

MESTRES DEL PRESENT ACOMPANYANT MESTRES DEL FUTUR

Mariona Casas-Deseures (coord.)



**MESTRES DEL PRESENT
ACOMPANYANT
MESTRES DEL FUTUR**

MESTRES DEL PRESENT ACOMPANYANT MESTRES DEL FUTUR

L'experiència de la mentoria
a les escoles de Vic (2018-2021)

Mariona Casas-Deseures (coord.)

E Eumo
Editorial

U UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA

Aquesta publicació ha estat finançada a través dels Ajuts de Recerca per a la Millora de la Formació Inicial de Mestres (ARMIF), convocats per l'Agència de Gestió dels Ajuts Universitaris de Recerca (AGAUR) en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF). En concret, és fruit del projecte de recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025).



© dels textos: els autors respectius

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. Doctor Junyent, 1. 08500 Vic
www.eumoeditorial.com - eumoeditorial@eumoeditorial.com

—Eumo és l'editorial de la UVic-UCC—

Primera edició: novembre de 2022

Disseny de la coberta i maquetació:
Marta Prat Salvans - www.martaprat.cat

DL: B 20148-2022
ISBN: 978-84-9766-795-1



ÍNDEX

Presentació

Mariona Casas-Deseures..... 9

Resum de cada capítol..... 15

1. Breu descripció i balanç del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC.*

Mariona Casas-Deseures 21

2. La universitat i la ciutat. Creuant mirades entre la formació inicial de mestres i l'exercici professional.

Eduard Ramírez Banzo i Elisabet Franquesa Roca 31

3. Iniciant el camí de la formació: estada, diari i projecte. *Josep Castillo Adrián i Maite Pujol i Mongay*.....

37

4. Disseny i implementació de la rúbrica de l'estada a l'escola. *Josep Castillo Adrián, Elisabet Franquesa Roca, Marta Muñoz Estrada, Mireia Planas Vila, Mercè*

Sáez Garcia i Mariona Torner Lasalle..... 53

5. L'impacte de l'estada a l'escola. *Esther Fatsini Matheu*..... 65

6. De l'estada a l'escola a les Pràctiques I.

Antoni Portell i Llorca 77

- 7. La veu de les mestres: què suposa col·laborar des de l'escola amb la universitat?** *Gemma Oriol Musoll i Elisabet Rosell Rovira (coord.), Cecília Font Vila, Montse Maestre Casadesús, M. Mercè Martínez Expósito, Rosa Maria Montañez Urgell, M. Glòria Olmos Martínez, Mireia Planàs Serradell, Sira Puig Vall, M. Mar Rodríguez Boté, Anna Maria Serra Raurell i M. Glòria Varela Manubens.....* 89
- 8. La veu de l'alumnat dels graus de mestres (1): construir el camí d'estudiants a docents.**
Esther Fatsini Matheu..... 105
- 9. La veu de l'alumnat dels graus de mestres (2): què m'ha aportat l'estada a l'escola en el meu procés formatiu?** *Aida Font Santamaria, Laura Comajoan Compte, Mireia Guiteras Folgarolas i Laia Cortés Soler.....* 117
- 10. Estudiants, mentoria i tutoria: tres rols en una col·laboració indispensable.** *Maite Pujol i Mongay.....* 125
- 11. Taula rodona: La vida a les aules. Educant la mirada.** *Josep Castillo Adrián, Mireia Planas Vila, Mireia Pou i Teresa Segués.....* 139
- 12. El pràcticum als graus de mestres.** *Francesca Davoli, Anna M. Vallbona González i Berta Vila-Saborit.....* 167
- 13. Les pràctiques de mestre: un debat continu i inacabat.** *Joan Soler Mata.....* 177
- 14. Identitat docent i mentoria: breu estat internacional de la qüestió.** *Itxaso Tellado.....* 189

15. Conclusions: La professionalitat docent, un trajecte en companyia. <i>Antoni Tort Bardolet</i>	199
16. Impacte científic de la recerca. <i>Mariona Casas-Deseures</i>	209
Biodata dels autors	215

PRESENTACIÓ

Mariona Casas-Deseures¹

El llibre que teniu a les mans recull l'experiència del projecte de recerca sobre la mentoria portat a terme entre la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia (FETEP)² de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) i els centres d'educació infantil i primària de la ciutat de Vic durant tres cursos acadèmics (2018-2021). El projecte partia de la constatació que la formació inicial de mestres ha d'imbricar la universitat i l'escola, dues institucions educatives que no sempre han anat de bracet, malgrat la necessitat d'interrelacionar-se i corresponsabilitzar-se per contribuir, cadascuna des de la seva expertesa, a construir la identitat docent dels futurs mestres.

Amb aquesta premissa, a partir del curs 2018-2019 vam emprendre un viatge plegats (facultat i escoles) sota el paraigua de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025). Aquesta investigació va ser possible gràcies a una convocatòria competitiva d'Ajuts de Recerca per a la Millora de la

1. Investigadora principal del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025). Des del curs 2014-2015, coordinadora del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa) de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC. Professora lectora del Departament de Filologia i de Didàctica de la Llengua i la Literatura i membre del grup de recerca Glossa. A/e: mariona.casas@uvic.cat
2. Fins al curs 2020-2021, el nom de la facultat era Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (FETCH).

Formació Inicial de Mestres (ARMIF), en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF). Ens hi vam abocar amb la confiança i la complicitat de l'Equip de Deganat encapçalat pel degà Eduard Ramírez, però també amb el llegat dels seus antecessors i amb els resultats de dues recerques que ja s'havien proposat aprofundir en el vincle entre la nostra facultat i els centres educatius: *De l'escola a la universitat, de la universitat a l'escola: la formació de mestres i la reflexió sobre la pràctica*, liderada pel professor Antoni Tort (2014 ARMIF 00006), i *Construint la identitat docent des de la pràctica i la recerca a l'aula: El paper del Pràcticum i el Treball Final de Grau en la Formació Inicial de Mestres d'Educació Primària*, encapçalada per la professora Núria Simó (2015 ARMIF 00040).

Aquestes investigacions s'emmarquen en un context de canvis profunds, en els últims anys, en la formació inicial de mestres a Catalunya. Impulsats pel programa MIF, destaquen, a tall d'exemple, l'establiment d'una Prova d'Aptitud Personal (PAP) per accedir als graus de mestres de totes les universitats catalanes, que es va començar a implementar el curs 2017-2018; la convocatòria de programes de mobilitat adreçats al professorat, o la posada en marxa d'una doble titulació d'Educació Infantil i Primària, a partir del curs 2013-2014. A la nostra universitat, aquest pla de millora es va concretar en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (amb menció en llengua anglesa) i va ser l'embrió del projecte de recerca que es presenta en aquest llibre.

En efecte, el desplegament del doble grau va permetre explorar nous formats de relació entre els entorns acadèmic i docent, i ja durant el primer any acadèmic, el curs 2013-2014, essent coordinador de la doble titulació el professor Joan Soler, es va iniciar l'experiència innovadora sobre la qual se sustenten els fonaments d'aquest llibre: l'estada dels nostres estudiants un matí a la setma-

na al llarg de tot el curs en una escola de la ciutat de Vic. L'estada no són pràctiques curriculars (als graus de mestres de la UVic el pràcticum comença a segon curs), de manera que el vincle universitat/escola es va traçar a través de dues assignatures, una de cada semestre, totes dues de formació bàsica als graus de mestres: Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (1r semestre) i Didàctica i Currículum Escolar (2n semestre).

Si l'estada a l'escola és el germen de la recerca que es presenta en aquest document, l'altre puntal s'ha d'ubicar en el curs acadèmic 2017-2018 en què, seguint el Pla d'Actuació del Deganat (2016-2020), la nostra facultat i el CIFE (Centre d'Innovació i Formació en Educació de la UVic-UCC) van impulsar un Seminari de Mentoria i Identitat Docent (Seminari MID), junt amb la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vic i amb la participació de les onze escoles d'educació infantil i primària (públiques i concertades) de la ciutat. Amb el Seminari MID es creava un espai estable amb trobades regulars en què el professorat de la facultat i els equips directius de les escoles començaven a compartir coneixement a l'entorn de la construcció de la identitat docent dels nostres estudiants.

Tant l'estada com el seminari continuen essent els dos pilars d'un projecte que ha anat creixent i evolucionant amb la incorporació de més agents, altres formats i noves perspectives. El que es presenta en aquest llibre són les principals aportacions de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC*, que abraça tres cursos acadèmics (2018-2019, 2019-2020 i 2020-2021) i que va implicar més de 350 participants. L'equip investigador estava format per setze membres, onze professores i professors de la FETEP: Mariona Casas, Josep Castillo, Francesca Davoli, Esther Fatsini, Antoni Portell, Maite Pujol, Eduard Ramírez, Itxaso Tellado, Antoni Tort, Anna Vallbona i Berta Vila; i cinc mestres membres

dels equips directius de cinc escoles de Vic: Elisabet Franquesa (Andersen), Marta Muñoz (Vic Centre), Mireia Planas (Dr. Joaquim Salarich), Mercè Saez (Sentfores) i Mariona Torner (Sagrat Cor). Amb tot, la recerca no hauria arribat a bon port sense la implicació i la col·laboració directa o indirecta d'altres docents, de personal d'administració i serveis de la facultat i dels dos tècnics de suport assignats al projecte.³ Que aquestes ratlles serveixin d'agraïment a totes les persones que, d'alguna manera o altra, també hi han aportat el seu granet de sorra.

Com a acció de devolució i tancament d'aquesta recerca, l'11 de novembre de 2021 va tenir lloc a la sala Segimon Serrallonga de la UVic-UCC la jornada *Mestres del present acompanyant mestres del futur. L'experiència de la mentoria a les escoles de Vic (2018-2021)*. Aquest llibre en manlleua el títol i, de fet, expandeix i deixa constància per escrit de tot allò que sintèticament tan sols s'hi va poder mencionar. Es tracta d'una publicació coral, que consta de setze capítols breus, d'estils diferents, set dels quals han estat escrits col·laborativament. En total, són trenta-cinc les persones autores o coautores que signen algun capítol d'aquest llibre (més de la meitat, doncs, no són membres de l'equip investigador). Un llibre d'aquestes característiques no pot sinó documentar una visió polièdrica i compartida d'un viatge fascinant en què professorat, mestres i estudiants han explorat plegats alguns dels viaranys que condueixen a la construcció de la identitat docent.

Us convidem a llegir les pàgines següents on, en primer lloc, trobareu una secció amb un resum de cada capítol que us permetrà tenir una visió global del volum. La lectura es pot fer linealment, però els capítols també es poden llegir en l'ordre que

3. El curs 2018-2019 va ser l'estudiant del Doble grau Laia Cortés i els dos cursos següents (2019-2021) l'estudiant de Psicologia Miquel Piqueras.

es desitgi perquè, tot i que estan interrelacionats, cadascun té la seva pròpia idiosincràsia. El llibre es tanca amb una secció que inclou un breu currículum de cada autor.

Vic, juliol de 2022

RESUM DE CADA CAPÍTOL

1. Breu descripció i balanç del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC*. Mariona Casas-Deseures

En aquest capítol es fa una descripció dels objectius i de la metodologia de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* i se'n presenten, breument, els resultats preliminars i l'impacte que ha generat en la formació inicial a la UVic-UCC.

2. La universitat i la ciutat. Creuant mirades entre la formació inicial de mestres i l'exercici professional. *Eduard Ramírez Banzo i Elisabet Franquesa Roca*

El capítol tracta, en línies generals, de la responsabilitat social i compartida envers la formació dels futurs mestres i del projecte de Mentoria i Identitat Docent (MID) que es desenvolupa a la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, com a factor determinant per estrènyer els llaços de col·laboració entre la universitat i les escoles. El MID neix el 2017 com a projecte de facultat impulsat per l'Equip de Deganat i situa la formació inicial de mestres en un context i en un entorn: la ciutat de Vic i les seves escoles.

3. Iniciant el camí de la formació: estada, diari i projecte. *Josep Castillo Adrián i Maite Pujol i Mongay*

En aquest capítol es descriuen els antecedents de l'estada setmanal a l'escola, que es va iniciar el curs 2013-2014 amb la posada

en marxa del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària. S'hi presenta el treball portat a terme des de les assignatures Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (primer semestre) i Didàctica i Currículum Escolar (segon semestre) durant els primers cinc anys d'aquesta experiència amb l'estudiantat de la doble titulació.

4. Disseny i implementació de la rúbrica de l'estada a l'escola. *Josep Castillo Adrián, Elisabet Franquesa Roca, Marta Muñoz Estrada, Mireia Planas Vila, Mercè Sáez Garcia i Mariona Torner Lasalle*

El desplaçament de l'estada a l'escola va requerir una eina de seguiment de l'estudiantat als centres educatius. El curs 2014-2015 es va incorporar una rúbrica d'avaluació provisional i a partir del curs 2018-2019 les cinc mestres membres de l'equip de recerca van rebre l'encàrrec de revisar aquest instrument i dissenyar una rúbrica definitiva, consensuada des dels centres. La rúbrica es va implementar el curs 2019-2020.

5. L'impacte de l'estada a l'escola. *Esther Fatsini Matheu*

L'estada a l'escola ha tingut un impacte en el disseny de la formació inicial en els graus de mestres, i ha generat noves oportunitats de retrobament entre escola i universitat en el procés de construcció de la identitat professional en els i les estudiants. En el text se subratllen algunes complicitats i fites assolides.

6. De l'estada a l'escola a les Pràctiques I. *Antoni Portell i Llorca*

En aquest capítol s'explica com l'estada a l'escola a primer curs ha propiciat un canvi qualitatiu en el plantejament de les Pràctiques I, ja a segon curs, i la manera com aquest canvi ha incidit en una millora de la formació inicial dels mestres.

7. **La veu de les mestres: què suposa col·laborar des de l'escola amb la universitat?** *Gemma Oriol Musoll i Elisabet Rosell Rovira (coord.). Cecília Font Vila, Montse Maestre Casadesús, M. Mercè Martínez Expósito, Rosa Maria Montañez Urgell, M. Glòria Olmos Martínez, Mireia Planàs Seradell, Sira Puig Vall, M. Mar Rodríguez Boté, Anna Maria Serra Raurell i M. Glòria Varela Manubens*

Professorat de la FETEP de la UVic-UCC, totes les escoles públiques i concertades de la ciutat, totes les Escoles Bressol Municipals de Vic i el Centre de Formació de Persones Adultes hem compartit de forma periòdica, i per primera vegada, espais de trobada per assolir un objectiu comú i alhora complex: trobar la millor forma d'ensenyar i aprendre a fer de mestre i a ser mestre per aconseguir i fer possible una millor educació. En aquest capítol, dotze mestres reflexionen sobre què suposa col·laborar des de l'escola amb la universitat.

8. **La veu de l'alumnat dels graus de mestres (1): construir el camí d'estudiants a docents.** *Esther Fatsini Matheu*

Escoltar la veu dels i de les estudiants que s'han matriculat als graus de mestres és necessari, tant per conèixer la mirada prèvia sobre la professió amb la qual arriben, com per saber com construeixen els bastiments de l'ofici durant la seva formació. En aquest capítol ens ho expliquen amb les seves paraules.

9. **La veu de l'alumnat dels graus de mestres (2): què m'ha aportat l'estada a l'escola en el meu procés formatiu?** *Aida Font Santamaria, Laura Comajoan Compte, Mireia Guiteras Folgarolas i Laia Cortés Soler*

En el marc de la cloenda de l'estada a l'escola del curs 2018-2019, es va demanar a quatre estudiants dels graus de mestres, que aleshores cursaven segon, tercer, quart i cinquè curs,

respectivament, que preparessin una breu aportació a partir de la pregunta següent: «Què m'ha aportat l'estada a l'escola en el meu procés formatiu?». En aquest capítol es recullen els quatre textos.

10. Estudiants, mentoria i tutoria: tres rols en una col·laboració indispensable. *Maite Pujol i Mongay*

El capítol gira a l'entorn de la tríada formativa integrada per estudiant, mentor/a de centre i tutor/a universitari, clau de volta de la formació inicial i de la pròpia tasca educativa. En el marc del Seminari MID, una de les principals comeses ha estat identificar els rols d'aquests tres agents implicats en l'estada a l'escola i les posteriors pràctiques curriculars.

11. Taula rodona *La vida a les aules. Educant la mirada.* *Josep Castillo Adrián, Mireia Planas Vila, Mireia Pou i Teresa Segué*s

Transcripció de la taula rodona *La vida a les aules. Educant la mirada*, portada a terme el dia 11 de novembre de 2021 a la Sala Segimon Serrallonga de la UVic-UCC, amb motiu de la jornada de tancament del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent dels estudiants dels graus de Mestre de la UVic*. La taula rodona va estar conduïda per Josep Castillo i hi van intervenir una mestra (Mireia Planas), una professora de la UVic (Teresa Segué)s i una estudiant del grau en Mestre d'Educació Primària (Mireia Pou).

12. El pràcticum als graus de mestres. *Francesca Davoli, Anna M. Vallbona González i Berta Vila-Saborit*

Aquest capítol és un recorregut on s'exposen les característiques de les assignatures del pràcticum als graus de mestres de la UVic-UCC. Dins d'un paradigma de continuïtat i cohe-

rència entre els diferents cursos acadèmics, es garanteix l'adquisició progressiva de les competències de la funció docent a les etapes d'infantil i de primària. En les pàgines següents, es donen a conèixer les oportunitats formatives que suposen les pràctiques en un grau universitari *professionalitzador*.

13. Les pràctiques de mestre: un debat continu i inacabat.

Joan Soler Mata

El capítol fa una anàlisi i reflexiona sobre alguns dels aspectes més presents en el permanent debat sobre les pràctiques de mestre, des dels actors que formen el triangle formatiu fins als continguts, els aspectes organitzatius i l'avaluació. La base del capítol són els apunts d'una Jornada de Pràctiques celebrada a la Facultat d'Educació, Traducció, Esport i Psicologia el mes de setembre de 2019.

14. Identitat docent i mentoria: breu estat internacional de la qüestió. *Itxaso Tellado*

El capítol presenta una breu panoràmica internacional sobre el concepte de mentoria i d'identitat docent. Els estudiants dels graus de mestres han d'afrontar diversos reptes durant la seva formació per anar construint la seva identitat docent, que es forma a partir de les teories de l'educació, les seves pròpies percepcions i els diversos contextos en què interactuen. La formació del professorat és un procés plural i conjunt i, en aquest marc, la figura dels mentors esdevé fonamental.

15. Conclusions: La professionalitat docent, un trajecte en companyia. *Antoni Tort Bardolet*

A manera de conclusió, en aquest capítol es reflexiona a l'entorn d'algunes de les condicions necessàries per tal de garantir la qualitat pedagògica en la interrelació entre tots els agents

implicats en la formació inicial: l'establiment d'un marc de confiança mutu, una pràctica educativa situada, uns aprenentatges globals i èticament responsables i oportunitats de construir processos d'acompanyament, mentoria i cooperació.

16. Impacte científic de la recerca. *Mariona Casas-Deseures*

L'últim capítol del llibre presenta, succintament, l'impacte científic de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC*, assumint que la repercussió de tota investigació no s'acaba amb el tancament del projecte. S'hi referencien les participacions congressuals, les publicacions i una selecció de les activitats de divulgació portades a terme durant el projecte.

1

BREU DESCRIPCIÓ I BALANÇ DEL PROJECTE: LA MENTORIA I LA IDENTITAT DOCENT EMERGENT EN ELS ESTUDIANTS DELS GRAUS DE MESTRE DE LA UVIC-UCC

Mariona Casas-Deseures¹

Resum

En aquest capítol es fa una descripció dels objectius i de la metodologia de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* i se'n presenten, breument, els resultats preliminars i l'impacte que ha generat en la formació inicial a la UVic-UCC.²

1. Objectius i metodologia del projecte

La recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025) es

1. Vegeu nota 1 de la pàgina 9.

2. La informació d'aquest capítol procedeix, principalment, del balanç presentat en el marc de la Jornada *Mestres del present acompanyant mestres del futur*, celebrada l'11 de novembre de 2021 a la UVic, i del contingut de la memòria final de la recerca presentada a l'AGAUR el gener de 2022.

va presentar a la convocatòria de l'any 2017 dels Ajuts de Recerca per a la Millora de la Formació Inicial de Mestres (ARMIF). En concret, el projecte es proposava continuar aprofundint en el vincle entre la universitat i les escoles, a propòsit de la transformació de la formació inicial dels graus de mestres a Catalunya arran de la posada en marxa, el 2013, del programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (programa MIF). Per a l'esmentada convocatòria, es va constituir un equip investigador integrat per setze persones: onze docents de la UVic-UCC (Mariona Casas [investigadora principal], Josep Castillo, Francesca Davoli, Esther Fatsini, Antoni Portell, Maite Pujol, Eduard Ramírez, Itxaso Tellado, Antoni Tort, Anna Vallbona i Berta Vila) i cinc mestres d'escoles de Vic (Elisabet Franquesa, Marta Muñoz, Mireia Planas, Mercè Saez i Mariona Torner).

A partir de dues investigacions prèvies³ desenvolupades a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC, aquesta recerca va pivotar a l'entorn de tres objectius, amb els quals es pretenia contribuir a desenvolupar el perfil competencial (docent i professional) dels estudiants dels tres graus de mestres que s'impartien a la facultat: grau en Mestre d'Educació Infantil (MEI), grau en Mestre d'Educació Primària (MEP) i doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (DGMEIMEP). La recerca abastava una triple dimensió en la qual intervenien professorat universitari, tutors dels centres formadors (mentors) i estudiants. Els tres objectius que ens vam marcar són els següents:

3. *De l'escola a la universitat, de la universitat a l'escola: la formació de mestres i la reflexió sobre la pràctica* (IP: Antoni Tort; 2014 ARMIF 00006) i *Construint la identitat docent des de la pràctica i la recerca a l'aula: El paper del Pràcticum i el Treball Final de Grau en la Formació Inicial de Mestres d'Educació Primària* (IP: Núria Simó; 2015 ARMIF 00040).

