initial teacher education in the four components of the United Kingdom: recent trends and current challenges" [*Models de desenvolupament conjunt en la formació inicial dels professors en els quatre components del Regne Unit: tendències recents i reptes actuals*]. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 32,(2), p. 147-164.

Nota sobre l'autor

John MacBeath és professor emèrit de la Universitat de Cambridge, director de Lideratge i Ensenyament: Xarxa Cambridge, i director de projectes del Centre per a l'Ensenyament de la Commonwealth. Fins a l'any 2000 va ser director del Centre per a la Qualitat en l'Ensenyament de la Universitat de Strathclyde (Glasgow). A més de l'interès i la recerca sobre lideratge, durant l'última dècada ha treballat amb escoles, autoritats educatives i governs nacionals en el camp de l'autoavaluació a les escoles.

Ha estat consultor per a l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), la UNESCO, l'Organització Internacional del Treball (OIT), la Fundació Bertelsmann, Prince's Trust, la Comissió Europea, el Govern escocès, el Govern federal suís, el Grup Varkey de Dubayy (Unió dels Emirats Àrabs) i el Departament d'Educació de Hong Kong.

L'any 2011, la Federació Internacional de l'Educació, que engloba trenta milions de professionals de l'educació, li va encarregar un estudi sobre la relació entre els docents i les societats i els governs del món. I el resultat és l'estudi *Future of Teaching Profession*.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** Maríá Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.
17. **Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrant.** Jaap Dronkers. Maig 2010, 32 p.
18. **Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.** Daniel Innerarity. Juny 2010, 40 p.
19. **Excellència educativa per a tothom, una realitat possible.** Roser Sala-vert. Setembre 2010, 28 p.

20. **Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units.** Larry Cuban. Març 2011, 20 p.
21. **Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat.** Jean-Yves Rochex. Març 2011, 28 p.
22. **Aprentatge invisible: aprenent en 3D, 360° i 7/24.** Cristóbal Cobo Romaní. Abril 2011, 44 p.
23. **Alternatives a la segregació als Estats Units: el cas de les magnet schools.** Gary Orfield. Juny 2011, 52 p.
24. **La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge.** Isabel Solé. Gener 2012, 32 p.
25. **L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies.** José Antonio Marina. Juny 2012, 24 p.
26. **Millorar el clima escolar: per què i com?** Eric Debarbieux. Juny 2012, 26 p.
27. **Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge.** David Istance. Juliol 2012, 32 p.
28. **Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement.** Robert B. Kozma. Novembre 2012, 54 p.
29. **Un canvi de paradigma: el moviment globalitzat de reforma de l'educació. Educar la creativitat i l'emprenedoria en un món globalitzat.** Yong Zhao. Novembre 2012, 34 p.
30. **Crear escoles que preparin per al futur.** Richard Gerver. Abril 2013, 16 p.

Debats d'Educació és un projecte creat per la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya amb la col·laboració del MACBA per impulsar el debat social sobre el futur de l'educació. El projecte consisteix en la celebració de debats per tractar temes claus, d'actualitat i de fons, sobre els reptes i els problemes que ha d'afrontar l'educació en el context social, polític i econòmic en què vivim. Aquesta col·lecció recull algunes de les ponències d'autors de reconegut prestigi nacional, estatal i internacional, que han servit per encetar els debats.

www.debats.cat

DEBATS D'EDUCACIÓ | 31

Una iniciativa de



Amb la col·laboració de