1. Identificar el perfil de mentoria dels tutors universitaris per al pràcticum dels graus de mestres.
2. Identificar el perfil de mentoria dels tutors dels centres formadors per al pràcticum dels graus de mestres.
3. Identificar les competències professionals que el pràcticum (i altres espais de relació entre l'escola i la universitat) contribueix a desenvolupar en els estudiants dels graus de mestres.

En concret, es va posar el focus en l'ecosistema educatiu de la ciutat de Vic⁴ per contribuir, per una banda, a generar un perfil de mentoria a les escoles d'educació infantil i primària d'aquesta ciutat i, per l'altra, a ajudar a construir la identitat docent dels estudiants dels tres graus de mestres de la nostra facultat, mitjançant la relació amb aquests centres educatius i el treball intern del professorat de la facultat.

Els dos sistemes d'activitat que van permetre el desenvolupament de la recerca van ser, per una banda, un seminari estable amb trobades mensuals amb mestres de totes les escoles de Vic (Seminari de Mentoria i Identitat Docent, Seminari MID) i, per l'altra, l'estada d'un matí setmanal de tots els estudiants de primer curs en un centre educatiu de la ciutat vinculada a dues assignatures del grau: Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (primer semestre) i Didàctica i Currículum Escolar (segon semestre).

Inicialment van adherir-se a la primera edició del Seminari MID⁵ totes les escoles públiques i concertades de la ciutat de Vic que, alhora, van acollir els estudiants de l'estada de primer curs. Els centres són: Andersen, Escorial, Fedac Vic, Guillem de Mont-rondon, La Sínia, Sagrat Cor, Dr. Joaquim Salarich, Sant Miquel dels

4. Vegeu el capítol 2.

5. La primera edició del Seminari MID es va desenvolupar durant dos cursos acadèmics: 2017-2018 i 2018-2019.

Sants, Dominiques Vic, Sentfores i Vic Centre. El curs 2019-2020⁶ s'hi van incorporar el Centre de Formació d'Adults Montseny de Vic, l'Escola Waldorf La Font (privada) i la xarxa d'Escoles Bres-sol Municipals de Vic. En total, la recerca va englobar més de 350 participants, amb la implicació de tres tipus d'agents educatius:

- a) Estudiants de primer i segon curs dels esmentats graus de mestres (MEI, MEP i DGMEIMEP) entre els cursos 2018-2019, 2019-2020 i 2020-2021.
- b) Mestres de les escoles d'infantil i primària de la ciutat de Vic que participaven al Seminari MID i/o que acollien estudiants d'estada de primer curs (cinc d'aquestes mestres formaven part de l'equip investigador del projecte).
- c) Professorat universitari que participava al Seminari MID i/o que impartia docència a les dues assignatures vinculades a l'estada a l'escola i al pràcticum.

Els dos sistemes d'activitat mencionats (Seminari MID i estada a l'escola) van esdevenir l'espai natural de recollida de les dades per a la investigació, que va partir dels tres instruments següents:

- Qüestionari inicial i qüestionari final adreçat als estudiants de nou accés per a cada curs acadèmic. En total, es van administrar sis qüestionaris a les tres cohorts d'estudiants de primer dels cursos 2018-2019, 2019-2020 i 2020-2021.
- Anàlisi i generació de documentació en el marc del Seminari MID i de l'estada a l'escola dels estudiants.
- Grups de discussió en el marc del Seminari MID —mestres i professors universitaris— i amb estudiants. En total, es van portar a terme vuit grups de discussió: cinc amb estudiants de

6. Segon curs de la segona edició (2019-2020 i 2020-2021).

primer i segon curs (2018-2019, 2019-2020 i 2020-2021), dos amb mestres (2020-2021) i un amb professorat (2020-2021).

En relació amb el desenvolupament de la recerca, l'esclat de la pandèmia de covid-19 i el posterior confinament va afectar l'estada setmanal a l'escola, que durant el segon semestre del curs 2019-2020 i el primer semestre del curs 2020-2021 es va haver d'interrompre. El segon semestre del curs 2020-2021 l'estada es va reprendre en doble modalitat: presencial i virtual. De fet, inicialment la recerca s'havia de desenvolupar durant dos cursos acadèmics (2018-2019 i 2019-2020) però a causa de la covid-19 l'AGAUR va prorrogar-la un any, de manera que la durada final va ser del juny de 2018 al desembre de 2021.

2. Resultats del projecte

En aquest apartat es mostren, sintèticament, els principals resultats preliminars d'acord amb les evidències recollides mitjançant els tres instruments esmentats.

Pel que fa als qüestionaris administrats als estudiants de primer curs durant tres cursos acadèmics, van permetre registrar les seves preconcepcions i representacions en relació amb la professió docent (qüestionari inicial) i veure'n l'evolució al llarg del primer any a la facultat (qüestionari final).⁷ Es destaca que bona part dels estudiants havien tingut experiències prèvies vinculades al món educatiu i també que la majoria percebien que la societat té una imatge negativa de la professió. En relació amb les qualitats que creuen que tenien, al qüestionari inicial la majoria va destacar la paciència i l'empatia, però al qüestionari final es va evidenciar que

7. Vegeu el capítol 8.

volien millorar aquestes dues habilitats interpersonals, juntament amb les comunicatives.

Quant a la generació i anàlisi documental, es va partir de la documentació que va emergir en el marc de les sessions del Seminari MID i de l'estada a l'escola dels estudiants. Al seminari es va debatre sobre les preconcepcions en relació amb el pràcticum, les responsabilitats sobre els agents implicats, les competències professionals i el rol dels mestres, el professorat i els estudiants.⁸ Sobre l'estada, la recerca va promoure l'elaboració col·laborativa d'una rúbrica d'avaluació dels estudiants.⁹

Finalment, els grups de discussió van permetre creuar les dades amb la documentació generada i amb els qüestionaris administrats. Els principals resultats es poden agrupar en l'impacte que tenen en els tres agents implicats: estudiants, mestres i professorat, mitjançant tres idees clau:¹⁰

Estudiantat de primer curs:

- Consciència que l'escola és un ecosistema complex.
- Complementarietat i transferència d'aprenentatges entre l'estada i les dues assignatures del grau que hi estan vinculades.
- Possibilitat d'evolucionar del pensament abstracte al concret a partir del context concret de cada escola.

Mestres dels centres formadors:

- Reconeixement i valor de l'acompanyament a l'estudiant.
- Reforç i reconeixement de la seva funció com a centres formadors.
- Millor comprensió mútua del sentit de la formació inicial i

8. Vegeu el capítol 10.

9. Vegeu el capítol 4.

10. Vegeu el capítol 5, el capítol 7 i el capítol 11.

del rol de cadascú en la formació de la identitat docent dels futurs mestres.

Professorat universitari de la facultat:

- Importància de la pràctica reflexiva i ben fonamentada.
- Assumpció que la identitat docent es va construint no només des del pràcticum, sinó amb coherència pedagògica des de totes les assignatures del grau.
- Necessitat de compartir expectatives i explicitar les responsabilitats dels agents implicats.

3. Impacte en la formació inicial

La recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* ha permès introduir innovacions en la formació inicial dels graus de mestres de la UVic-UCC en diversos àmbits, que es resumeixen a continuació:

- Disseny i compactació del calendari docent dels estudiants de primer curs per disposar d'un matí al llarg de tot el curs per a l'estada setmanal a l'escola. El curs 2021-2022 s'ha incorporat a l'estada el doble grau en Ciències de l'Activitat Física i Mestre d'Educació Primària, una doble titulació en desplegament.
- Millora de l'encaix entre l'estada a l'escola setmanal dels estudiants de primer curs i les assignatures que s'hi vinculen: Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (1r semestre) i Didàctica i Currículum Escolar (2n semestre).
- Revisió de l'assignatura de Pràctiques I, que s'imparteix a segon curs i que és el primer pràcticum curricular dels graus de mestres de la UVic.¹¹

11. Vegeu el capítol 6.

- Desenvolupament d'un treball intern dins la facultat amb l'objectiu de treballar el perfil del rol del tutor de pràctiques de la universitat (un dels tres agents clau del projecte d'investigació). Entre 2019 i 2021 es van portar a terme les tres jornades següents, acreditades dins del pla de formació del professorat:
 - I Jornada de Pràctiques als graus de Mestre de la UVic (12 i 13 de setembre de 2019).¹²
 - II Jornada de Pràctiques als graus de Mestre de la UVic (7 de juliol de 2020, virtual).
 - I Jornada de Coordinació Pedagògica dels Graus de Mestre (9 de setembre de 2021, virtual).
- Continuació del vincle entre aquesta recerca i les dues recerques ARMIF precedents desenvolupades a la facultat i continuïtat amb un projecte europeu Erasmus+ (*Loop*), concedit el 2021, del qual la UVic és *partner*, que té com a objectiu desplegar programes d'inducció d'acompanyament a mestres novells.
- Desenvolupament i continuació del treball amb tots els centres formadors de la ciutat de Vic. La tercera edició del Seminari MID (curs 2021-2022) ha explorat un nou format facilitant espais de mentoria a la UVic entre els estudiants i els mestres que els acullen a l'estada a l'escola.
- Transferència dels resultats de la recerca a altres contextos, compartint coneixement mitjançant congressos i publicacions científiques¹³ i a través d'altres espais de debat i discussió sobre la formació inicial.¹⁴

12. Vegeu el capítol 13.

13. Vegeu el capítol 16.

14. Programa MIF i Departament d'Educació de la Generalitat.

En definitiva, i tal com s'anirà desgranant al llarg dels pròxims capítols, aquesta investigació ens ha ajudat a avançar cap a la millora de la formació dels futurs docents i, en particular, a cultivar vincles entre els centres educatius i la universitat per al desenvolupament de la identitat docent.¹⁵

15. Vegeu el capítol 15.

2

LA UNIVERSITAT I LA CIUTAT. CREUANT MIRADES ENTRE LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES I L'EXERCICI PROFESSIONAL

Eduard Ramírez Banzo¹ i Elisabet Franquesa Roca²

Resum

El capítol tracta, en línies generals, de la responsabilitat social i compartida envers la formació dels futurs mestres i del projecte de Mentoria i Identitat Docent (MID) que es desenvolupa a la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, com a factor determinant per estrènyer els llaços de col·laboració entre la universitat i les escoles. El MID neix el 2017 com a projecte de facultat impulsat per l'Equip de Deganat i situa la formació inicial de mestres en un context i en un entorn: la ciutat de Vic i les seves escoles.

El context que inspira el projecte de Mentoria i Identitat Docent pel que fa a la formació de mestres de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia (FETEP) és clarament un

1. Degà de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC (des del 2016). Membre del projecte de recerca. A/e: eduard.ramirez@uvic.cat
2. Mestra. Membre del projecte de recerca. Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Vic (des del 2019). A/e: efranqu4@xtec.cat

context de revisió, d'efervescència i fins i tot de qüestionament de la professió. A nivell polític, però també per motivació d'organitzacions i particulars. Cal situar també en aquest context el programa MIF (Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres) que promou, en l'àmbit català, la recerca en docència universitària en els graus de mestres, convoca beques de mobilitat internacional per a professorat universitari dels graus de mestres, incentiva l'intercanvi d'experiències i posa en marxa activitats de debat i difusió al voltant de la formació inicial de mestres per avançar en la voluntat de prestigiar els graus de mestres i la professió docent.

El MID pretén, d'entrada i com a element essencial, comptar amb la mirada, l'expertesa i l'opinió dels professionals en exercici i compartir-les. Escoltar-los i despertar en tots ells l'interès i el compromís pel futur de l'educació, en tant que agents educatius de la ciutat, i avançar, plegats, en la formació dels futurs mestres. Com podem contribuir a una bona formació dels futurs mestres si no escoltem aquells professionals que cada dia estan al peu del canó? Si no ho fem, quin exemple estem donant als futurs mestres de la importància i el compromís social de la professió?

La facultat considera de gran importància el binomi entre universitat i escoles per fer una formació d'uns graus professionalitzadors com ho són els graus de mestres contextualitzada en l'entorn professional. Cal trobar punts d'unió i establir camins d'aprenentatge compartits per avançar i créixer. A Vic, això és possible. Ho és gràcies a les mides tan amables de la ciutat, on escoles i facultat estan pràcticament de costat, però sobretot ho és gràcies al seu Projecte Educatiu de Ciutat, a l'empenta de les escoles i entitats i a la Regidoria d'Educació, que vetlla per l'entesa i els objectius comuns.

La comunitat educativa de la ciutat està compromesa i la Regidoria d'Educació treballa perquè la qualitat educativa i

pedagògica sigui equilibrada a les aules; això es porta a terme de la mà, sempre estesa, de la universitat. Avui, ciutat i universitat estan alineades. I s'ha d'aprofitar per desencadenar accions positives i de col·laboració en els processos de formació de mestres per garantir experiències formatives contextualitzades en un entorn professional real.

1. Quines són les fonts d'inspiració del projecte MID?

Fonts d'inspiració internes

- D'entrada, una de les fonts d'inspiració internes la trobem a la mateixa universitat, i concretament a la mateixa Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia i en la seva trajectòria. Són més de quaranta anys de l'Escola de Mestres d'Osona, temps suficient per nodrir de fortes arrels el projecte universitari que tenim avui. I que l'origen hagi estat en el si d'una escola, ja dona un caràcter particular i de compromís social a la ciutat, amb un punt fins i tot romàntic. Això ja ho tenim. És bo no perdre de vista d'on venim. Quaranta anys de grans professionals i de gent molt sàvia i visionària que ens han fet de mentors als qui ens hem anat incorporant al projecte inicial d'estudis universitaris.
- També cal destacar aquelles fonts d'inspiració internes de l'entorn proper. Ens inspirem en la manera de fer de les escoles i entitats educatives, en els seus projectes i en les bones pràctiques de l'entorn professional.
- El caràcter eminentment pràctic que als inicis va caracteritzar els estudis de Mestre a Vic, fruit de l'elevat nombre de professionals de l'entorn, mestres que col·laboraven als estudis, no l'hem de perdre de vista, ja que ha estat un dels grans encerts

de l'Escola de Mestres. Aquella mirada pràctica i vocacional que es desprèn de la professió.

- Els models de pràctiques i les relacions que s'estableixen amb les escoles, en els seus projectes, també han estat una font d'inspiració interna.

Algunes fonts d'inspiració externes

En el marc del programa MIF s'han publicat diferents convocatòries i ajuts per a la mobilitat, dels quals han pogut gaudir diversos professors de la facultat per veure i analitzar de prop models educatius d'altres països. D'entre aquests, caldria destacar-ne dos:

- **Finlàndia (Faculty of Education, University of Turku):** En destaca el valor de la confiança per part de la universitat cap a l'escola de pràctiques (Teacher Training School). També el seu concepte d'educació lenta, on menys és més, on no cal tocar allò que funciona. Però, sobretot, en destaca la inspiració pel que fa a termes de gestió i de relació entre escola i facultat; les responsabilitats compartides en qüestió de formació de mestres i dels processos d'avaluació i, en definitiva, el procés de formació i de reconeixement de la mentoria.
- **Holanda (Fontys University, Eindhoven):** El seu projecte New way of education ha suposat una font d'inspiració externa. D'aquest model en destaca la importància de la pràctica, l'alternança de la formació en centres entre facultat i escoles.

2. De les fonts d'inspiració a les accions concretes

La posada en marxa del programa MID resol part de les problemàtiques que planteja el sistema universitari basat en la consolidació del professorat investigador amb dedicació a jornada completa. El

MID aproxima dues realitats, la teòrica i la pràctica, i les convida a anar plegades per contribuir a la millora de l'acompanyament per a l'exercici professional mitjançant la reflexió.

Ja per acabar, i a tall de conclusions, cal estar atents i mantenir aquest clima de confiança mútua que ens permet avançar plegats compartint responsabilitats puntuals en el procés de formació de mestres, generant espais comuns de discussió i reflexió sobre competències, perfils i metodologies... Només així podrem garantir que puguem «tocar» els futurs mestres amb aquella vareta màgica que els desperti el gust per ensenyar les matemàtiques, la música, les ciències, la llengua o l'educació física i que, alhora, faci que ells despertin el gust per l'aprenentatge d'aquestes mateixes matèries als infants de les escoles.

Confiar i compartir responsabilitats i considerar part de les responsabilitats de formació de futurs mestres entre iguals, universitat i escoles, afavoreix el procés d'aprenentatge competencial necessari perquè els futurs mestres entenguin i visquin a la seva pròpia pell una experiència pròpiament competencial i siguin conscients de la importància del treball en equip i del compromís social que és implícit a la seva futura professió.

Avui més que mai cal formar mestres per la democràcia, iquina formació hi pot haver millor que aquella que permet rebre el *feedback* dels diferents agents compromesos amb l'educació, més enllà del si de la universitat i del si de les escoles, en un context participatiu i compartit? I tant de bo (i molt probablement serà així) amb aquest projecte de tots esdevinguem també font d'inspiració en l'aspecte estructural i de sistema, oferint una formació de mestres amb qualitat humana i professional, tal com és merescuda.

3

INICIANT EL CAMÍ DE LA FORMACIÓ: ESTADA, DIARI I PROJECTE

Josep Castillo Adrián¹ i Maite Pujol i Mongay²

Resum

En aquest capítol es descriuen els antecedents de l'estada setmanal a l'escola, que es va iniciar el curs 2013-2014 amb la posada en marxa del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària. S'hi presenta el treball portat a terme des de les assignatures Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (primer semestre) i Didàctica i Currículum Escolar (segon semestre) durant els primers cinc anys d'aquesta experiència amb l'estudiantat de la doble titulació.

1. Presentació

El mes de maig de 2013, el Govern de la Generalitat i les universitats públiques i privades de Catalunya posen en marxa el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF). Aquest pla, amb l'objectiu de millorar el prestigi i la formació en

1. Professor de l'assignatura Didàctica i Currículum Escolar al DGMEIMEP del 2013 al 2018. Membre del projecte. A/e: josep.castillo@uvic.cat

2. Professora de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent al DGMEIMEP del 2013 al 2018. Membre del projecte. A/e: maite.pujol@uvic.cat

els graus de mestres, proposa un seguit d'accions en la formació inicial, tals com la introducció d'unes proves específiques per a l'accés dels estudis a magisteri (PAP), un conjunt d'ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i de professorat de secundària (ARMIF), així com l'impuls d'una doble titulació en els graus en Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària, que en el cas de la nostra facultat es proposa amb la menció en llengua anglesa.

Amb la direcció i coordinació del professor Joan Soler, primer coordinador del doble grau (2013-2014), i més endavant amb la coordinació de la professora Mariona Casas (a partir del curs 2014-2015), el professorat assignat a les diferents assignatures ens constituïm en equip docent i comencem a dissenyar-les i a adaptar-les establint criteris comuns, i amb la premissa de vincular, tant com sigui possible, els continguts i les dinàmiques amb un nou element que neix amb aquest projecte: l'estada en centres escolars des del primer curs del grau. Aquest nou element que entra en joc en el disseny i en la metodologia del nou grau es constitueix en eix i pal de paller de la nostra feina.

Cadascun dels nostres estudiants és assignat a un centre de la xarxa d'escoles de la ciutat de Vic (amb els quals s'estableix un vincle de col·laboració i de coordinació) i així, un matí a la setmana, participen de la vida del centre com a observadors, acompanyats per un o una docent que els fa de mentor o mentora.

Així doncs, a partir de les vivències, inquietuds i preguntes que aquesta estada genera en els nostres alumnes es va teixint una relació significativa entre els continguts acadèmics i la vida de les aules. Establim, doncs, una dinàmica d'observació i de pràctica reflexiva de la realitat que va conformant la identitat professional que es pretén amb els estudis dels graus de mestres.

Dues assignatures (i una professora i un professor), pels continguts que es treballen i per la facilitat d'incorporar l'experièn-

cia viscuda a la dinàmica de l'aula de la universitat, assumeixen principalment el seguiment de l'estada i la tutoria dels estudiants durant aquesta experiència, servint-se de la metodologia del treball per projectes com a mitjà per portar a terme la pràctica reflexiva que hem esmentat anteriorment. Les assignatures vinculades a l'experiència que anomenem «estada a l'escola» són, doncs: Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent, impartida per la professora Maite Pujol, i Didàctica i Currículum Escolar, amb el professor Josep Castillo.

Donat que les assignatures a la universitat són semestrals, coordinem els continguts i el programa de manera que la feina de seguiment, tutoria i reflexió sobre les estades i les experiències dels estudiants segueix un contínuum al llarg de tot aquest primer any en els estudis del doble grau MEI/MEP, proposant un projecte que cada any va canviant de producte però amb l'element de la reflexió a partir de l'observació com a eix vertebrador.

En acabar cada curs, el treball d'observació, la reflexió i els aprenentatges prenen forma amb un acte de cloenda i de retorn i agraïment als centres i als mentors i les mentores que han acompanyat els i les estudiants. Els projectes, així com els actes de cloenda, van anar prenent diferents formes cada curs, en funció dels temes treballats, de les oportunitats que sorgien i/o de les preferències, dinàmiques i característiques del grup. Eren un fidel reflex de la feina feta al llarg del curs i de l'experiència que els havia ofert aquesta oportunitat de «respirar» l'escola de la mà de les magnífiques mentores que, des dels centres, van acompanyar, guiar i mostrar la professió a uns futurs docents que tot just iniciaven el seu procés formatiu.

2. El treball per projectes, un fil connector entre la universitat i l'escola

Tal com s'ha comentat, la metodologia del treball per projectes va ser la que cada curs va vehicular i vincular l'estada a l'escola amb la reflexió a la universitat i va tenir el diari de camp com a protagonista. Ens va permetre adequar el programa de les assignatures a la realitat que viuen les i els estudiants a l'escola a través d'un treball cooperatiu orientat a la construcció col·lectiva del coneixement. D'aquesta manera, connectaven les seves observacions (que recollien en el seu diari) amb la reflexió sobre la pràctica educativa, eina indispensable per avançar, per interrogar-se i, en definitiva, per aprendre.

Aquesta va ser la nostra manera de conduir les assignatures durant els primers cinc anys d'experiència de l'estada setmanal a les escoles (2013-2018), quan només hi participava el doble grau MEI/MEP amb menció en llengua anglesa.³

Les opinions compartides i els diferents punts de vista ajudaven les i els estudiants a plantejar nous interrogants, i a nosaltres ens orientaven per anar determinant les preguntes fonamentals al voltant de les quals organitzaríem el procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera uns i altres constatarem que aprendre és un acte comunicatiu. Els aspectes que inicialment les i els alumnes recollien al seu diari s'anaven ampliant amb el pas dels dies a les escoles de la ciutat de Vic i s'enriquien amb els aprenentatges acadèmics a la universitat.

3. El curs 2017-2018 l'estada es va estendre als graus de MEI i MEP, però aquests dos graus no van participar del projecte desplegat al doble grau.

3. El diari

La formació d'un mestre o una mestra, seguint Phillippe Perrenoud, és reflexiva, crítica i té identitat; és teòrica i pràctica a la vegada. I es produeix en diferents entorns: a les aules de la universitat, als seminaris, en les estades a les escoles. És un procés formatiu únic i global que creix gràcies al contacte amb professionals experimentats, a la immersió en les dinàmiques de les escoles, a la relació amb infants i a les experiències i aprenentatges propis de la vida universitària.

Per aprofitar de la millor manera possible aquest procés formatiu, el diari esdevé un mitjà excel·lent que ajuda, alhora, a entendre i explicar la pràctica educativa, que no està vinculada només a aspectes curriculars sinó també a aspectes vivencials. El diari és un registre reflexiu d'experiències en el qual trobem descripcions però també opinions, sentiments i interpretacions. Escriure un diari ens compromet amb la nostra pròpia formació, ens interpel·la sobre la realitat educativa, ens obliga a afinar la nostra capacitat de reflexió com a instrument fonamental per a la millora constant de la nostra pràctica, de les nostres condicions per fer de mestres.

La història de l'educació és plena d'exemples de mestres que han explicat el dia a dia de les seves aules, per deixar-ne constància però també per anar més enllà: per comprendre millor, per compartir i per transformar. Són escrits que prenen formes diverses: diaris personals, cartes a un amic, diaris fets amb les i els alumnes, relats «literaturitzats», memòries autobiogràfiques o compendis d'anècdotes. Podem citar les cartes del pedagog suís Pestalozzi (1746-1827); els diaris de la mestra catalana Rosa Sensat (1873-1961); els escrits del pedagog i metge Janusz Korczak (1878-1942); el text que escriu Lorenzo Milani (1923-1967) amb els seus alumnes; les cròniques d'escola del també italià Mario Lodi (1922-2014); i tants i tants altres mestres escriptors o escriptores

d'avui, com Josefina Aldecoa, els catalans Gabriel Janer Manila o Jaume Cela, o Albino Bernardini i François Bégaudeau, els escrits dels quals han esdevingut sèries de TV o pel·lícules.

4. Recapitulant els projectes realitzats

A DIARI. Exposició de diaris d'estudiants de Mestre.

Curs 2014-2015

Primer de doble grau MEI/MEP

El més vell d'aquells mestres tenia setze anys. El més petit, dotze, i m'omplien d'admiració. Vaig decidir des del primer dia que jo també havia d'ensenyar.

Lorenzo Milani

De la mà dels estudiants, el text que introdueix l'exposició

Un diari personal és un escrit de caràcter autobiogràfic en el qual hi ha redactada la vida personal i/o privada de cada autor o autora. Aquest està estructurat en fragments, generalment datats, on s'explica una vivència específica o simplement el dia a dia de l'autor o autora. Es caracteritza per un text molt personal, on s'expressen clarament els sentiments viscuts en aquell moment o en un passat recent; hi consten detalls de tot tipus i, a vegades, pensaments que no es volen expressar o compartir. A més a més, també s'hi poden trobar reflexions o somnis de l'escriptor o l'escriptora.

El grup de primer curs del doble grau en Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària hem creat aquesta exposició dels nostres diaris, escrits a partir de les experiències viscudes durant l'estada setmanal a diferents escoles de Vic. Pensem que l'elaboració d'aquests diaris ens enriqueix a escala personal i ens ajuda en el desenvolupament com a futurs i futures mestres. Així

doncs, en aquests diaris plasmem cada vivència amb els infants i companys de vocació, cada reflexió, cada anècdota, cada pensament o cada moment que ens ha cridat l'atenció, que ens ha captivat, que ens ha colpit, que ens ha interrogat o que ens ha fet repensar la nostra escolarització. En definitiva, aquí hi ha cada record que hem viscut al llarg d'aquest semestre durant l'estada a l'escola, i és que, al cap i a la fi, recordar aquests bons i no tan bons moments ens porta, de mica en mica, a ampliar el nostre coneixement d'aquesta professió i, al mateix temps, ens omple de felicitat atès que l'ofici de mestre és la nostra vocació.

DIES D'ESCOLA. Estudi sobre l'edició *Vers l'escola nova*, de Rosa Sensat. Curs 2015-2016.

Primer de doble grau MEI/MEP.

El coneixement de l'infant i el respecte de la seva personalitat i dels seus drets han de ser els eixos sobre els quals ha de girar l'educació.

Rosa Sensat

De la mà dels estudiants, el text que introdueix l'exposició i l'edició Rosa Sensat va ser mestra i pedagoga de l'escola catalana a principis del segle xx. L'any 1914 l'Ajuntament de Barcelona va impulsar tot un seguit d'iniciatives pedagògiques que varen ser possibles gràcies a la qualitat humana i professional de diversos mestres, amb Rosa Sensat al capdavant. Entre elles destaca l'Escola del Bosc. Gràcies a la documentació de la pràctica docent a través de diaris personals on la mestra i pedagoga reflexionava sobre el seu dia a dia a l'escola, hem pogut conèixer la força renovadora de l'Escola del Bosc. És per això que Rosa Sensat s'ha convertit en un referent per a tots els docents posteriors. Així ho hem pogut constatar en

la visita a l'Arxiu Històric de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.⁴

L'exposició que us presentem i que hem elaborat el grup de primer curs del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària, amb la col·laboració de segon i tercer, es fonamenta en el treball que hem fet sobre Rosa Sensat. Seguint el model dels seus escrits, hem documentat en un diari personal les nostres experiències durant l'estada setmanal a diferents escoles de Vic.

El nostre projecte consisteix a relacionar, mitjançant una imatge, un fragment del seu diari amb un fragment del nostre amb el qual comparteix algun aspecte comú. D'aquesta manera hem comparat pràctiques docents de principis del segle xx amb pràctiques actuals i ens hem adonat que algunes d'elles han avançat, però en canvi d'altres es mantenen igual.

En definitiva, amb la realització d'aquest projecte hem reflexionat sobre l'ofici de mestre i tot el que això comporta, perquè en un futur puguem exercir plenament la nostra vocació.

De la mà dels estudiants de segon de doble grau MEI/MEP (2015-2016)⁵

El diari com a eina per a l'autoreflexió, escriptura i imatges:

Veure

El diari és una molt bona eina per anar deixant constància i un

4. La visita a l'Arxiu Històric de la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat va tenir lloc el 24 de febrer de 2016. Es va fer conjuntament amb estudiants i professorat de la facultat i es va poder accedir als diaris originals de la mestra i pedagoga Rosa Sensat.

5. Per a l'exposició i l'edició del resultat del Projecte del curs 2015-2016 es va demanar la col·laboració al seminari de Pràctiques I (segon de doble grau). Hi van col·laborar les i els estudiants, juntament amb les professores Esther Fatsini i Isabel Carrillo.

record per a la memòria de tot allò que passa, i mentre anem reflexionant i donant significat a aquests pensaments en forma de relat, també anem recordant, sentint i vivint, ja que el diari és una font d'emocions, sentiments, pensaments, aprenentatges, situacions, persones, etc. i el que realment estem fent quan l'escrivim és deixar un llegat ben ple de coses.

Recollir

A nosaltres ens ajuda molt per formar-nos com a futures mestres i ens ajudarà molt quan estiguem treballant dins d'una aula. És una manera de preguntar-nos el perquè de les coses, de buscar solucions a les dificultats que es presenten algun dia en concret i que potser més endavant es repetiran, de celebrar l'èxit de l'alumnat, però, sobretot, considerem que és la millor manera de formar el nostre coneixement i el nostre propi criteri per a la nostra futura docència.

Analitzar

Si fem una mirada al nostre diari de l'any passat ens adonarem de com de descriptives i de detallistes eren les nostres entrades en comparació amb les que estem elaborant aquest any. [...] Les nostres aportacions estan esdevenint molt més reflexives i amb una visió molt més crítica com a mestres.

Compartir

Hem de tenir la capacitat de posar-nos en dubte, d'observar tot el que ens envolta des de diversos punts de vista, de contrastar opinions per reafirmar la nostra, i això només és possible si concebem la tasca educativa com a quelcom a les mans d'una «tribu».

Transformar

Per a una educació millor ens cal determinació, ens fan falta ganes

de fer les coses de la millor manera possible i ens cal il·lusió per encarar les adversitats. És per això que és més que necessària una reflexió de la pràctica diària, pensar en allò que hem fet, en les petites decisions (però importants) que hem pres.

Un apunt final sobre el paper de l'escriptura per a l'autoreflexió

Tenim una gran influència sobre els infants i sobre la seva educació, i és per això que sempre hem de posar en dubte tot allò que fem. Les coses canvien; el món canvia. I l'escola també ho ha de fer. A poc a poc podem pretendre aconseguir canviar tot allò que impedeixi que els infants tinguin un bon desenvolupament individual i alhora col·lectiu, i els mestres i les mestres podem fer-ho amb l'ajuda de la documentació. Escriure i descriure tot allò que veiem ens ajudarà [...] a tenir una actitud més crítica amb nosaltres mateixos o mateixes. I amb els nostres diaris i les nostres instantànies, això no ha fet més que començar.

De la mà dels estudiants de tercer de doble grau MEI/MEP (curs 2015-2016)⁶

La documentació fa visible la reflexió sobre la pràctica educativa:

- Documentar és observar per obtenir informació, analitzar-la, reflexionar i actuar.
- Documentar, així com reflexionar sobre la pràctica, és necessari per aprendre i millorar.
- Documentar per recordar.
- Documentar per formar-nos.

6. Per a l'exposició i l'edició del resultat del Projecte del curs 2015-2016 es va demanar la col·laboració al seminari de Pràctiques II (tercer de doble grau). Hi van col·laborar les i els estudiants, juntament amb les professores Francesca Davoli i Berta Vila.

- Documentar és visibilitzar la nostra feina; les mestres hem d'escriure.
- Documentar és créixer.
- Documentar és recollir els detalls del dia a dia, els quals ens poden fer créixer com a mestres, potenciant el desenvolupament dels nens i de les nenes.
- Documentar per evidenciar el procés d'aprenentatge.
- La documentació com a eina per compartir.
- Fer una observació activa i conscient del dia a dia.
- Amb la documentació deixem constància del que passa a l'aula i és, per tant, una eina útil per a les mestres i les famílies.
- Documentar és expandir els sentits en un espai per narrar històries.
- Documentar és fer visible la imatge d'infant, d'adult i d'educació que s'està construint.
- Documentar per deixar constància de les experiències viscudes a l'aula.
- Documentar és plasmar les vivències viscudes a l'aula d'una manera pràctica i una de les finalitats és mantenir informades les famílies del procés educatiu dels seus fills i filles.
- Documentar és mostrar interès per millorar com a mestres.
- Documentar és aprendre dels errors i gaudir dels encerts.
- Documentar serveix per fer visible, donar importància i fer significatiu el procés d'ensenyament-aprenentatge que infants, mestres i tota la comunitat educativa porten a terme diàriament a l'escola, tot donant-hi una identitat i un potencial. A més, com a mestres, ens ajudarà a reflexionar sobre la nostra pràctica docent.

DIARI DE DIARIS. Recull d'observacions i reflexions quotidianes. Curs 2016-2017

Primer de doble grau MEI/MEP

Les activitats motivades per l'interès i no per la nota, la col·laboració en lloc de la competició, la recuperació en comptes de la selecció, l'actitud crítica en comptes de la recepció passiva, la norma que neix des de baix com a exigència comunitària en comptes de la imposició de la disciplina fundada en el temor.

Mario Lodi

De la mà dels estudiants, el text que introdueix l'edició

Al llarg de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent (primer semestre), hem estat reflexionant sobre situacions que hem observat durant l'estada que realitzem un matí a la setmana en diferents escoles de Vic, i també a partir del record d'experiències personals viscudes durant la nostra escolarització. Ja des d'un inici, ens hem adonat que la majoria d'aquestes reflexions estan relacionades amb els conflictes a l'aula.

Escoltant els relats de les companyes i els companys, i complementant-los amb articles del diari digital *El Diari de l'Educació* i de diferents webs relacionats amb el tema, hem constatat que, tot i haver avançat en molts aspectes dins l'àmbit educatiu, el càstig convencional segueix força present a les nostres aules.

Per aquest motiu, amb el projecte que presentem, hem pretès mostrar alternatives per a la resolució de conflictes des d'una perspectiva educativa. Són fragments escrits arran del que hem observat a les aules de les escoles que ens acullen setmanalment, i que posen en relleu algunes estratègies per convertir el conflicte en una oportunitat d'aprenentatge.

Durant el segon semestre, a l'assignatura Didàctica i Currículum Escolar, també vinculada a l'estada a l'escola, hem conti-

nuat contrastant opinions al voltant del mateix tema i hem escrit l'article col·lectiu que tanca aquesta edició i que serà publicat properament a *El Diari de l'Educació*.

El trobareu en aquest enllaç: <https://diarieducacio.cat/reflexionant-sobre-resolucio-conflicte-laula/>

COMPROMÍS DIARI. Entrevista a M. Teresa Codina.

Curs 2017-2018

Primer de doble grau MEI/MEP

La qualitat de la relació educador-infant dependrà de la sinceritat i del tipus d'autoritat i responsabilitat de l'adult: no oblidem que l'infant necessita comprensió i exigència, orientació i estimació com a camins cap a l'autonomia progressiva avui i la llibertat personal, demà.

M. Teresa Codina

De la mà dels estudiants, el text que introdueix l'entrevista

Abans de començar voldríem donar les gràcies a la mestra Maria Teresa Codina, al degà de la facultat, al professorat que ens acompanya i també a l'Associació de Mestres Rosa Sensat per obrir-nos les portes de la biblioteca on fem aquesta entrevista. Nosaltres som estudiants del doble grau en Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària amb la menció en llengua anglesa i hem triat aquesta carrera perquè volem canviar el món. Pensem que la millor manera de fer-ho és des de l'escola. En aquest primer curs del doble grau hem cursat una assignatura, anomenada Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent, que va lligada a una altra assignatura que estem fent actualment que es diu Didàctica i Currículum Escolar. Aquestes dues assignatures estan vinculades a una estada a l'escola, on anem un dia a la setmana i seguim un grup classe. L'estada ens serveix per veure el funcionament dels

grups i per relacionar el temari de les assignatures amb la realitat de l'escola. En aquestes dues assignatures sempre llegim també un llibre i aquest any, aprofitant la proposta de la Universitat de Vic de nomenar-vos doctora honoris causa, vàrem decidir triar un llibre de la vostra bibliografia i aprofundir en la vostra trajectòria. Hem intentat comparar l'escola actual amb el que descobríem a través de les lectures segons cinc eixos, que són: societat i família a l'escola, la funció del mestre, el dret a l'educació, didàctica i les pràctiques d'aula i l'atenció a la diversitat. Finalment, creiem que l'experiència de les mestres que han estat molts anys a les escoles o les que ara hi són ens serveix per formar-nos en la nostra futura professió, per aprendre'n i buscar sempre una millora, un canvi positiu, tenint en compte que els temps estan canviant. Ens agradaria que ens donéssiu la vostra opinió a partir del que hem descobert, i per això ara us farem unes quantes preguntes que tenim preparades.

En podeu veure alguns fragments en el vídeo que trobareu en aquest enllaç, <https://youtu.be/kQNc65PVcug>, o bé llegir-ne la transcripció en l'article següent publicat el gener de 2022 a la revista *In-fàn-ci-a*: <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-244/entrevista-maria-teresa-codina-una-vida-a-lescola/>.

5. Tancament

Com es pot veure, la recapitulació del projecte de cada curs ha tingut formats diferents (un parell d'exposicions, dues petites edicions, un article al *Diari de l'Educació* i una entrevista recollida en format vídeo i també en un article a la revista *In-fàn-ci-a*), però sempre ha estat un recull viscut del que ha passat a les aules de les escoles de Vic i com ha arribat i s'ha incorporat a les aules de la universitat. D'aquesta manera s'ha anat establint un vincle de qualitat que neix

i creix de les reflexions sobre situacions, accions i intervencions educatives que es comparteixen generosament des de les aules dels diferents centres educatius de la ciutat de Vic.

El present capítol és, doncs, un homenatge humil i un gran reconeixement a la tasca d'acompanyament que les mestres fan dia rere dia des de les aules, per contribuir i cooperar en la formació inicial dels estudiants dels graus de mestres.

Val a dir que el que presentem és només el resultat final d'un trajecte llarg i constant de reflexió sobre la pràctica per part dels i les estudiants de les cinc primeres promocions del doble grau, el qual els ha ajudat a anar construint la seva identitat professional. El cert és que treballar per projectes ha enriquit la nostra proposta formativa i ha dotat als i les estudiants d'unes «eines de mestre» que, ara que ja fa uns quants anys que exerceixen en diferents centres i etapes educatives,⁷ poden estar utilitzant habitualment per tal d'actuar en sintonia amb la diversitat de realitats on podran continuar aprenent.

Referències

Estudiants de la UVic-UCC (2022). «Entrevista. Maria Teresa Codina. Una vida a l'escola». *Infància. Educar de 0-6 anys*, núm. 244 (gener-febrer 2022), p. 31-33. Disponible en línia a: <<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-244/entrevista-maria-teresa-codina-una-vida-a-lescola/>>

Estudiants de la UVic-UCC (2017, juliol 10). «Reflexionant sobre la resolució de conflictes a l'aula». *Diari de l'Educació*. Disponible en línia a: <<https://diarieducacio.cat/reflexionant-sobre-resolucio-conflicte-laula/>>

7. La primera promoció del doble grau MEI/MEP es va graduar el juny de 2018.

- Hernández, F.; Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. ICE-UB/Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sensat, R. (1996). *Vers l'Escola Nova*. Eumo.

4

DISSENY I IMPLEMENTACIÓ DE LA RÚBRICA DE L'ESTADA A L'ESCOLA

**Josep Castillo Adrián,¹ Elisabet Franquesa Roca,²
Marta Muñoz Estrada,³ Mireia Planas Vila,⁴
Mercè Sáez Garcia⁵ i Mariona Torner Lasalle⁶**

Resum

El desplegament de l'estada a l'escola va requerir una eina de seguiment de l'estudiantat als centres educatius. El curs 2014-2015 es va incorporar una rúbrica d'avaluació provisional i a partir del curs 2018-2019 les cinc mestres membres de l'equip de recerca van rebre l'encàrrec de revisar aquest instrument i dissenyar una rúbrica definitiva, consensuada des dels centres. La rúbrica es va implementar el curs 2019-2020.

1. Professor de l'assignatura Didàctica i Currículum Escolar al DGMEIMEP del 2013 al 2018. Membre del projecte (apartats 1 i 2 d'aquest capítol). A/e: josep.castillo@uvic.cat
2. Mestra i cap d'estudis (fins al 2019) de l'escola Andersen de Vic i membre del projecte (apartats 2 i 3). A/e: efranqu4@xtec.cat
3. Directora i mestra de l'escola Vic Centre de Vic i membre del projecte (apartats 2 i 3). A/e: mmunoz44@xtec.cat
4. Cap d'estudis i mestra de l'escola Dr. Joaquim Salarich de Vic i membre del projecte (apartats 2 i 3). A/e: mplana68@xtec.cat
5. Mestra de l'escola Sentfores de Vic i membre del projecte (apartats 2 i 3). A/e: msaez26@xtec.cat
6. Cap d'estudis i mestra de l'escola Sagrat Cor de Vic i membre del projecte (apartats 2 i 3). A/e: mtorner6@xtec.cat

1. Antecedents

Com ja hem pogut veure en el capítol dels antecedents i els inicis de l'estada,⁷ el vincle i el diàleg compartit entre les escoles i la universitat eren un dels elements fonamentals de la proposta educativa que tot just iniciàvem el curs 2013-2014 a la nostra universitat dins del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (Programa MIF), posat en marxa el 2013.

Amb l'experiència de la nostra facultat com a formadors de mestres, constatem com en la construcció de la identitat professional dels futurs docents es requereix tant l'aprenentatge del contingut de les matèries que conformen el currículum acadèmic establert, com el desenvolupament de les habilitats i les competències que els mestres necessitaran per desenvolupar la seva tasca professional. Com queda reflectit en els resultats de la recerca, les concepcions i la comprensió dels rols que els futurs docents tenen de la professió i que han adquirit amb la seva experiència com a alumnes no s'ajusta a la realitat del desenvolupament professional dels docents. Cal, per tant, referenciar la formació a l'experiència de les aules i a la vida dels centres.

Així que en el desplegament del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària amb menció en llengua anglesa el curs 2013-2014 es proposa una estada d'un matí a la setmana dels nostres alumnes en un centre del nostre entorn immediat (la ciutat de Vic). Aquesta proposta genera una paradoxa que cal resoldre. L'estada no són pràctiques curriculars però és un dels eixos fonamentals del projecte.

Una mancança es fa evident davant d'aquest buit normatiu. En no tractar-se de pràctiques curriculars hi ha una absència de control, avaluació i seguiment de la tasca i evolució dels alumnes

7. Vegeu el capítol 3.

en els centres. Calia, per tant, disposar d'alguna eina de seguiment que, a més, permetés compartir la mirada i els criteris entre els professors de les aules universitàries i les mestres que exercien de tutores en els centres de les estades, i fer una avaluació conjunta de l'estada dels alumnes en els centres.

Des de l'inici del projecte, principalment dues assignatures de primer curs quedaven vinculades a l'estada de primer curs: Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent, en el primer semestre, impartida per la professora Maite Pujol, i Didàctica i Currículum Escolar, impartida pel professor Josep Castillo, que es realitza en el segon semestre del curs. Es planteja vincular els continguts de les dues assignatures amb l'experiència dels alumnes en l'estada setmanal en els centres, dotant de sentit els continguts teòrics de les matèries universitàries i donant referents fonamentats per a allò que els alumnes viuen cada dia en els centres. Alhora aquests dos professors assumeixen la funció de cotutors del grup i, juntament amb la coordinació d'aquesta doble titulació, fan l'acompanyament dels alumnes en els inicis de la seva formació i en el seguiment de les estades als centres.

Durant el curs acadèmic següent (2014-2015) decidim que incorporarem l'avaluació de l'estada a través de l'assignatura de Didàctica i Currículum Escolar del segon semestre, fent visites als centres per valorar l'estada. Per fer-ho es planteja crear una rúbrica d'avaluació amb els indicadors que es creuen més importants per valorar l'evolució de les mirades, però també, sobretot, del rol de mestres que tot just comencen a experimentar. Aquesta primera rúbrica es dissenya a partir d'una de les activitats de l'assignatura de Didàctica i Currículum Escolar, és a dir, es construeix en una de les dinàmiques de l'assignatura amb els alumnes. D'aquí en surt una primera versió, que es treballa amb la coordinadora del doble grau, Mariona Casas, i es proposa com un primer instrument compartit amb els centres.

Establim com a eixos de l'avaluació l'autonomia i la iniciativa dels alumnes en el desenvolupament de les activitats en què participa, la responsabilitat en la gestió de les tasques i els aspectes formals, com la puntualitat i responsabilitat en la tasca, el desenvolupament del rol de mestre i la interacció amb els alumnes.

Taula 1. Primera rúbrica treballada a l'assignatura Didàctica i Currículum Escolar (curs 2014-2015)

	Molt	Bastant	Poc	Gens
Capacitat per resoldre els reptes i problemes de forma autònoma	Treballa de forma autònoma i té eines i capacitats per resoldre la feina encomanada.	Treballa de forma autònoma però demana amb freqüència ajuda i guia per resoldre la feina encomanada.	Treballa de forma poc autònoma i té dificultats per resoldre la feina encomanada.	No és gens autònom i cal guiar-lo per a la realització de les feines.
Gestió de les feines encomanades	Realitza les feines amb diligència i les gestiona adequadament.	Realitza les feines però necessita supervisió.	Necessita suport i ajuda per a la realització de les tasques.	Cal guiar-lo amb freqüència en el procés de treball.
Puntualitat	Compleix l'horari amb puntualitat i segueix les normes i els costums del centre.	Alguna vegada li ha costat ser puntual i/o seguir les normes i els costums del centre.	Sovint arriba tard a l'escola o a les activitats de classe. Cal avisar-lo i/o recordar-li les normes i els costums del centre.	Té serioses dificultats per arribar puntual i/o per seguir les normes i els costums del centre.
Fer de mestre	Entén el rol de mestre i sap ocupar aquest paper a la classe i a l'escola.	Li costa entendre el rol de mestre i/o de vegades no troba el seu lloc.	Encara actua més amb el rol d'alumne que de mestre. Li costa situar-se en el paper d'educador.	No ha entès quin és el rol que ha de representar a l'aula i a l'escola com a mestre.

	Molt	Bastant	Poc	Gens
Comportament-Interracció	La seva conducta com a mestre i la interacció amb els nens i nenes a la classe és adequada i mai no se li ha de cridar l'atenció.	La conducta i educació són adequades però de vegades té algun episodi mal resolt. Li costa situar-se en el paper d'adult.	Ha calgut avisar-lo per algun comportament poc adequat en un mestre (ús de mòbils, límits, etc.).	No té el comportament esperat d'un educador responsable. Cal avisar-lo constantment.

Però cal anar una mica més enllà. No n'hi ha prou amb tenir una eina d'avaluació que s'imposa de forma unilateral als centres (com ha passat en tants altres casos). El nostre projecte vol una relació real i simètrica amb els centres, per donar el valor formatiu que té per als nostres alumnes el contacte amb la realitat professional i l'experiència de les mestres.

Arran de la concessió del projecte 2017 ARMIF 00025, es proposa un treball de discussió i millora de la rúbrica inicial amb les mestres que participen en la recerca, per ajustar l'eina i consensuar els objectius, els indicadors i la interpretació dels elements que han de configurar aquest primer contacte dels futurs mestres amb la realitat professional. D'aquesta manera, un recurs d'avaluació d'una matèria universitària esdevé l'espai on els docents implicats amb l'estada i els professors universitaris implicats amb el projecte podem consensuar objectius, indicadors i elements fonamentals en la formació dels futurs mestres.

2. El disseny de la rúbrica definitiva

En el marc del projecte de recerca ARMIF, el curs 2018-2019 a les cinc mestres participants en el projecte se'ns proposa el repte de revisar la rúbrica provisional d'avaluació dels alumnes de primer

curs dels graus de Mestre⁸ que fan l'estada a l'escola, un dia a la setmana, al llarg del curs escolar.

En un primer moment veiem la necessitat de poder disposar de diferents punts de vista sobre l'avaluació de l'estudiant, de manera que es parteixi de la mirada de l'escola. Per aquest motiu, en un dels centres (l'escola Dr. Joaquim Salarich) s'organitza un grup de discussió, format per un membre de l'equip directiu i mestres de diferents cicles que acullen alumnes d'estada. El punt d'inici són les preguntes següents, a partir de la rúbrica provisional: «Què us ha estat difícil d'avaluar?» i «Què es troba a faltar a l'eina d'avaluació?».

Paral·lelament, consultem el document en el qual es recullen les competències bàsiques i generals, transversals i específiques dels graus de mestres de la facultat,⁹ amb la finalitat de no perdre de vista què es demana a l'estudiant i poder concretar els criteris d'avaluació amb coherència.

La nostra perspectiva va ser sempre tenir presents alguns aspectes importants en relació amb l'avaluació dels estudiants de primer curs: per una banda, recordar que tot just s'inicien a la realitat educativa i, per l'altra, ser conscients que arriben a l'escola amb la missió d'aproximar-se al funcionament de la vida escolar amb l'objectiu de desenvolupar l'esperit de curiositat per començar a construir la seva identitat docent.

A partir d'aquestes premisses iniciem una primera revisió de la rúbrica, i detectem aspectes a millorar que considerem indispensables per aconseguir una eina eficaç i eficient que permeti fer un bon acompanyament al procés d'avaluació. L'objectiu principal és que incideixi en la millora de la formació de futurs mestres i

8. A partir del curs 2017-2018, l'estada s'amplia als altres dos graus de mestres de la facultat: grau en Mestre d'Educació Infantil i grau en Mestre d'Educació Primària.

9. Document compartit en el marc del Seminari MID. Vegeu el capítol 10.

que contempli, al mateix temps, la possibilitat de ser un punt de reflexió per a l'estudiant quant al perfil i les competències professionals que cal desenvolupar durant la seva formació inicial, d'acord amb la realitat escolar en què es troba.

Els aspectes més rellevants d'aquesta primera revisió són:

– La necessitat que a la rúbrica d'avaluació hi hagi presents de manera explícita els conceptes d'*implicació* en les activitats quotidianes de l'aula, *gestió* de les tasques encomanades, *participació* en la dinàmica de l'aula, *interès* pel coneixement de la realitat educativa, *coneixement* d'un context escolar concret i *curiositat* per desenvolupar la seva identitat docent, amb la finalitat que tots ells els permetin fer una immersió significativa en la vida escolar.

– Canviar el concepte *autonomia* per *iniciativa*, entenent que el grau de treball autònom és difícil de portar a la pràctica a l'inici de l'estada. En canvi, des d'un primer moment l'estudiant pot mostrar iniciativa i eines per la seva participació activa a l'aula.

– Creació d'un indicador que faci referència a l'*actitud professional* a partir de les competències transversals (correcció en l'ús, capacitat d'adaptació, compromís amb el rigor i amb la qualitat en l'exigència professional), directament relacionades amb la interacció amb els infants, les habilitats comunicatives i socials, la puntualitat i el respecte.

– Prescindir d'«el rol de fer de mestre», ja que l'objectiu de l'estada és que tinguin l'oportunitat d'aprendre de l'experiència de fer de mestre amb l'acompanyament del mentor.

– Mantenir la gradació molt/bastant/poc/gens, entenent el *gens* com el punt de reflexió que ha de portar l'estudiant a replantejar-se els estudis escollits.

Taula 2. Canvis proposats a partir de la rúbrica inicial

Rúbrica inicial	Rúbrica modificada
1. Capacitat per resoldre els reptes i problemes de forma autònoma.	1. Capacitat d'implicació a l'aula.
2. Gestió de les feines encomanades.	2. Gestió de les feines encomanades.
3. Puntualitat.	-----
4. Fer de mestre, el rol.	3. Interès i curiositat per la feina de mestre.
5. Comportament - Interacció.	4. Actitud professional.

Aquests canvis ens portaven a tenir definits els quatre blocs d'avaluació:

Taula 3. Rúbrica definitiva

	4	3	2	1
Capacitat d'implicació a l'aula	Mostra iniciativa i té eines per participar a les tasques de l'aula.	Mostra iniciativa i té eines per participar a les tasques de l'aula encomanades.	Mostra poca iniciativa i li costa trobar eines per participar a les tasques de l'aula encomanades.	Mostra poca implicació a l'aula i li cal un guiatge constant.
Gestió de les feines encomanades	Realitza les feines amb eficàcia i les gestions adequadament.	Realitza les feines encomanades però necessita supervisió.	Necessita suport i ajuda per a la realització de les tasques encomanades.	Manifesta serioses dificultats per realitzar les tasques encomanades malgrat el suport i l'ajuda.
Interès i curiositat per la feina de mestre	Mostra interès, observa amb atenció i pregunta per conèixer tots els aspectes que conformen el rol de mestre.	Tot i que mostra interès li costa preguntar per conèixer tots els aspectes que conformen el rol de mestre.	Mostra poc interès per conèixer tots els aspectes que conformen el rol de mestre.	Presenta una actitud passiva per conèixer tots els aspectes que conformen el rol de mestre.

	4	3	2	1
Actitud professional	La seva actitud és l'adequada (interacció amb els infants, habilitats comunicatives i socials, puntualitat, respecte envers les normes).	La seva actitud normalment és l'adequada (interacció amb els infants, habilitats comunicatives i socials, puntualitat, respecte envers les normes).	Tot i que la seva actitud és força adequada li ha calgut alguna reflexió (interacció amb els infants, habilitats comunicatives i socials, puntualitat, respecte envers les normes).	La seva actitud és poc adequada i ha requerit diverses reflexions i avisos (interacció amb els infants, habilitats comunicatives i socials, puntualitat, respecte envers les normes).
Observacions:				

Per tant, la rúbrica definitiva estableix quatre eixos d'observació:

- *La capacitat d'implicació dels estudiants a l'aula.* Més enllà de la capacitació tècnica, que per inexperiència els estudiants encara no tenen, és important valorar la seva predisposició a participar i col·laborar en les activitats proposades pels mestres mentors de l'escola.
- *La capacitat de realitzar eficaçment les tasques encomanades pel mentor de pràctiques, sabent que aquestes no excedeixen els límits de responsabilitat i possibilitat de l'alumne.*
- *L'interès, l'observació atenta i la iniciativa per conèixer els diferents aspectes que conformen el paper i la feina dels docents.* Atès que la comunicació i la relació entre mentors i estudiants és contínua, es converteix en una font de reflexió i aprenentatge sobre els diferents elements que conformen la identitat docent en les etapes educatives.
- *Les actituds professionals que van emergint en el contacte amb el centre i en la formació a les aules universitàries.* La

manera com interactuen amb els infants, les habilitats comunicatives i l'encaix en l'organització i la dinàmica dels centres constitueixen aquest últim element d'observació i avaluació.

3. Implementació de la rúbrica definitiva

Finalment, per tancar aquest procés de revisió i elaboració final, a l'inici del curs 2019-2020 els membres de l'equip d'investigació de l'ARMIF vam donar a conèixer la rúbrica a les escoles de la ciutat de Vic. Entre el 30 d'octubre i el 19 de novembre de 2019, un equip format per un professor de la universitat i una mestra vam desplaçar-nos als onze centres educatius que acollien estudiants de l'estada i vam presentar la nova rúbrica als equips docents (generalment en el marc d'un claustre).

L'objectiu de les respectives presentacions va ser donar a conèixer la nostra mirada i explicar la importància que fos una eina d'avaluació constructiva, compartida sempre amb els estudiants, amb l'objectiu que tots els agents implicats fossin coneixedors de què s'esperava d'ells durant el període d'estada a l'escola. La nova rúbrica, doncs, es va començar a implementar el curs 2019-2020 en dos moments: a finals del primer semestre (febrer) i a finals del segon semestre (maig), coincidint amb l'avaluació de les dues assignatures de la universitat que s'hi vinculen.

La valoració que fem d'aquesta experiència és molt positiva. Disposar d'una eina consensuada i compartida ha possibilitat establir un espai comú, dona sentit a l'estada i facilita una mirada compartida sobre la formació inicial dels futurs docents. Una tasca comuna que marca un camí a seguir en la interacció entre la formació bàsica i la pràctica professional.

D'altra banda, el fet de crear un equip de recerca que agrupi recercadors i professionals de l'àmbit facilita la validació de les dades i, alhora, com en el cas que hem exposat, dona la possibilitat de dotar la recerca de millors eines d'observació i, en alguns casos, d'intervenció.

A hores d'ara la rúbrica presentada segueix vigent en l'avaluació de l'estada de primer curs, tant per al seguiment dels alumnes al centre com per al seguiment de l'activitat des de la universitat.

5

L'IMPACTE DE L'ESTADA A L'ESCOLA

Esther Fatsini Matheu¹

Resum

L'estada a l'escola ha tingut un impacte en el disseny de la formació inicial en els graus de mestres, i ha generat noves oportunitats de retrobament entre escola i universitat en el procés de construcció de la identitat professional en els i les estudiants. En el text se subratllen algunes complicitats i fites assolides.

1. Escollir la carrera de mestres

Iniciar una carrera és tot un acte de declaració sobre com les persones ens representem, professionalment, una escenificació futura de les nostres capacitats i habilitats en contextos en els quals ens hi imaginem. Què passa quan la tria és d'alguna de les carreres dels graus de mestres? En aquest cas, l'autoimatge professional s'emmiralla en moltes mostres de rols docents en acció observades durant molts anys com a alumnes, superant en molt

1. Professora del Departament de Pedagogia a la FETEP (UVic-UCC) i del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la UVic-UCC. Membre del seminari MID i del projecte de recerca. A/e: esther.fatsini@uvic.cat

la quantitat d'exemples respecte a la majoria d'àmbits laborals. Els mestres i les mestres exerceixen una de les professions més conegudes i identificables per tota la ciutadania, i probablement també una de les que genera més reaccions, més emocions oposades, representacions en els mitjans de comunicació i, en molts casos, una notòria incomprensió.

Aconseguir un cert ajustament entre l'escola real i l'escola imaginada en els futurs i les futures mestres és el que es pretén des de la formació inicial mitjançant assignatures de format teòric, pràctic o per experiència d'immersió en els contextos escolars. En aquest capítol es mostra què ha representat i què ha possibilitat el programa MID, amb l'estada a l'escola a primer curs dels graus de mestres de la FETEP a la UVic-UCC, a partir del que s'ha pogut observar en el marc de les assignatures que acompanyen aquesta immersió en la realitat escolar.

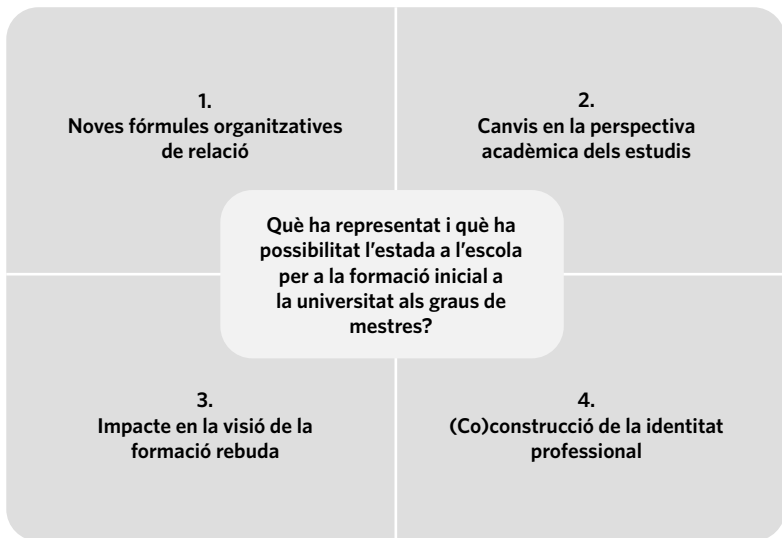
2. Una formació còmplice

Totes les professions tenen les seves particularitats, però en aquelles en les quals hi ha implicada la infància, el seu benestar i el respecte als seus drets, la complexitat augmenta i exigeix una cura especial i un posicionament particular. Aprendre a ser i fer de docent implica un cert compromís i disposició ètica en el pensar, l'actuar i el sentir en la pràctica educativa des d'una perspectiva crítica i reflexiva. Per facilitar aquests processos ha calgut una complicitat entre tots els agents implicats en la formació d'aquests futurs i futures professionals, que en el cas del programa MID han estat els mentors i les mentores a l'escola, el professorat universitari i el mateix conjunt d'estudiants dels graus de mestres. I no només això, perquè també ha estat necessari revisar les oportunitats educatives dels escenaris on els i les estudiants aprenen, els

continguts que cal prioritzar en la seva formació, el tipus d'acompanyament que reben o els rols de cada agent en la construcció de la seva identitat professional.

Així doncs, l'estada a l'escola ha fet possible observar que s'han produït millores en diferents aspectes, que en la fig. 1 es destaquen com quatre àmbits o mirades des d'on es poden veure les potencialitats d'aquestes complicitats encreuades entre les escoles, la universitat i els grups d'estudiants.

Figura 1. Millores observades des de la formació inicial sobre l'estada a l'escola



2.1. Noves fórmules organitzatives de relació

Des de la formació inicial s'han constatat millores en la relació de la universitat amb les escoles de Vic que han permès establir altres canals de comunicació periòdics i fluids, cosa que ha reverterit en una millor comprensió de les realitats pròpies de cada àmbit institucional, pel que fa als continguts de formació dins les assignatures i el pràcticum. En aquest aspecte, les escoles han pogut

visualitzar millor el component teòric (línies pedagògiques) i el component pràctic i d'experiència dins dels plans formatius dels graus a la universitat (finalitats, característiques, durada, extensió...), i així s'ha reforçat la seva funció com a centres formadors. Alhora, des de la universitat s'han pogut identificar millor les problemàtiques que aquestes escoles formadores assumeixen des de la complexitat d'atendre els diferents plans formatius del pràcticum dels graus de mestres a la UVic-UCC (seminaris de pràctiques, pràctiques vinculades a les mencions específiques...), però també d'aquells provinents d'altres universitats amb les quals col·laboren. Tot plegat mostra que tothom ha hagut de sortir de la seva zona de confort i que totes les parts s'han hagut de recompondre per donar més sentit al que significa ser un centre formador i a les relacions mútues entre universitat i escoles.

Aconseguir-ho, en l'àmbit organitzatiu, ha implicat prendre decisions i situar-se diferentment a com s'actuava abans de l'estada a l'escola: ja no és anar a la universitat per aprendre sobre l'escola. Un dia a la setmana la universitat és a l'escola i l'escola és a la universitat. I aquest canvi d'organització, a primer curs, ha situat de manera diferent el conjunt d'estudiants de mestres en relació amb la professió que han escollit i en relació, també, amb la manera de canalitzar la formació que estan realitzant, en els diferents escenaris, tenint una visió integrada i més completa. El vincle amb les assignatures ha facilitat la complementarietat i la transferència dels aprenentatges, i ha permès assajar l'intercanvi de rols entre fer de mestres a les escoles i ser estudiants a la universitat, i saber com situar-se en cada institució. L'acompanyament a partir del Seminari MID ha estat fonamental com a punt de posada en comú de tots els agents per situar la construcció de la identitat docent en el nucli de les accions.

2.2. Canvis en la perspectiva acadèmica dels estudis

Conèixer-nos més i millor en l'àmbit institucional ha fet aflorar que calia aquesta comprensió mútua del sentit de la formació inicial i del rol de cadascú en la formació de la identitat docent emergent dels nous i de les noves mestres. Calia explicar millor el sentit de l'organització acadèmica de la universitat, els diferents plans d'estudis, l'evolució de les pràctiques dins de cada grau..., i també calia explicitar les necessitats des de la pràctica i la contextualització de la professió docent en cada centre educatiu. Aquest treball des de la doble perspectiva ha suposat, dins de l'àmbit universitari, una millora en la coordinació entre els pràcticums i una explicitació més clara de les experiències d'aprenentatge que consecutivament, curs rere curs, van incorporant els i les estudiants en cada nova immersió en una escola on fan pràctiques, a mesura que aprofundeixen en el coneixement de l'escola a tots els nivells (educatiu, organitzatiu, curricular...), també en el dels infants i les seves circumstàncies, i en la feina de fer de mestres.

Des de la perspectiva del que s'observa en els grups d'estudiants a primer curs, en l'àmbit acadèmic es constata que l'estada a l'escola permet la vivència de la complexitat de la professió que han escollit, i fugir de la superficialitat del «m'agraden els nens i nenes», discurs amb el qual, en bona part, s'identifiquen en arribar a la universitat. Posen en acció els quatre pilars de l'educació: «saber estar», «saber ser», «saber fer» i valorar els seus «sabers en relació amb el coneixement» (Delors *et al.*, 1996), tot i que durant l'estada a primer curs es treballen més intensament els dos primers sabers. Es possibilita el pas d'un pensament *abstracte* a un pensament *concret* perquè hi ha una realitat que permet fer de filtre al seu imaginari. A l'escola contrasten les seves expectatives i experiències prèvies, modulen el seu idealisme, s'ajuda l'estudiant en la part acadèmica d'anar situant el que està treballant a la universitat en una realitat concreta, i tenen l'oportunitat de fer-

ho des del primer moment que estableixen contacte amb l'àmbit professional. En aquest sentit, des de l'experiència docent a primer curs dels graus de mestres, el programa MID es pot valorar com un encert i una fortalesa d'aquesta iniciativa i ha permès repensar i ressituar continguts acadèmics del primer any de carrera per orientar i definir millor l'estructura dels pràcticums en els cursos posteriors, entre altres efectes immediats.

2.3. Impacte en la visió de la formació rebuda

Els aspectes organitzatius i acadèmics s'han vist afectats positivament per la iniciativa de l'estada a l'escola, però no són els únics elements de millora que s'han pogut observar. Saber identificar les experteses de cada part implicada les ha enfortit per separat, i posar-les en relació ha fet emergir un guany afegit a totes elles. Ha permès la consolidació d'una interrelació positiva del paper de cada agent (escoles, estudiants o universitat), i no des de la confrontació on cadascú diu: «Nosaltres sí que en sabem d'això», sinó des de la mútua relació i dependència: «Ens necessitem». Ha deixat manifesta, doncs, una relació d'aprenentatge entre iguals (universitat i escola) amb subjectes compartits (estudiants dels graus de mestres).

On es fa més evident l'impacte de l'estada és en el procés formatiu viscut pel conjunt d'estudiants. Durant el primer curs a la universitat creixen formativament en paral·lel a com veuen créixer els infants de les aules on estan ubicats. I és un procés visible i reconeixible a mesura que passen les setmanes, les situacions, les vivències..., tot aprenent a observar, identificar, documentar, analitzar i reflexionar sobre les experiències viscudes. Poder acompanyar l'evolució de la vida escolar d'un curs complet de manera extensiva (d'octubre a maig) és una oportunitat única a la UVic-UCC, ja que la resta de propostes de pràcticum en aquesta universitat tenen un format d'estada intensiva a l'escola (tres

setmanes seguides a segon curs, sis a tercer i nou a quart). Una oportunitat afegida a un repte, que és l'arribada al centre quan les relacions entre els infants i els adults ja s'han consolidat; perquè integrar-se en una aula amb el curs iniciat és un desafiament afegit al d'ubicar-se en la realitat de la professió tot trencant expectatives, imaginaris i idealitzacions prèvies i que, a més, requereix el que abans s'ha esmentat com un *saber ser* i un *saber estar*, és a dir, saber trobar un espai propi, una capacitat d'agència pròpia, i no només ocupar l'espai designat pel rol que els ha estat adjudicat, bé sigui des de la facultat, bé sigui des de l'escola.

La immersió durant un curs en la vida d'una escola, des de l'horitzó d'una aula d'un grup classe amb un mentor o mentora fent l'acompanyament, i amb el professorat a la universitat revisant els processos, també ha permès transgredir els clàssics binomis de confrontació amb els quals solen interpretar la realitat, a vegades recurrent a tòpics i invisibilitzant els matisos amb els quals aquesta realitat es presenta. Per una banda, ha possibilitat trencar el clàssic binomi *pensament vs. acció*, que porta a la idea de *teoria vs. pràctica*. Lluny d'identificar-los com processos complementaris i que es retroalimenten, comencen el curs interpretant-los per separat i ubicats cadascun en un espai: a l'escola sembla que no es pensa i a la universitat no s'actua, però s'ha pogut constatar que al llarg del curs van tenint evidències que existeix aquesta interrelació constant i que les decisions pràctiques a l'escola impliquen un posicionament de caràcter teòric, i que (re)visitar les teories és necessari per fonamentar les pràctiques educatives.

Però hi ha altres binomis que sembla que es van esquerdant gràcies a aquesta tasca compartida a totes bandes, com és la confrontació entre *escola del passat vs. escola del futur*. Tot i que el sistema escolar és una gran maquinària que té una inèrcia basada en la reproducció i el manteniment de l'*status quo*, l'estudiantat té l'imaginari que visitaran escoles que tindran trets de l'escola

del passat i que són ells i elles, com a noves generacions de mestres, els qui fonamentaran l'escola del futur. L'estada a l'escola, la immersió en escoles reals, fa trontollar aquesta imatge prèvia (cal no oblidar que alimentada en part per representacions simbòliques, parcials i fragmentades de l'escola i la professió docent en els mitjans audiovisuals). S'adonen que les escoles estan constantment en moviment de canvi i que, malgrat les múltiples excepcionalitats i complexitats amb les quals treballen, poden veure que estan en centres que són l'exemple d'escoles del futur «possible». Potser no és el futur ideal, però sí que és el d'escoles que miren endavant i no pas enrere. També acaben diferenciant que la joventut d'un o una docent no és un factor renovador en ell mateix, sinó que ho són la construcció de projectes que dotin de significat la vida dels infants i el compromís amb la pràctica educativa en cada centre.

Finalment, s'ha pogut identificar la transgressió d'un darrer binomi que és fonamental per construir una identitat docent adequada als requeriments d'aquesta professió: *fer judicis superficials vs. mostrar capacitat d'interrogació i reflexió*. S'ha arribat al moll de l'os. Aterrar en una realitat que, en la majoria dels casos, és desconeguda porta fàcilment l'estudiantat a mirar-se-la des d'una certa distància. Cal recordar que moltes d'aquestes noves generacions de mestres en formació provenen de fora de la comarca d'Osona, i no tenen referents previs de les escoles on s'ubicaran, ni coneixen les històries dels centres o de les persones que els han configurat al llarg dels anys. Aquesta distància afavoreix que emergeixin judicis de valor sobre allò que veuen, i que n'expressin dubtes quan se'n separen i comparteixen experiències viscudes a les diferents escoles. Educar la mirada en la comprensió i fugir de la superficialitat, amb el diàleg amb les persones protagonistes o dialogant amb les situacions viscudes a partir de la consciència reflexiva, és una tasca que es va construint a mesura que es va treballant la capacitat interpretativa i de documentació. I és que aquest aspecte

és fonamental: fer un registre en una petita llibreta, encara que soni rònc, permet deixar constància de moments viscuts d'angoixa, de plenitud, de pausa..., amb la possibilitat extraordinària de revisitar-los novament per entendre el que es veu, per què s'ha vist una cosa i no una altra, què preocupa, què importa. És, per tant, una oportunitat educativa, és una oportunitat formativa. És entendre la professió a partir de com la sabem veure i la sabem interpretar, no jutjant les altres persones o les situacions, sinó posant en judici la pròpia capacitat d'anàlisi crítica.

2.4. La (co)construcció de la identitat professional

I, per acabar, una última mirada on veure les complicitats que s'estableixen entre tots els agents es produeix en l'àmbit de les relacions. L'estada a l'escola permet un escenari personalitzat d'aprenentatge cobejada fins i tot per la UVic-UCC, que n'ha fet eslògan comercial. Aquesta atenció individual i personalitzada que reben un matí setmanal a l'escola és una circumstància certament envejable. Un moment on ets protagonista en un context on desitges estar i amb un acompanyament voluntàriament volgut tant del mentor o mentora com de l'escola, com a centre formador. L'escenari és ideal i les possibilitats, infinites, i només se'n destacaran algunes que mostren aquest procés de construcció de la identitat docent en els futurs i les futures mestres.

Per una banda, hi ha la possibilitat de tenir contacte i establir relacions amb docents que es troben en diferents moments de la seva vida professional, vides situades al llarg d'un continuïum. Observar que un títol no els atorgarà res més que un accés a la professió, però que aquesta està en eterna construcció, pot resultar obvi, però ho poden visualitzar perfectament gràcies als debats pedagògics en els claustres de les escoles, en les preses de decisions en la programació didàctica i/o en la formació permanent que veuen que han fet, fan o tenen pendent de fer el conjunt de

mestres en actiu davant el repte de fer una millor pràctica docent, per a una millor escola i una millor educació. Es troben en escoles en què hi ha mestres que potser són més novells, altres que formen part d'una plantilla estable al centre, altres que fa deu anys que treballen i que encara no han consolidat la plaça i han passat per multitud d'escoles. Observen diversitat de perfils de mestres, en moments singulars, amb mirades variades sobre l'educació, amb diferents maneres de veure la vida professional. I reconèixer aquestes evolucions, aquests canvis, aquestes mirades complexes sobre la professió és un equipatge que cal incorporar a les motxilles que cada docent carrega durant la seva vida laboral, també des de la formació inicial, i amb l'estada a l'escola també començant des del primer curs a significar-la.

La interacció entre mestres en formació i mestres amb trajectòria possibilita la reflexió compartida des de perspectives que es retroalimenten com un efecte de simbiosi professional. Mentre els i les estudiants dels graus busquen en els mentors i mentores que els donin solucions a problemes que interpreten que hauran d'afrontar, i naveguen entre les seves experiències docents per trobar fórmules que puguin aportar certes seguretats per al seu futur proper, el col·lectiu de mestres que acullen els grups d'estudiants busquen trobar en les mirades noves i il·lusionades maneres de donar respostes als problemes vells, als nous, als persistents. Cadascú, no des de la confrontació sinó des de la necessitat mútua, amb aquest creuament de mirades, posa la professió en evolució.

La inexperiència, per una banda, i l'expertesa, per una altra, sumen per al desenvolupament de la identitat professional, com també ho fan l'idealisme amb el qual vesteixen la professió aquestes joves generacions de mestres que contrasta amb el realisme amb el qual conviu el col·lectiu docent en actiu. Els i les estudiants s'adonen que la realitat és exigent i acaben aterrant, però mentre passen per aquest procés fan de far o de punt de llum per a l'es-

cola, per recordar on és l'horitzó que l'activitat del dia a dia acaba desdibuixant. Aquest procés també ajuda els grups d'estudiants a desviar l'atenció centrada en l'ensenyament i en la recerca de «receptes», per centrar-la a identificar les accions necessàries, com a docents, per desplegar totes les estratègies d'aprenentatge que han d'afavorir el creixement personal, social i educatiu dels infants.

I, per finalitzar, comentar una última simbiosi rellevant que facilita la construcció dels perfils docents en aquestes noves generacions de mestres: la idea d'identitat individual respecte a la construcció d'una identitat col·lectiva, el pas del *jo* al *nosaltres*. Quan s'explica el projecte MID a les aules de la universitat, cada estudiant fa una projecció d'ell mateix o d'ella mateixa estant en una aula amb infants; però quan arriben a l'escola es troben una comunitat educativa, troben un grup de professionals que tiren endavant un projecte. Aquest element és rellevant i molt interessant, perquè s'adonen que des del primer moment que trepitgen una escola, des de la perspectiva docent, no ho fan desvinculadament de la resta de mestres, sinó justament creant comunitat i avançant conjuntament.

3. Conclusions

Una vegada fet aquest repàs, gairebé a manera de *patchwork* o mosaic, des de la perspectiva de la universitat es pot constatar que introduir l'estada a l'escola a primer curs ha generat un conjunt de beneficis a totes les parts implicades. Tothom s'ha ressituat, no posant-se ningú ni davant ni darrere, sinó posant-se de costat per avançar conjuntament; i, tot i que encara queda feina per fer i per polir, val a dir que bona part dels objectius inicials s'han assolit. En tot cas, s'ha fet possible i viable el que Batllori i Besalú també recollien com a part de les conclusions del Primer

Congrés de la Renovació Pedagògica a Girona, ara fa ja un quart de segle: «Les facultats de ciències de l'educació han d'apropar-se als centres i participar de la seva pràctica per ajudar a resoldre'n els problemes. S'han d'establir convenis de col·laboració estable entre els centres universitaris i la resta dels centres educatius per a l'organització de les pràctiques, la revisió dels plans d'estudis o l'establiment de línies de recerca en la pràctica educativa» (1997, p. 61). Havent encetat aquesta tasca col·laborativa només queda consolidar les complicitats i que a curt termini s'hagi afavorit la formació de mestres millor preparats i preparades per als reptes que estan per venir.

Referències

- Batllori, R.; Besalú, X. (1997). «El Primer Congrés de la Renovació Pedagògica a Girona». *Revista de Girona*, núm. 182, p. 58-61.
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre Unesco de Catalunya.

6 DE L'ESTADA A L'ESCOLA A LES PRÀCTIQUES I

Antoni Portell i Llorca¹

Resum

En aquest capítol s'explica com l'estada a l'escola a primer curs ha propiciat un canvi qualitatiu en el plantejament de les Pràctiques I, ja a segon curs, i la manera com aquest canvi ha incidit en una millora de la formació inicial dels mestres.

Seguint el fil de com s'han anat exposant els capítols precedents d'aquesta publicació, un cop incorporada l'estada a l'escola per part de l'estudiantat de primer curs dels graus en MEP, MEI i del doble grau MEI/MEP i consolidada la seva presència al llarg de tot el curs un dia a la setmana a l'escola, de cara al curs 2019-2020 des de les coordinacions dels graus² es considera necessari donar continuïtat a la feina feta avançant un pas més en la formació dels futurs mestres ja al segon curs.

D'aquesta manera, el professorat de l'assignatura de Pràctiques I concreta aquesta continuïtat amb la proposta de modificació tant

1. Coordinador i professor del Seminari de Pràctiques I dels graus de mestres de la FETEP. Professor del Departament de Pedagogia i Coordinador del Seminari MID (2017-2018). Membre del projecte. A/e: antoni.portell@uvic.cat
2. Berta Vila i Saborit (MEI), Anna Vallbona i González (MEP) i Mariona Casas Deseures (DGMEIMEP).

del contingut del seminari, el que cursen els estudiants a segon curs, com també de l'informe d'avaluació que fins al moment es demanava que aportessin els mentors i mentores de les escoles. Tot plegat amb un objectiu clar: donar coherència al que ja han après els estudiants i avançar en la seva formació. I un cop compartida i presa la decisió i amb les aportacions i la mirada de les coordinacions dels graus, es dona forma al que ha de ser el nou enfocament de les Pràctiques I.

1. Antecedents

La primera vegada que els estudiants anaven a l'escola a fer-hi una estada de pràctiques era a segon curs de la carrera, amb la qual cosa aquell era el moment en què s'introduïen de ple en la professió docent al mateix temps que començaven a construir la seva identitat docent. Era el moment en què per primera vegada assistien a una escola no ja com a alumnes, sinó com a futurs mestres. Era el moment en què començaven a situar-se en el seu rol com a estudiants de pràctiques, ja que fins aleshores la seva experiència d'escolarització i formativa havia estat només com a alumnes. A partir d'aquell moment passaven a veure el mentor com a model, és a dir, passaven de veure els mestres amb *ulls d'alumne* a veure els mestres amb *ulls de company*, un company experimentat que els endinsava en la pràctica de la seva futura professió. Era el moment, també, de refermar la seva elecció en relació amb els estudis que cursaven i amb la professió escollida, de renovar el seu compromís envers l'educació dels nens i nenes i, al cap i a la fi, el seu desig de ser mestres. I amb tot plegat el treball que es realitzava al Seminari de Pràctiques I se centrava precisament en això, en ser mestre i fer de mestre, i els blocs de continguts que s'hi treballaven eren els següents: *fer pràctiques*;

ser mestre i fer de mestre; la vida escolar dels infants; la relació amb les famílies i amb l'entorn i, finalment, els aspectes metodològics a l'aula. Aquest darrer bloc estava pensat, justament, amb la finalitat que servís de pont cap a les Pràctiques II, a tercer curs, on ja se'ls demanava per primera vegada que dissenyessin una intervenció a l'aula dins del marc d'una àrea d'ensenyament-aprenentatge. Tot plegat d'acord amb la persona mentora de l'escola i la persona tutora de la facultat. En definitiva, es tancava un període de pràctiques que aleshores era el primer contacte que tenien amb les escoles dins de la carrera i s'obria al mateix temps l'horitzó de les seves segones pràctiques.

2. Un abans i un després en la formació inicial dels mestres

Amb la consolidació de l'estada a l'escola per a l'estudiantat de primer curs, a les noves promocions d'estudiants se'ls ofereix un nou format de Pràctiques I, caracteritzat, això sí, per la mateixa estructura que ja s'havia comprovat que era la més adequada, i que consisteix en un seminari abans i després del període intensiu de pràctiques i tres visites soltes abans d'anar a realitzar aquest període de pràctiques.³ La idea que presideix aquest nou plantejament és donar resposta al fet que l'estudiantat arriba ja a segon curs amb un coneixement prou aproximat de la realitat dels centres escolars, les seves dinàmiques i l'organització de l'aula, fruit de l'experiència viscuda amb l'estada.

El primer que canvia en aquest nou plantejament, més enllà de la distribució dels continguts que es detallarà més endavant dins d'aquest mateix capítol, és, d'una banda, un canvi en els objectius i

3. L'assignatura de Pràctiques I és de 8 ECTS i es desenvolupa en el segon semestre de segon curs. El període intensiu consta de tres setmanes (90 hores).

les intencions de les Pràctiques I, ja que a partir d'aquest moment la intenció és «iniciar l'estudiant en la pràctica professional mitjançant l'observació, la descripció i l'anàlisi i intervenció en la dinàmica d'aula i del context escolar».⁴ És a dir, que «els estudiants prenguin consciència del que comporta tot procés d'ensenyament-aprenentatge, comencin a prendre decisions i les duguin a terme». D'altra banda, i vigent encara en el context actual després de tres cursos acadèmics d'experiència no pas sense incidències,⁵ aquest fet «suposa l'ampliació del coneixement de la realitat educativa a partir de l'observació de diferents contextos educatius i les primeres actuacions a l'aula dels estudiants». I tot plegat amb la mirada posada en la reflexió sobre la pràctica i en la construcció de la seva identitat docent, tot recollint l'experiència que aquests han anat adquirint ja des de primer curs i les iniciatives dutes a terme a través del treball conjunt entre mentors des de l'escola i tutors des de la facultat dins del marc del Seminari MID, del qual en aquesta publicació també se'n detalla la intencionalitat, plantejament i funcionament.

2.1. Concreció de les noves Pràctiques I

Entrant ja en el detall del que va representar el canvi en el plantejament de les Pràctiques I, des de les coordinacions dels graus s'havien detectat tot un seguit d'aspectes que era interessant incorporar en la formació dels futurs mestres amb l'objectiu de consolidar la seva formació. Es tractava d'aspectes més vinculats a la pràctica docent des de la mirada de la formació inicial. És més, es considerava que l'estada a l'escola de primer curs proporcio-

4. Document intern: *Estructura i organització de les Pràctiques I als graus de MEP, MEI i DGMEIMEP*.

5. Pel camí, escoles, estudiants i professorat vam viure un curs, el 2019-2020, sota els efectes de la pandèmia.

nava una oportunitat per nodrir l'estudiantat, ja a les Pràctiques I, de tot un seguit de recursos i estratègies que, coherents amb les intencions formatives comentades en el paràgraf anterior, els aportessin elements no només centrats en el que treballarien, sinó també orientats a les futures pràctiques que encara haurien de fer, les Pràctiques II, a tercer, i les Pràctiques III, ja a quart, dins la recta final de la seva formació inicial.⁶

D'aquesta manera, s'abandonen blocs de continguts com ara la vida escolar dels infants o la relació amb les famílies i amb l'entorn, aspectes que havien pogut viure al llarg de l'estada a l'escola, per passar a un nou plantejament, amb la mirada posada en l'observació del procés d'ensenyament-aprenentatge i la intervenció que es demanarà que facin els estudiants, fet que porta a experimentar un canvi qualitatiu en la formació dels estudiants.

2.2. Avançant en la reflexió sobre la pràctica

D'aquesta manera, i mantenint la presència de mestres i persones expertes entre els estudiants dins del marc del seminari en les sessions inaugurals i finals del curs com ja s'anava fent, es comença a implementar el nou pla de treball sobre la base d'uns blocs de continguts orientats a la reflexió sobre la pràctica a partir d'una mateixa seqüència de treball per a cadascun dels tres grans àmbits: *a)* el procés d'ensenyament-aprenentatge i els seus criteris rellevants; *b)* les estratègies discursives i els mecanismes semiòtics (què comuniquem i com ens comuniquem amb els alumnes), i *c)* el recorregut d'un procés instruccional a l'aula i l'organització de les sessions d'ensenyament-aprenentatge, aspectes tots ells que posteriorment ja dins del període de pràctiques a l'escola i amb l'acompanyament de mentores i mentors se'ls demana que posin en

6. A DGMEIMEP, el procés formatiu es completa amb unes Pràctiques IV (cinquè).

pràctica amb el disseny d'una seqüència didàctica i la seva aplicació, abocant-hi tot el que s'ha anat treballant al llarg del seminari.

El funcionament i la dinàmica de les sessions de treball del seminari parteixen sempre de la mateixa estructura organitzativa, amb la finalitat que l'estudiantat, de mica en mica, aprengui a reflexionar sobre la pràctica i a relacionar-la amb la teoria i que vagi aprenent també a prendre decisions que, posteriorment, durà a terme. Es persegueix que acabi el seminari havent après a llegir la pràctica educativa a la llum de la teoria, i no pas a través del sentit comú. En altres paraules, es busca que l'estudiantat passi del coneixement tàcit, fruit de l'experiència i la mirada, al coneixement informat, contrastat per la literatura científica. Així, la seqüència de treball amb l'estudiantat i amb els ajustaments pertinents per part del professorat del seminari⁷ (preguntes-guia, esquemes i quadres-resum, posades en comú...) guia tot el procés d'ensenyament-aprenentatge al llarg de l'assignatura.

Aquesta seqüència de treball, tal com s'ha comentat, és sempre la mateixa: activitats vinculades a les tres visites prèvies al període intensiu, amb la mateixa estructura i amb el mateix sistema d'avaluació, com s'explicarà més endavant en aquest mateix capítol. Val a dir que aquest fet propicia que l'estudiantat pas a pas vagi agafant confiança, i que al mateix temps vagi aprenent a regular el seu propi procés d'aprenentatge.

És un cop completat el cicle descrit que considerem que els estudiants es troben en condicions de poder dissenyar i implementar una intervenció a l'aula amb l'acompanyament tant dels mentors a les escoles com dels tutors a la facultat. És, doncs, el moment esperat i pel qual s'ha anat treballant al llarg del seminari

7. L'equip de professorat de l'assignatura de Pràctiques I del curs 2019-2020 estava format per Mila Naranjo, Verónica Jiménez, Jesús Soldevila, Teresa Segué i Antoni Portell.

i les visites prèvies a l'escola per posar en pràctica tot allò après, tant amb la mirada posada en les seves pràctiques actuals com, també i de manera especial, de cara a les properes, que faran en els cursos posteriors.

I en tot plegat es destaca la important tasca de coordinació i comunicació entre el triangle motor de qualssevol pràctiques: els mentors, els tutors i, per descomptat, l'estudiantat, tots plegats avançant en la mateixa direcció, per la qual cosa considerem essencial que uns i altres compartim els mateixos significats. I és precisament en aquest sentit, i per assegurar la unicitat tant en el missatge com en els propòsits, que el professorat de Pràctiques I afegeix un element, realment cabdal, que recull tant de manera informativa com de manera orientativa tot el recorregut descrit: la guia didàctica. I aquesta documentació és compartida per tots els agents implicats.

2.3. L'avaluació dels estudiants

Per tal de completar tot el procés descrit fins al moment, el present subapartat el dediquem a recollir els canvis que ha comportat l'avaluació de l'estudiantat de Pràctiques I un cop consolidada l'estada a l'escola a primer curs, ja que el primer que ha guiat tot aquest procés ha estat la continuïtat que s'ha volgut donar a l'avaluació duta a terme fins a aquell moment. D'aquesta manera, i prenent com a punt de partida la rúbrica elaborada per a l'estada a l'escola dins del marc del Seminari MID,⁸ des de les coordinacions dels graus i amb la implicació del professorat del Seminari de Pràctiques I es parteix de la idea següent: donar continuïtat a la rúbrica de l'estada a l'escola, és a dir, la que aporten els mentors en el seu informe de pràctiques, en aquells aspectes que es consideren transversals a totes les pràctiques de mestre, siguin al curs

8. Vegeu el capítol 4.

que siguin; i, al mateix temps, la incorporació d'aquells aspectes més específics del moment en què es troben a les Pràctiques I. En definitiva, es pretén donar continuïtat i alhora progressió en els aprenentatges a avaluar a mesura que l'estudiantat avança en la seva formació inicial i que ha de culminar en l'accés a la professió docent.

En el quadre següent es pot veure la nova rúbrica i se'n destaquen en gris els aspectes a observar i avaluar per part dels mentors i que beuen de la rúbrica de l'estada a l'escola, juntament amb la resta d'aspectes a avaluar, ja específics del treball que es realitza a Pràctiques I:

Taula 1. Rúbrica d'avaluació de les Pràctiques I. Curs 2020-2021

	4	3	2	1
Coneixement i incorporació a la dinàmica de l'aula (25 %)	En tot moment ha mostrat molt d'interès i inquietud per conèixer, escoltar i acostar-se als alumnes i ha demostrat tenir molta habilitat per adreçar-s'hi, interactuar-hi i adaptar-se a les diferents situacions.	Ha mostrat força interès i inquietud per conèixer, escoltar i acostar-se als alumnes i ha demostrat tenir habilitat per adreçar-s'hi i interactuar amb ells i adaptar-se a les diferents situacions.	En general, ha mostrat suficient interès i inquietud per conèixer, escoltar i acostar-se als alumnes, adreçar-s'hi i interactuar amb ells i adaptar-se a les diferents situacions.	Ha mostrat poc o molt poc interès i inquietud per conèixer, escoltar i acostar-se als alumnes, adreçar-s'hi i interactuar amb ells i adaptar-se a les diferents situacions.
	Ha demostrat molta capacitat d'observació i molt d'interès per adaptar-se a les característiques i necessitats dels diferents alumnes.	Ha demostrat força capacitat d'observació i d'interès per adaptar-se a les característiques i necessitats dels diferents alumnes.	En general, ha demostrat una capacitat d'observació i un interès suficients per adaptar-se a les característiques dels diferents alumnes.	Ha demostrat poca o molt poca capacitat d'observació i poc interès per adaptar-se a les característiques i necessitats de l'alumnat.

	4	3	2	1
Relació amb el tutor i l'equip de mestres de l'escola (25 %)	Ha mostrat molt d'interès i molta curiositat per conèixer la pràctica educativa de l'aula.	Ha mostrat força interès i curiositat per conèixer la pràctica educativa de l'aula.	En general, ha mostrat suficient interès i curiositat per conèixer la pràctica educativa de l'aula.	Ha mostrat poc o molt poc interès i poca curiositat per conèixer la pràctica educativa a l'aula.
	Ha mostrat molta predisposició i actitud de col·laboració envers la tasca educativa del tutor de l'aula així com molt d'interès per conèixer els diferents mestres i col·laborar-hi.	Ha mostrat força predisposició i actitud de col·laboració del tutor de l'aula així com interès per conèixer els diferents mestres i dialogar-hi.	En general, ha mostrat suficient predisposició i actitud de col·laboració envers la tasca educativa del tutor de l'aula.	Ha mostrat poca o molt poca predisposició i actitud de col·laboració envers la tasca educativa del tutor de l'aula.
Intervenció i participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula (30 %)	Ha pres consciència plenament del que comporta tot procés d'ensenyament-aprenentatge (procés instruccional), ha començat a prendre decisions al respecte i les ha dut a terme.	Ha pres força consciència del que comporta tot procés d'ensenyament-aprenentatge (procés instruccional), ha començat a prendre decisions al respecte i les ha dut a terme.	En general, ha pres suficient consciència del que comporta tot procés d'ensenyament-aprenentatge (procés instruccional), no hi ha presa de decisions al respecte o no les ha dut a terme.	Ha pres poca o molt poca consciència del que comporta tot procés d'ensenyament-aprenentatge (procés instruccional).

	4	3	2	1
	Ha pres consciència plenament de la importància de planificar les ajudes educatives durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i les ha sabut posar en pràctica en les seves intervencions (tant des del punt de vista de la creació de la ZDP com de l'ús d'estratègies discursives).	Ha pres força consciència de la importància d'oferir ajudes educatives planificades durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i en les seves intervencions ha intentat posar-les en pràctica (tant des del punt de vista de la creació de la ZDP com de l'ús d'estratègies discursives).	En general, ha pres suficient consciència de la importància d'oferir ajudes educatives planificades durant el procés d'ensenyament-aprenentatge però bé que en les seves intervencions li ha costat posar-les en pràctica (tant des del punt de vista de la creació de la ZDP com de l'ús d'estratègies discursives.)	Ha pres poca o molt poca consciència de la importància d'oferir ajudes educatives planificades durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Actitud durant les Pràctiques (10 %)	La seva actitud i comportament han estat molt adequats: compliment dels horaris, puntualitat i responsabilitat en les tasques.	En general, la seva actitud i comportament han estat adequats: compliment dels horaris, puntualitat i responsabilitat en les tasques.	En general, la seva actitud i comportament han estat suficientment adequats: compliment dels horaris, puntualitat i responsabilitat en les tasques.	La seva actitud i comportament han estat poc o molt poc adequats: compliment dels horaris, puntualitat i responsabilitat en les tasques.
Comportament ètic i professional (10%)	Ha mostrat un respecte i una confidencialitat molt adequades en l'ús de les informacions relacionades amb l'alumnat.	Ha mostrat un respecte i una confidencialitat adequades en l'ús de les informacions relacionades amb l'alumnat.	En general, ha mostrat un respecte i una confidencialitat suficients en l'ús de les informacions relacionades amb els alumnes.	Ha mostrat poc o molt poc respecte i confidencialitat en l'ús de les informacions relacionades amb els alumnes.

3. A mode de conclusions

Amb tot el que s'ha explicat en aquest capítol i el que es recull al llarg d'aquesta publicació, s'ha pogut evidenciar la manera com pas a pas s'ha dut a terme la transformació de la formació inicial dels estudis de magisteri en un dels aspectes als quals es dedica més càrrega lectiva al llarg de tota la carrera: les pràctiques. Una transformació de la qual cal destacar especialment la manera com s'ha pogut anar consolidant gràcies a la implicació de tots els agents que participen en el procés: les escoles (a través dels mentors), la facultat (a través dels tutors) i els estudiants. I és que no hi ha dubte que amb tot plegat, i tal com s'ha anat detallant en les pàgines precedents, s'ha contribuït en gran mesura a un dels grans reptes que tenim damunt la taula totes les facultats d'educació del territori nacional:⁹ la millora de la formació inicial dels mestres.

9. A través del programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF).

7

LA VEU DE LES MESTRES: QUÈ SUPOSA COL·LABORAR DES DE L'ESCOLA AMB LA UNIVERSITAT?

**Gemma Oriol Musoll i Elisabet Rosell Rovira (coord.).
Cecília Font Vila, Montse Maestre Casadesús, M. Mercè
Martínez Expósito, Rosa Maria Montañez Urgell,
M. Glòria Olmos Martínez, Mireia Planàs Serradell,
Sira Puig Vall, M. Mar Rodríguez Boté, Anna Maria Serra
Raurell, M. Glòria Varela Manubens**

Resum

Professorat de la FETEP de la UVic-UCC, totes les escoles públiques i concertades de la ciutat, totes les Escoles Bressol Municipals de Vic i el Centre de Formació de Persones Adultes hem compartit de forma periòdica, i per primera vegada, espais de trobada per assolir un objectiu comú i alhora complex: trobar la millor forma d'ensenyar i aprendre a fer de mestre i a ser mestre per aconseguir i fer possible una millor educació. En aquest capítol, dotze mestres reflexionen sobre què suposa col·laborar des de l'escola amb la universitat.

1. Una mirada des del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE)

«La formació és una manera amable de transformar les coses»

Marta Casellas

*Elisabet Rosell Rovira*¹

Una de les tasques més gratificants que vaig fer al llarg dels dos anys de treball al CIFE (2018-2019 i 2019-2020) va ser participar en el projecte MID.

Des d'un principi em van convidar a assistir a la coordinació de les sessions amb l'equip impulsor format pels professors de la UVic. M'hi vaig sentir molt ben acollida i no vaig tenir mai cap dubte que la meva opinió es tenia en compte.

Recordo especialment les sessions amb tots els representants de les diverses escoles, eren principalment membres dels equips directius o coordinadors. Era agradable conversar obertament i de manera distesa abans i després de les sessions, es feia evident que s'enfortia la xarxa entre les escoles del municipi i s'intensificava la relació amb la universitat. A les sessions, on sempre intentàvem fer agrupaments diversos entre representants de la UVic i les diverses escoles, discutíem i debatiem els rols que l'estudiantat d'estada i els mestres i professors havíem d'assumir; era curiós observar que molt sovint teníem criteris molt semblants i era fàcil saber la línia que ens havia de guiar.

Va ser una gran idea quan el curs 2019-2020 es va proposar obrir les escoles als participants del seminari; així vam fer una

1. Mestra de primària i tècnica docent del Departament d'Educació adscrita al CIFE (2018-2020). A/e: elisabetrosell@andersen.cat

sessió *in situ* a l'escola Dr. Joaquim Salarich i vam visitar l'escola Dominiques Vic. Que bé que ens van atendre i que interessant va ser conèixer el seu projecte; sense ser a l'escola en aquells moments ja vaig començar a pensar com podria aplicar alguna d'aquelles pràctiques. Va ser una llàstima que la pandèmia tallés en sec aquesta excel·lent iniciativa.

Evidentment, la meua tasca com a tècnica docent del CIFE consistia a fer tota la gestió burocràtica, vetllant que l'estructura del seminari permetés reconèixer la feina feta pels docents.

Participar en el MID va ser una de les millors experiències que vaig poder gaudir des del CIFE i crec que va potenciar l'organització d'altres seminaris impulsats des de la UVic que encara ara com ara segueixen en actiu amb la coparticipació de professors i mestres.

Gemma Oriol Musoll²

El Seminari MID ens ha brindat una oportunitat única perquè els diferents agents que intervenim en la formació dels futurs mestres seguem plegats, ampliem la mirada i treballem conjuntament compartint espais de trobada. Aquests espais de trobada ens han permès dialogar, escoltar de forma comprensiva, empatitzar i han estat la base per teixir llaços de confiança, imprescindibles per reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa i avançar plegats.

El curs 2020-2021 va ser el curs que em vaig incorporar al Seminari MID coincidint amb la meua entrada al CIFE com a tècnica docent del Departament d'Educació. Va ser un curs marcat per la pandèmia de la covid i les mesures derivades d'aquesta situació i dictades pel Procicat, tant a l'àmbit laboral com en l'educatiu que van afectar el funcionament normalitzat de les escoles i també la

2. Mestra de primària i tècnica docent del Departament d'Educació adscrita al CIFE (2020-2022). A/e: gemma.oriol@uvic.cat

formació del professorat, que havia de ser totalment en línia. Va ser un any complex, en el qual les pràctiques dels estudiants de la universitat, indispensables per a la seva formació, eren difícils d'assumir pels centres educatius.

El Seminari MID esdevé la clau per trobar diferents solucions, tenint en compte i escoltant les necessitats i la realitat de totes i cadascuna de les escoles i, al mateix temps, tenint present la necessitat i el dret de fer pràctiques dels estudiants de la universitat.

Gràcies a l'esforç, el treball i el compromís de totes les persones implicades es va aconseguir que tot l'estudiantat pogués continuar fent pràctiques als centres educatius, la majoria presencialment, però també n'hi va haver una part que va optar per fer-les virtualment en algun centre que oferia aquesta possibilitat.

També va ser l'any durant el qual vam acabar de definir el rol de l'estudiant³ i va sorgir la demanda i la necessitat, per part de les escoles, de disposar d'espais de trobada pedagògica entre mentoria i estudiants per construir significats de forma compartida. Una demanda que es va tenir en compte i que va servir per definir la tercera edició del Seminari MID (iniciada el curs 2021-2022).

Sens dubte, el Seminari MID ha esdevingut l'espurna per seguir caminant cap a un model on escola i universitat reflexionem conjuntament buscant la millor forma d'acompanyar els futurs i futures mestres.

3. Vegeu el capítol 10.

2. La mirada de les escoles d'educació infantil i primària

«L'art d'ensenyar és l'art d'ajudar a descobrir»

Mark Van Doren

*Rosa Maria Montañez Urgell*⁴

El Seminari MID, impulsat per la Universitat de Vic, ens ha permès gaudir de moments de reflexió, debat i discussió a fi de poder caminar, escoles i universitat, en una mateixa direcció. Ens ha facilitat moments d'intercanvi de bones pràctiques en l'acollida i en l'acompanyament dels futurs mestres que realitzen la seva estada als centres educatius.

Entre tots hem definit i clarificat què esperem dels estudiants i què esperen ells del seu pas per l'escola, com a futurs mestres, sempre des de la perspectiva d'ensenyar i aprendre, o sigui des del donar i rebre que comporta tot aprenentatge.

A la nostra escola participar al seminari ha suposat, en el bon sentit de la paraula, introduir canvis de millora en la rebuda i en l'acollida dels i les estudiants que trepitgen per primera vegada el centre educatiu com a aprenents de mestres.

Intentem omplir de significat la paraula *mentoria*, acompanyant a partir de les nostres experiències els mestres que inicien amb ganes, il·lusió i sobretot motivació l'art d'ensenyar.

*M. Glòria Varela Manubens*⁵

Després de tants anys compartint reunions amb diferents com-

4. Directora i mestra d'educació infantil de l'escola Sentfores. A/e: rmontan2@xtec.cat

5. Directora d'educació infantil i primària i mestra de primària de l'escola elpetitmiquel. A/e: gvarela@elpetitmiquel.cat

panyes, institucions, escoles, formacions... el Seminari MID m'ha donat l'oportunitat d'establir una relació directa amb la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC i les escoles de Vic.

La meva participació m'ha permès fer un treball col·lectiu on la reflexió i el debat han estat les estratègies més importants. M'he adonat que compartim molts aspectes de com ha de ser l'acompanyament dels estudiants.

El meu rol a l'escola ha estat donar la benvinguda grupal a tots els estudiants. Soc el primer contacte que tenen en el moment d'arribar a l'escola. En aquesta reunió, els ensenyo on podran trobar tota la informació de tot el centre: les pàgines web, els documents que formen part del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i altres documents que ens defineixen. A continuació, fem una visita als diferents espais i, finalment, els presento el mentor o mentora i el grup classe de referència on faran l'estada. És en aquesta reunió on tinc l'oportunitat d'escoltar quines són les expectatives d'aquesta primera experiència presencial a l'escola i quines són les seves inquietuds.

Crec que era molt necessari trobar aquest espai que ens ha ofert el Seminari MID, ja que és l'enllaç entre la teoria i la pràctica educativa per conèixer la realitat de l'escola. El treball en xarxa entre la facultat i l'escola ajuda a millorar els rols i les responsabilitats de tots els implicats en la formació dels futurs mestres.

En conclusió, compartim el valor de l'educació en un entorn global, interactuant amb persones d'arreu, i apreciament i respectant les diferències.

*Mercè Martínez Expósito*⁶

Sempre havia pensat que hi havia la necessitat que l'escola i la universitat ens poguéssim trobar per tenir clares les competències de cada estament i fer un treball conjunt, i el Seminari MID va obrir aquesta oportunitat. Considero important que hi hagi una comunicació més estreta entre els tutors de la universitat i els de l'escola pel que fa al seguiment de les pràctiques dels estudiants dels graus de mestres.

Per mi han estat enriquidores les trobades que hem anat fent, hem posat en comú com acollim i acompanyem els estudiants de pràctiques a les escoles, buscant els acords necessaris entre escola i universitat per tenir clar què esperem de l'estudiant.

Des de la meua experiència com a tutora d'estudiants d'estada i de pràctiques, he intentat ser un model i des del primer dia els facilitava la integració a l'aula, fent-los participants del que es duia a terme i donant-los valor davant dels infants. Depenent del període formatiu en què es trobaven els anava orientant i acompanyant tant en les observacions com en les intervencions que portaven a terme, intentant donar resposta als dubtes que se'ls generaven en cada moment.

Aquestes trobades de treball i posada en comú al MID m'han permès participar en l'elaboració de documents de compromisos, responsabilitats i horitzons entre l'escola i la universitat, que ens ajudaran a tenir més clar el paper de tots, creant els fonaments per acompanyar els futurs mestres des de les escoles.

6. Mestra i coordinadora d'educació infantil de l'escola elpetitmiquel. A/e: mmartinez@elpetitmiquel.cat

*Cecília Font Vila*⁷

Si cerquem l'etimologia del mot *mentor* trobarem el seu origen en l'antiga Grècia, en *L'Odissea* d'Homer. Mentor va ser escollit per Ulisses per cuidar la seva llar i educar i aconsellar el seu fill Telèmac quan ell va marxar cap a Troia. Per extensió, s'aplica al que actua de conseller o guia.

Sense perdre de vista l'origen del mot *mentor*, i tenint presents els dos grans objectius de la recerca (identificar el perfil de mentoria dels tutors, tant universitaris com dels centres formadors, i identificar també les competències professionals que contribueixen en la construcció de la identitat docent dels estudiants), podem concloure que el treball que s'ha anat fent durant aquests cursos ha ajudat en bona part a establir els fonaments per garantir un bon acompanyament, des de les escoles, als estudiants.

Els espais de reflexió conjunta escola-universitat van permetre conèixer quines eren les expectatives dels diferents agents implicats, endreçar i clarificar objectius i criteris, identificar rols, paular actuacions conjuntament... Tota aquesta tasca d'equip ha donat confiança i ha alleujat els mestres tutors en la seva tasca de mentoria. Tasca gens fàcil i de gran responsabilitat.

Posar en valor i dignificar el pas per l'escola dels mestres del futur, millorant els seus processos de reflexió i assolint una més gran implicació seva a l'aula i a l'escola, és de ben segur l'objectiu final que dona sentit a tot el que s'ha estat debatent, reflexionant i acordant. I aquí el mentor hi té molt a dir, molt a fer.

Aquest treball conjunt ens ha aportat evidències que ens guiaran per poder fer canvis estratègics i de millora, i anar-los introduint en els graus en Mestre d'Educació Infantil i en Mestre d'Educació Primària en l'àmbit universitari; i, tanmateix, canvis

7. Mestra de primària especialista en llengua anglesa (jubilada) de l'escola Sentfores. A/e: cecifont@gmail.com

i millores en l'acolliment dels alumnes i la seva mentoria des de les nostres escoles.

Treballar en estreta col·laboració ha generat sinergies. Haver format part d'aquesta recerca ha estat gratificant i enriquidor tant en l'àmbit professional com en el personal.

Mireia Planàs Serradell⁸

Per tal de començar a presentar la meva experiència com a mentora en relació amb el MID haig de dir que la considero molt satisfactòria. Voldria destacar-ne tres aspectes que per mi han sigut molt importants al llarg del camí recorregut durant aquests anys. En primer lloc, crec que el fet de proposar, des de la universitat, el projecte del Seminari MID va fer que es comencessin a establir ponts de reflexió entre universitat i escola a l'entorn d'un fet tan important com l'estada a l'escola o les pràctiques dels estudiants dels graus de mestres. Per mi aquest diàleg ha suposat una mirada comuna, on tots entenguéssim què esperem dels estudiants, i com acompanyar-los personalment i emocionalment en aquesta nova posició que ocupen a les escoles. Per altra banda, a la majoria dels mestres mentors que rebem els estudiants a l'escola ens emociona acollir-los i poder mostrar què significa ser mestre més enllà de l'ensenyament-aprenentatge.

En segon lloc, voldria destacar que el Seminari MID crec que ha suposat un pas més en l'establiment de lligams entre les escoles de la ciutat. Tenir un espai com és el Seminari MID per reflexionar a l'entorn de l'educació, en l'àmbit dels mestres de les escoles de Vic, ens ha ajudat a anar construint una educació més rica i plural a la nostra ciutat.

8. Mestra de primària i membre de l'equip directiu de l'escola Dominiques Vic.
A/e: mplana82@xtec.cat

Finalment, voldria destacar la proposta que va sortir del Seminari MID que professors de la facultat i participants del seminari poguessin conèixer la realitat de cada centre. A l'escola Dominiques Vic vam tenir el privilegi de poder-ho portar a terme i obrir les portes del nostre centre.⁹ Va ser molt gratificant poder establir aquest espai de trobada al centre, donar a conèixer el nostre projecte educatiu i, sobretot, que poguessin veure les aules i entrar-hi, captant la realitat del dia a dia al centre. Per a les escoles, obrir les portes del centre al professorat de la universitat és reafirmar el valor que tenim en la societat. Crec que aquesta experiència va ajudar a acabar d'unir més aquest caminar junts, a entendre que és imprescindible que universitat i escola avancem junts.

*Sira Puig Vall*¹⁰

La participació al Seminari MID ens ha permès establir la ben trobada connexió que hi ha d'haver entre la funció universitària i la realitat escolar en el procés de formació dels futurs mestres. Aquest apropament permet adquirir consciència de la importància que té la coparticipació en un model d'aprenentatge. El fet d'anar guiats ens treu angoixa davant la responsabilitat de tenir alumnes de pràctiques; sabem què podem esperar d'ells i què esperen ells de nosaltres. Per altra banda, ha sigut molt enriquidor trobar-nos amb mestres d'altres escoles de la ciutat i compartir experiències. Les activitats realitzades durant les dues primeres edicions del seminari ens han aportat aquesta disposició del treball en equip i uns objectius compartits.

Tot això ha fet que ens sentim acompanyats com a mentors d'uns estudiants que troben en nosaltres el seu primer contacte amb l'aula. Des d'aquesta posició, caldrà convidar-los a conèixer

9. La visita es va fer el 5 de març de 2020.

10. Mestra de primària de l'escola Vedruna Escorial. A/e: sirapuig@escorialvic.cat

xer més el món escolar i a aprofundir-hi; mostrar-los habilitats i recursos pedagògics que els facilitin la transferència de continguts teòrics a la pràctica docent. A partir d'aquí poden veure si realment és aquesta la tasca a la qual volen dedicar la seva vida. Cal que els sapiguem transmetre la nostra convicció com a mestres i que s'adonin que exercir la docència esdevé un procés enriquidor personalment i també d'una gran dimensió social. Vivim en una societat molt plural i canviant que ens obliga a actualitzar, constantment, els nostres coneixements i les nostres actituds.

Al llarg d'aquests quatre anys, el seminari ha anat evolucionant i fent canvis de millora. A partir del curs 2021-2022, estudiants i mentors agraïm les trobades a la universitat on podem trobar aquest espai de reflexió i de diàleg tan necessari i que no es fa possible en l'atrafegat dia a dia de l'escola.

Una iniciativa molt encertada i profitosa.

*Anna Maria Serra Raurell*¹¹

Si miro enrere i penso en la meua experiència com a alumna de pràctiques ho recordo com una experiència plena d'emoció, nerviosisme i amb grans expectatives perquè em trobava en una situació nova amb persones que m'observarien en tot moment. L'acompanyament dels meus professors de la Universitat de Vic va ser imprescindible per poder superar les meves inquietuds i establir unes bones relacions tant amb els alumnes com amb els docents del centre. Per això crec que la col·laboració de la universitat i l'escola és imprescindible i el Seminari MID crea aquest vincle tan important entre les dues entitats.

Com a mentors, quan ens assignen un alumne de pràctiques a l'escola crec que el més important és la relació que es pugui establir amb el practicant i amb la universitat a través del tutor de

11. Mestra de primària i coordinadora TAC de l'escola Sentfores. A/e: aserra@xtec.cat

l'alumne. Donar eines, proporcionar suport, crear un bon ambient de treball, fer que senti que forma part del centre, compartir la nostra experiència docent, orientar-lo, fer que reflexioni i que sigui crític són alguns dels objectius que ens hem de proposar. És molt important establir converses on es tractin aquells temes que inquieten els alumnes, tant d'estada com de pràctiques, per poder afrontar aquells reptes que se'ls plantegen i donar-los resposta. I sobretot fer-los veure la realitat del funcionament dels centres escolars.

Portar aquest lideratge en la docència i compartir-lo amb altres professionals fa que les condicions per a l'ensenyament i l'aprenentatge siguin enriquidores per a totes les persones implicades. Cal tenir clar que tots busquem un únic objectiu i és formar futurs mestres.

3. Una mirada més enllà de l'educació obligatòria: les escoles bressol i l'escola de persones adultes

«La primera tasca de l'educació és agitar la vida, però deixar-la lliure perquè es desenvolupi»

Maria Montessori

*M. Glòria Olmos Martínez*¹²

Quan parlo del projecte MID amb els companys i les companyes de l'escola o amb les famílies amb qui compartim el projecte de les Escoles Bressol Municipals de Vic, el concepte que faig ser-

12. Psicopedagoga, directora de les Escoles Bressol Municipals de Vic. A/e: olmos-mg@vic.cat

vir en primer lloc és el d'oportunitat. Certament, la mentoria i la participació en aquest programa de formació compartida és una gran oportunitat.

D'una banda, com a professionals gaudim de la possibilitat d'acompanyar els estudiants des d'un inici, és a dir, quan s'enfronten al context escolar. És en aquest moment quan neixen els primers interrogants i ens poden verbalitzar els coneixements previs que tenen, les creences. Això ens permet sentir la seva mirada, les demandes, les inquietuds inicials i, per tant, ens facilita la preparació de les pràctiques. També, sobretot en el marc de les escoles bressol, ens ajuda a donar visibilitat al primer cicle d'educació infantil, mostrant-lo com a espai educatiu d'alta qualitat on es necessiten persones qualificades i il·lusionades per l'atenció dels infants de 0 a 3 anys.

D'altra banda, ens sentim part de la formació dels estudiants des de la seva gestació, teixint vincles i ponts de diàleg amb la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Mitjançant les trobades, les dinàmiques, els espais de reflexió i de debat hem pogut, juntament amb els companys i les companyes, expressar les nostres inquietuds com a centre formador i com a professionals de l'educació. Inquietuds i propostes que podrien haver quedat en un segon pla, però que davant d'aquesta oportunitat de participació, s'entomen i s'acompanyen des de l'escolta i el treball col·laboratiu.

*Montse Maestre Casadesús*¹³

Soc mestra i treballa a Vic en una escola pública per a persones adultes, el CFA Montseny. Molt sovint, i en diferents ocasions, comprovo que aquesta relació no es coneix. Igualment, el nostre

13. Mestra de primària i coordinadora dels ensenyaments inicials del CFA Montseny. A/e: mmaestr5@xtec.cat

espai educatiu ha quedat oblidat per a moltes esferes i hem hagut de buscar la fórmula adient per donar-nos a conèixer a la ciutat. Creiem que aquesta visibilitat és necessària per comprendre els processos educatius en totes les seves dimensions i promoure, així, un aprenentatge al llarg de tota la vida de les persones amb qui ens eduquem dia a dia. Des d'aquesta perspectiva, formar part del Seminari MID ens ha permès tenir presència, ser reconegudes, ser una escola més que es troba per orientar les pràctiques i l'estada d'un conjunt d'alumnes que, un cop acabats els seus estudis, un dia poden treballar en una escola com la nostra.

D'altra banda, aquesta presència, aquest formar part de, ens ha facilitat el coneixement de moltes escoles del nostre entorn i l'oportunitat de compartir-hi mirades i maneres de fer en relació amb l'acollida i el seguiment de l'alumnat de pràctiques i d'estada. Així mateix, en el marc universitari on es troba inscrit el MID, hem pogut intercanviar propostes educatives amb una representació important del professorat dels graus de mestres, la qual cosa ha enriquit i completat la interacció. He sentit que participava d'un espai de trobada proper, adaptat al moment i a les necessitats, rigorós, ben pausat, de confiança que, més enllà de vehicular l'objectiu pel qual fou creat, és molt possible que permeti establir complicitats futures.

M. Mar Rodríguez Boté¹⁴

A la primavera del curs 2018-2019, el degà de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Eduard Ramírez, va visitar l'escola i ens va obrir les portes a participar en la següent edició del Seminari MID. Tant a les meves companyes com a mi ens va semblar una oportunitat extraordinària per reforçar la nostra tasca de fer conèixer la formació de persones adultes i seguir creant

14. Mestra de primària i cap d'estudis del CFA Montseny. A/e: mrodr423@xtec.cat

xarxa amb la ciutat. Durant dos cursos escolars vaig viure el projecte, un projecte que s'anava consolidant i dibuixava unes línies essencials d'actuació.

Les necessitats i demandes sorgides en els espais de trobada del seminari van conduir cap a una nova experiència. Aquest curs, el 2021-2022, l'alumnat de primer vinculat a l'estada i les persones mentores de les escoles ens trobem presencialment a l'espai universitari per debatre temes relacionats tant amb les assignatures de primer com amb aspectes de la vida de l'aula. Una gran oportunitat que segueix promovent la interacció entre escola i universitat, que dona per damunt de tot el protagonisme a l'alumnat d'estada i que ens permet a nosaltres, els mentors i les mentores, tenir coneixement i participar de les assignatures que es vinculen a l'estada.

D'altra banda, aquest espai compartit segueix reforçant el nostre objectiu inicial de visibilitzar la formació de persones adultes i de teixir vincles amb les altres escoles d'educació infantil i primària de la ciutat, però ara ho fem d'una manera molt més viva i directa, perquè és l'alumnat d'estada el que comparteix amb els companys i companyes i amb la resta de docents la seva experiència al CFA Montseny.

8

LA VEU DE L'ALUMNAT DELS GRAUS DE MESTRES (1): CONSTRUINT EL CAMÍ D'ESTUDIANTS A DOCENTS

Esther Fatsini Matheu¹

Resum

Escoltar la veu dels i de les estudiants que s'han matriculat als graus de mestres és necessari, tant per conèixer la mirada prèvia sobre la professió amb la qual arriben, com per saber com construeixen els bastiments de l'ofici durant la seva formació. En aquest capítol ens ho expliquen amb les seves paraules.

1. Paraules que expliquen una imatge

Les raons per les quals algunes persones opten per preparar-se per fer de mestres són múltiples i responen a motivacions diverses; per tant, potser la millor manera de saber quines són és demanar-ho directament a les futures generacions de docents just en el moment d'iniciar el primer curs a la universitat: Quina mirada

1. Professora del Departament de Pedagogia a la FETEP (UVic-UCC) i del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la UVic-UCC. Membre del Seminari MID i del projecte de recerca. A/e: esther.fatsini@uvic.cat

tenen sobre els graus de mestres? En què han basat la seva tria definitiva per un o altre grau? Què ha influït en les seves decisions? Cal preguntar-ho, per veure des de quina perspectiva imaginem o veuen la professió abans de tenir-hi un contacte formal, cosa que ha de portar a saber orientar i definir millor la seva formació. Així mateix, una vegada iniciada la carrera i finalitzat el primer curs, sorgeixen nous interrogants: Quin impacte ha tingut poder trepitjar una escola, un dia a la setmana, durant el primer any de formació? Ha canviat la visió que tenien sobre fer de mestres i ser-ne? Aquesta immersió en la realitat, ha ajudat a modular les seves expectatives i a anar construint la seva identitat docent?

Per trobar respostes a aquest cúmulo de qüestions, es van utilitzar diferents instruments per recollir tant les percepcions prèvies que tenien abans de l'arribada a la universitat, com les experiències viscudes durant el curs. Algunes de les eines de recollida de dades, per escoltar les seves veus, es van dissenyar en el marc de la recerca ARMIF sobre la mentoria i la identitat docent, i altres es van adaptar sobre la base de les tasques elaborades dins del marc de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent, que acompanya l'estudiantat en l'estada a l'escola durant el primer semestre a la universitat. A continuació es mostren alguns dels resultats corresponents al curs 2018-2019, moment en el qual es van començar a recollir evidències per a la investigació, amb la voluntat de donar forma a les paraules amb les quals han construït els seus models sobre la professió.

I quines són les paraules que expliquen la imatge que van construït sobre què vol dir ser mestre o mestra? D'entrada, el primer que pot venir a la ment de qualsevol persona sobre les raons de la tria d'algun dels graus de mestres és que l'escullen perquè *els agraden els infants*. Però aquesta resposta és un tòpic? Per respondre a aquest dubte es va elaborar un qüestionari inicial adreçat a tots els i les estudiants acabades d'arribar a la universitat en els graus

de mestres que s'impartien el curs 2018-2019.² La pregunta en qüestió demanava que exposessin, per ordre d'importància, les tres raons de la tria del grau de mestres que havien escollit, tot i que per raons d'extensió en aquest text només s'exposaran aquelles que van manifestar en primera opció.

Els resultats són interessants quan es miren els matisos. La resposta predominant si sumem tots els graus se centra en *l'ensenyament*, que associen a la transmissió de sabers. És la que sobresurt en les respostes dels grups d'estudiants de MEP en comentaris com que «m'agrada ensenyar el que sé i ajudar els altres en tot el que puc, i crec que això és el que fan els professors» (UOR, MEP).³ També apareix entre les primeres de les raons exposades des del grup de DG la que fa palès que «m'agrada molt ensenyar, resoldre dubtes dels altres i ajudar. M'és una satisfacció que els altres aprenguin alguna cosa gràcies a mi i em fa feliç» (PAB, DG). Fem notar que l'acció d'ensenyar s'associa també a la idea d'ajudar els infants, i que la funció docent implica una vivència emocional.

En canvi, si s'observen els arguments utilitzats per l'estudiantat de MEI, la raó que destaca en primer terme és la *vocacional*, com per exemple la que expressa aquesta estudiant dient que «la raó més important per la qual vaig triar estudiar per ser mestra és perquè per mi és la meva vocació, sempre he tingut el pressentiment que això era el que volia per al meu futur [...]» (CAS, MEI); per tant, fent referència a una construcció pausada i madurada al llarg del temps sobre la tria professional, basada en una imatge

2. Durant el curs 2018-2019 van participar a la recerca els grups d'estudiants dels graus en Mestre d'Educació Infantil (MEI) i en Mestre d'Educació Primària (MEP) i del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Educació Primària (menció en llengua anglesa, DGMEIMEP).

3. Entre parèntesis es presenten les inicials del nom i els cognoms de l'estudiant participant, seguides del grau que cursava.

sobre un/a mateix/a en aquella professió. També és la segona raó de pes a MEP i DG.

Pels arguments sembla, per tant, que fugin de la resposta prototípica amb la qual s'iniciava l'apartat. En realitat, però, s'observa que estudiar una de les carreres de mestres perquè *els agraden els infants*, si sumem tots els graus, és la tercera raó més esmentada per aquestes noves generacions de mestres, i està basada en una mirada idíl·lica de la infància. En quart lloc, apareix una mirada utòpica sobre el poder de l'*educació com a motor de canvi i transformació*; ja sigui des de l'acció individual, perquè «tinc ganes de poder contribuir a fer un món millor. El futur és a les mans dels nens i jo vull acompanyar-los i formar-ne part» (SSC, DG); ja sigui des d'una visió més social, ja que «sincerament, crec que la base de tot és l'educació i amb ella es pot canviar (transformar, modificar, rectificar, regenerar) el món, perquè és el punt de partida. És una eina transversal per la societat i si se'n fa un ús certament correcte pot beneficiar l'ésser humà tan individualment com col·lectivament» (AZC, MEP).

Els motius de tria de la carrera, per tant, expressen un imaginari sobre el que és la professió i la seva importància social.

2. Canvi de papers: d'alumnes en una escola a mestres d'una escola

Els jocs de rol són una eina molt potent per a l'aprenentatge, i en el cas d'aquests grups d'estudiants de graus de mestres en formació a les escoles, fer el canvi cap a desenvolupar el rol docent, quan l'expertesa la tenien com a alumnat, ha estat un aprenentatge, però no un joc. I així ho signifiquen quan s'adonen que les escoles han canviat i que han de refer quin és el rol real d'un mestre o una mestra a l'escola, perquè el bany de realitat que suposa tre-

pitjar un centre escolar concret els reassigna en el món educatiu i en com les escoles han evolucionat respecte a allò que en recorren com a alumnes.

Quan des de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent es va demanar que identifiquessin els elements que han tingut impacte en com han percebut l'escola des de la perspectiva docent,⁴ es pren consciència de la complexitat de l'àmbit físic en una escola, però també de l'àmbit humà i de l'àmbit emocional, de la gestió interna d'un centre, o de les relacions amb l'entorn, entre altres elements.

En entrar per primer cop en un centre educatiu per fer-hi la funció de mestres en formació, s'han fixat en el paper de *l'acollida* d'un nou membre a l'equip educador: «Volem destacar que els mestres han sigut molt acollidors amb la majoria de nosaltres i ens fan participar molt a l'aula» (MEP, Vedruna Escorial), i que la tasca d'acollida es fa tant el primer dia com la resta de dies. És una actitud i una «disposició a», no és un moment puntual ubicat en el temps, i que es fa cada dia amb els infants. Retornar a l'escola amb un nou rol ha deixat empremta perquè «el primer impacte va ser molt especial, em va recordar molt tota la meua etapa a la meua escola i em va permetre veure l'aula des d'un punt de vista nou des del qual gairebé mai no l'havia vist» (MEP, Andersen). Altres manifesten que «la primera impressió per part nostra ha estat impactant, atès que estem acostumats al rol de l'estudiant,

4. Els fragments que es mostren a continuació s'han extret d'una activitat grupal de l'assignatura, en què l'estudiantat que feia l'estada al mateix centre responia aquesta pregunta de manera col·lectiva. Entre parèntesis s'indica el grau que cursen els i les estudiants i l'escola. MEI_DG indica que l'estudiantat dels dos graus comparteix grup en aquesta assignatura. Els casos en els quals es parla en singular són deguts o bé al fet que és l'única persona que fa l'estada al centre, o bé que és l'única persona que era al centre el dia que es va fer l'activitat a classe.

i no al del professor. A més, ens sobta [...] el pas del temps que havia passat des que nosaltres havíem cursat primària» (MEP, elpetitmiquel). Comenten que potser l'atzar els ha portat cap a una escola i cap a un equip docent on aprendre l'ofici, a un centre del qual tenien poc coneixement o gens, però «hem tingut totes molt bona impressió de l'escola que ens ha tocat i tenim moltes ganes de voler aprendre del nostre referent, el docent» (MEI_DG, Vedruna Escorial).

Tot i que el que habitualment s'identifica com a escola és un *espai físic* (una arquitectura, uns espais...), en realitat una escola es caracteritza pel seu equip humà, per ser un *espai humà*. Tot i això, els i les estudiants s'adonen que la ubicació dels centres escolars és un element condicionador i si «es troba en un entorn privilegiat, envoltat de natura, això és d'agrair perquè arriba poc soroll de l'exterior i es poden realitzar moltes activitats a fora sense necessitat d'haver-se de desplaçar excessivament» (MEI_DG, Sentfores). Aquests elements físics no són determinants, però donen un valor afegit que saben apreciar quan fan el canvi de rol perquè hi veuen oportunitats educatives. La quantitat i la varietat d'espais a les escoles són identificades com un munt de possibilitats per a l'aprenentatge.

La UVic-UCC està ubicada al bell mig d'una comarca que ha absorbit diferents onades migratòries que han canviat el paisatge humà en la composició dels grups d'infants a les aules de les escoles, i aquest context és diferent de les seves pròpies experiències d'escolarització. S'adonen del que significa *l'atenció a la diversitat* i tenir una *visió inclusiva* de l'educació perquè «els alumnes amb qui hem tingut un primer contacte són nouvinguts o fills d'estrangers nascuts al país. Aquest factor fa que l'escola treballi de manera completament diferent respecte a les altres escoles, i encara més si ho comparem amb les escoles on vam anar nosaltres» (MEI_DG, Vic Centre). Aquest element, tot i presentar-se com

un repte a totes les escoles, també se sap identificar com un valor de la societat actual i que els centres educatius saben potenciar: «Cal afegir també que hi ha molta diversitat d'ètnies diferents i com d'enriquidor pot ser això per als altres alumnes permetent-los obrir la ment cap a altres cultures. A més a més, es tracta d'una escola molt inclusiva, no només pel que fa a la immigració, sinó també amb relació a les discapacitats dels infants» (MEP, Dr. Joaquim Salarich).

Amb el canvi de rol, d'alumnes a mestres, aprecien molt l'observació i pràctica de les *metodologies d'ensenyament i aprenentatge* a les aules, com ara que «treballen per projectes a partir d'una metodologia molt pràctica» (MEP, Vic Centre), o amb un «estil d'ensenyament molt interessant a partir del descobriment guiat, que significa que l'alumne intenta arribar al raonament i a l'aprenentatge a partir de la pròpia reflexió i el propi pensament amb l'ajuda del professor» (MEP, Andersen). Amb els infants més petits «s'utilitza molt el joc simbòlic perquè a través d'aquest és com els infants arriben a comunicar-se i a aprendre. El que fan és que tots els alumnes tinguin contacte amb els del mateix cicle de manera que es relacionin amb més nens a part dels de l'aula» (MEI_DG, La Sínia). Tot plegat suposa un canvi respecte a les estratègies metodològiques observades i viscudes com a alumnes en el seu passat escolar, cosa que es rep positivament.

L'adequació a un model d'escola inclusiva també implica establir noves *fórmules organitzatives de l'alumnat*. Veuen que l'agrupació bàsica per grups d'edat no és suficient i que «es fan grups reduïts barrejant classes» (MEP, Guillem de Mont-rodon); que «els divideixen en comunitats: la comunitat de petits (de P3 a P5), la comunitat de mitjans (de primer a tercer) i la comunitat de grans (de quart a 6è)» (MEP, Vic Centre); o que «les aules connecten entre si, cosa que els permet la interacció dels alumnes de diferents edats» (MEI_DG, Andersen). Prenen conscièn-

cia que aquests canvis d'estratègies metodològiques i de criteris en els agrupaments dels infants no són una utopia sinó que són una realitat possible. Mostren que, gràcies a l'estada a l'escola, es van trencant tòpics sobre els dubtes que prèviament poguessin tenir sobre l'eficàcia d'aquestes estratègies i modifiquen la seva percepció inicial, verbalitzant-ho amb expressions com aquesta: «és sorprenent que amb tanta llibertat els nens de manera natural aprenguin tant» (MEI_DG, Vic Centre).

Convé destacar que amb el canvi de rol també fan un aprenentatge molt important per construir la seva identitat docent. I és que s'adonen que els engranatges que fan funcionar les escoles, com ja s'havia comentat anteriorment, es basen en el seu *equip humà* i les seves qualitats d'àmbit professional: «hem de dir també que es veia que hi havia un professorat amb una gran formació i que l'escola estava equipada amb molts professionals» (MEI_DG, Vedruna Escorial). Identifiquen la professionalitat dels i de les mestres en actiu comentant que «tenim unes tutores molt bones a nivell professional de les quals creiem que aprendrem molt i en podrem treure molt bon profit, tant a nivell personal com a nivell professional com a futures mestres» (MEI_DG, Vic Centre). Formar part d'un claustre d'una escola implica compartir un objectiu comú, i d'aquest fet se n'adonen des del principi perquè «com a primer contacte amb l'escola pensem que està molt ben organitzada, destacant que els mestres de cada cicle estan molt ben cohesionats» (MEP, Vedruna Escorial). La professió té una part visible, però l'estada a l'escola permet accedir a una part no tan visible però primordial (per entendre'n els bastiments) com són totes les coordinacions entre el professorat: «les que fem estada a primària, vam poder assistir a una reunió de mestres i així vam poder veure des d'un altre punt de vista el funcionament que mantenen les mestres i la comunicació setmana darrere setmana» (MEI_DG, Vedruna Escorial). Tenir accés a alguna d'aquestes

coordinacions permet situar-se definitivament a l'altra banda en el joc de rols. I si aquesta cohesió i coordinació funciona, tot plegat es tradueix en què «pel que fa a l'ambient que hi ha a l'escola [hi ha] una molt bona relació entre professors, entre alumnes i entre professors i alumnes, cosa que provoca que l'aprenentatge dels alumnes i l'ensenyament de professors sigui molt més àgil i interessant» (MEP, Andersen).

3. I un afegitó: d'alumnes a la universitat a mestres a l'escola

Finalment, des de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent es va proposar a l'alumnat que fes una valoració del primer semestre.⁵ Una de les preguntes demanava quin tipus de vincles els havia permès de fer l'estada a l'escola amb les assignatures a la universitat, per descobrir com integren els dos formats de formació i si es perpetuava la clàssica divisió en la qual s'atribueix a la primera el mèrit de la part pràctica i a la segona, el de la teòrica.

Val a dir que les respostes obtingudes van des de la idea que «la teoria és totalment diferent a la realitat dins l'escola» (MEP, Guillem de Mont-rodon) a la idea de la necessitat mútua: «Crec que és molt important la relació teòrica i pràctica ja que es complementen i fan que la formació pròpia sigui més enriquidora» (MEP, Dominiques Vic).

En tot cas, estar en els dos contextos alhora ha permès «contrastar la teoria amb la pràctica» (MEP, Dr. Joaquim Salarich) i «aplicar tots els coneixements adquirits de l'assignatura a l'aula»

5. Les preguntes es van plantejar a nivell d'escoles, però les respostes són a títol individual o col·lectives en funció de si eren les úniques persones presents al centre, o si hi havia presents només una o algunes persones al centre el dia que es va fer l'activitat.

(MEI_DG, Dr. Joaquim Salarich). També es valora que cada escenari té un cert impacte en la construcció de la identitat docent: «Crec que he après i obtingut coneixement a classe que m'ha permès millorar la meua visió realista de l'aula» (MEI_DG, Guillem de Mont-rodon).

Per una part dels i de les estudiants, «fins al moment no ha servit, encara, per establir vincles en relació amb diferents assignatures» (MEI_DG, La Sínia), però per a d'altres «l'escola m'ha permès veure allò que necessitava comprovar» (MEI_DG, elpetitmiquel). La construcció de la identitat docent és un procés personal i el profit de cadascuna de les experiències té significats propis per a cada estudiant.

Malgrat que no es pugui escapar de la dicotomia *teoria-pràctica*, cadascuna pot tenir algun tipus de funció en la formació inicial de mestres, encara que replantejada: «Les assignatures teòriques ens faran ser molt més rics quan siguem a l'escola, però crec que el millor aprenentatge és el pràctic» (MEP, Andersen). Així mateix, la universitat i l'escola també poden compartir objectius comuns: «Una frase que veiem reflectida a la universitat i al centre és la frase *aprendre a aprendre*, ja que ens eduquen en aquests valors» (MEP, FEDAC Vic).

4. La realitat d'una professió complexa

En finalitzar el primer curs, l'estudiantat va contestar un qüestionari final amb la intenció d'identificar possibles canvis que haguessin impactat en les seves concepcions prèvies sobre la professió. Així doncs, es va replantejar la pregunta inicial, sobre les tres raons per les quals havien escollit algun dels graus de mestres, i es va proposar que donessin tres raons per les quals recomanarien fer la formació del grau de mestres que estaven cursant. Els resultats

indiquen que la principal raó la vinculen a entendre que aquesta professió és molt important perquè té un gran *impacte social*, i té poder transformador des dels seus inicis. Ho mostren dient frases com que «la societat s'ha de començar a canviar amb els més petits» (AVA, MEI), o amb expressions com aquesta: «sincerament, considero que l'educació és el punt de partida de la societat. S'han de transmetre uns valors, no es pot canviar la societat si no comencem a l'escola» (AZC, MEP). Mirant matisos, s'observa que és en els graus de MEI i de MEP on posen més l'accent en aquesta qüestió.

La segona gran raó, a escala global, per la qual recomanari en aquesta formació, té molt a veure amb la idea de *descobrir el món de la infància*, amb haver descobert el plaer de treballar amb nenes i nens, i amb què caracteritza els infants, perquè des del grau «entens o pots arribar a entendre per què quan ens fem grans som com som. La infància ens marca més del que ens pensem» (CPG, MEI). On més es verbalitza aquest argument és a educació infantil.

Del volum de respostes obtingudes, es pot extreure una tercera raó, el *paper de la universitat per construir el seu rol docent*, que, a més a més, és força destacable dins les respostes de l'estudiantat d'educació primària. En valoren la formació de continguts, ja que «és una forma única de comprendre l'educació i la forma d'educar» (MSL, MEP), però també els aspectes pràctics i les estratègies didàctiques, donant claus per entendre la seva pròpia escolarització, ja que des de la formació han pogut «conèixer les tècniques amb les quals nosaltres vam ser ensenyats en la nostra etapa a primària» (ABG, MEP).

Finalment, com es comentava anteriorment, és en els matisos on també cal centrar la mirada. Si bé l'*impacte social* és una raó de pes per a tots els graus, i molt important en els grups d'estudiants dels graus de MEI i MEP, la raó més important en el grup de respostes al doble grau MEI/MEP se centra més, per via indi-

recta, en l'*aspecte vocacional*. Diverses respostes consideren que «la carrera d'educació no és una carrera que s'hagi de recomanar. Penso que és una carrera que portes a dins i impulsar algú a estudiar-la és un error molt gran, ja que llavors hi ha persones sense vocació fent una professió en què es necessita precisament això» (SPG, DG). És a dir, van en la línia d'incidir en la idea que és una carrera que s'ha de fer amb convicció pròpia, que has de tenir una motivació intrínseca per fer-la, «no s'ha de recomanar, s'ha de sentir que es vol ser mestre» (AL, DG).

5. Un apunt final

A partir de les paraules dels i de les estudiants de primer curs, tot i que falta aprofundir millor en la resta de dades, es pot dir que per molt que hagin estat alumnes a l'escola durant molts anys, aquesta experiència viscuda no garanteix que s'incorporin els matisos sobre l'exercici de la professió, però que sí que els han apreciat quan s'han situat en el canvi de rol, i al costat d'altres mestres. Així doncs, experiències formatives que ajudin a acompanyar l'alumnat en els graus de mestres perquè compreguin i analitzin la professió des de la doble perspectiva (universitat i mestres en actiu) sembla que són un bon escenari des del qual matisar aquelles concepcions prèvies de la professió i des d'on (co)construir el paper dels i les docents en un context educatiu complex.

9

LA VEU DE L'ALUMNAT DELS GRAUS DE MESTRES (2): QUÈ M'HA APORTAT L'ESTADA A L'ESCOLA EN EL MEU PROCÉS FORMATIU?

Aida Font Santamaria,¹ Laura Comajoan Compte,²
Mireia Guiteras Folgarolas³ i Laia Cortés Soler⁴

Resum

En el marc de la cloenda de l'estada a l'escola del curs 2018-2019, es va demanar a quatre estudiants dels graus de mestres, que aleshores cursaven segon, tercer, quart i cinquè curs, respectivament, que preparessin una breu aportació a partir de la pregunta següent:

1. Mestra del grau en Mestre d'Educació Infantil (menció en educació musical). El curs 2017-2018 era estudiant de segon curs i en el moment d'elaboració del capítol (curs 2021-2022), estudiant de tercer curs del grau en Mestre d'Educació Primària i mestra de música a l'escola bressol Sentmenuts i al Centre d'Ensenyament Musical Sentmenat. A/e: aida.font@uvic.cat
2. Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de tercer curs. A/e: lauracomajoancompte@gmail.com
3. Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de quart curs. A/e: mireia.guiteras@gmail.com
4. Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de cinquè curs. A/e: laiacortessoler@gmail.com

«Què m'ha aportat l'estada a l'escola en el meu procés formatiu?». En aquest capítol es recullen els quatre textos.

1. Viure l'escola des dels primers mesos a la universitat

Aida Font Santamaria

M'agradaria començar dient que l'estada a l'escola la valoro molt positivament, perquè des del primer any de formació com a mestra he pogut viure en primera persona la realitat de l'escola. D'altra banda, considero que aquest primer contacte és efectiu i s'agraeix poder-lo fer, ja que és un bon moment per poder anar aplicant els continguts de les diferents matèries que ofereix el professorat de la universitat, per reflexionar, i també és una oportunitat per anar construint el teu propi criteri dins l'aula. A més, també és un avantatge per adonar-te personalment de si en un futur et veuràs treballant en una aula o no. Per tant, si hi ha algun estudiant que té dubtes de continuar fent els estudis de Mestre d'Educació Infantil o Primària, considero que aquest programa d'entrar en contacte amb l'escola en els primers mesos de formació ajuda a veure si realment vols encaminar-te cap a aquesta professió o no.

Dit això, el que m'ha aportat l'estada a l'escola en relació amb les primeres pràctiques és una experiència positiva, de manera que ara que ja he acabat els meus estudis de Mestre d'Educació Infantil i que he decidit continuar-los amb els estudis de Mestre d'Educació Primària, puc dir que el fet d'haver anat ja el primer any a una escola m'ha fet sentir més segura i decidida el segon curs del grau, ja que la incertesa i la falta de coneixements no hi eren. Les primeres pràctiques contínues del segon curs del grau les vaig poder orientar basant-me en la primera experiència i, per tant, no va ser entrar amb peus de fang, sinó que podia saber

més o menys com actuar amb els infants i en quines situacions em podia trobar gràcies a aquells divendres que vaig anar a l'escola com una mestra més.

2. Amb ulls de mestra

Laura Comajoan Compte

L'estada a l'escola permet fer un primer contacte amb el context escolar i tenir unes primeres nocions, si no has tingut experiències prèvies en el món educatiu, sobre si et veus com a mestra en un futur o no. Aquest primer contacte amb el centre em va ajudar en molts sentits, des de conèixer com són l'educació i els infants d'avui dia, fins a començar una primera identitat inicial com a futura mestra, que en el transcurs de les pràctiques posteriors es va anar desenvolupant. A més a més, l'estada em va ajudar a anar amb més seguretat a les pràctiques que es fan l'any següent.

Per tant, què m'ha aportat?

Anant tan sols un dia a l'escola aprens molt més que una setmana a la universitat, perquè estàs en una situació real contextualitzada i formes part de la vida del centre durant pràcticament un curs sencer (a diferència de les pràctiques, això et permet veure l'evolució anual), que t'omple no només en l'aspecte professional sinó també en el personal. També valoro positivament el fet que cada any canvis d'escola. Per tant, canvis de tutor i d'etapa dels infants. Crec que això és molt enriquidor perquè, sobretot en el nostre cas que fem tant Educació Infantil com Educació Primària, ens permet seguir les etapes evolutives dels infants.⁵ Per exemple, l'any passat vaig ser a cinquè de primària (10-11 anys)

5. Vegeu el capítol 12.

mentre que aquest any he estat amb infants de 2 anys, un gran salt com us podeu imaginar. Això també suposa tenir neguits al començament de l'estada i les pràctiques: quin curs em tocarà?, m'agradarà?, no m'agradarà? Jo de moment he tingut la sort de tenir molt bona experiència amb les tutores que m'han tocat i amb el fet que et deixin interactuar a la classe; tot i que al principi et genera neguit, després ho agraeixes.

D'altra banda, a l'escola et sorgeixen moltes reflexions a partir d'allò que vas observant. A mi, la principal preocupació que m'ha sorgit des que vaig trepitjar l'escola ha sigut com poder atendre la diversitat. Quan entres en una aula, des del primer minut veus que els infants són molt diferents entre ells, fet pel qual vaig centrar la meua mirada en com la mestra interactuava amb ells per proporcionar-los l'ajuda òptima. Fas evident que cal formació, recursos, però sobretot vocació. T'adones que la gestió de l'aula i la intervenció educativa no són tan fàcils i que, malauradament, no sempre s'aconsegueixen els objectius plantejats per a tots els infants. T'emportes reflexions a casa, que després es poden posar sobre la taula en els debats dels seminaris a la universitat.

A l'escola vaig conèixer un nen del Senegal i em va sobtar una conversa amb ell; em va dir:

—Laura, tu dines amb la teva família?

—Sí.

—Que bé! Jo sempre menjo sol i haig de rentar els plats de tothom.

En una altra ocasió em va dir:

—Quan vinc a l'escola és el moment més feliç del dia, a mi no m'agraden les vacances d'estiu perquè no puc venir.

Es fa visible el fet que no tots els infants tenen les mateixes oportunitats a casa, i la importància de l'escola en aquest aspecte. He après molt dels infants. Són capaços de transmetre'ns valors i fer-nos reflexionar sobre la nostra pròpia vida personal, ado-

nant-nos que cal donar més importància a les coses que a simple vista ens passen desapercebudes.

Ja per acabar, m'agradaria compartir un fragment que vaig escriure amb unes companyes de classe, que tracta sobre els valors que vam sentir formant part de la vida al centre escolar, i entre la relació infants-docents:

L'acollida que m'ofereixes és agradable i càlida, em dones aire i amor. Necessito espai per moure'm amb llibertat. Necessito ser present aquí i ara, per conduir l'aprenentatge des de l'interès, la curiositat, l'exploració i la diversió. Necessito ales per fer, equivocar-me i refer. Necessito que compartim neguits, alegries i tristeses. Necessito expressar-me, m'és igual el llenguatge, però escolta'm. Necessito autonomia. Deixa'm caure, però si veus que no m'aixeco, dona'm una mà. Aquesta és la raó que em fa sentir viva, que dona sentit a fer de mestre.

3. Aprendre des de l'observació i la reflexió

Mireia Guiteras Folgarolas

Aquests gairebé quatre anys a la universitat, juntament amb l'estada i les pràctiques que he fet, m'han servit per ampliar els meus coneixements que han configurat el meu ideal de mestra. Penso que després d'unes pràctiques en una escola, sigui amb infants de l'edat que sigui, sigui l'escola que sigui, sempre hi ha un abans i un després que et marca com a persona i com a futura mestra. Tenir l'oportunitat de fer una estada a l'escola, des de l'inici, de viure-ho des de dins, és un aspecte clau per tal de valorar i entendre aquesta professió. Sentir-se part de l'equip de mestres, sentir-se una més a l'aula..., tot i no tenir l'experiència necessària, ajuda i motiva a treure el millor d'un mateix.

L'observació ha estat la base d'aquest aprenentatge com a mestra; observar les meves tutores, els infants, observar altres mestres, les famílies i també observar-me a mi mateixa. Ha estat a partir d'un diari reflexiu on des del primer moment he anat anotant experiències, descripcions, situacions, opinions i sentiments. Val a dir que durant l'estada aquesta observació era més superficial i general, però amb el transcurs dels anys i l'ampliació de coneixements a partir de la teoria, he pogut anar ampliant també la manera d'observar, de reflexionar i interpretar situacions o experiències viscudes dins l'aula i/o dins l'escola. Per tant, podria dir que l'observació m'ha proporcionat l'aprenentatge que a través de l'experiència he pogut posar a la pràctica. Així doncs, aquesta capacitat de reflexionar sobre tot el que he après i ser capaç d'utilitzar-ho a l'aula en el dia a dia és el que dona sentit i contextualitza el meu aprenentatge.

Finalment, voldria acabar donant les gràcies a la Universitat de Vic i a totes les escoles que ens acullen any rere any per donar-nos l'oportunitat de viure aquesta experiència des del primer moment, de compartir coneixements, vivències i experiències, però sobretot per l'oportunitat d'aprendre.

4. El primer pas del camí

Laia Cortés Soler

Recordo el moment en què van explicar-me que cada dimarts del meu primer curs com a estudiant de mestra aniria a una escola. Vaig sentir il·lusió i moltes ganes. Crec que el que més ganes té de fer un estudiant és posar en pràctica allò que aprèn, posar-se a la pell dels professionals que cada dia desenvolupen la feina que voldria fer. En el meu cas, acompanyaria una mestra de P5 al llarg del curs. A dia d'avui encara recordo activitats concretes

que vam fer. Definitivament, diria que l'estada a l'escola em va marcar. Crec que és important destacar, tot i que queda implícit, que no feia ni dos mesos que estava estudiant i ja era en una aula. Voldria destacar les aportacions principals que l'estada a l'escola m'ha aportat com a estudiant de mestra.

El primer, i més evident, és que em va permetre reafirmar la decisió d'allò que estava estudiant. Sovint sentim a parlar de persones que estudien un grau perquè els resulta interessant, però quan acaben i comencen a treballar s'adonen que no els agrada. Tenir l'oportunitat de veure i viure en primera persona la feina de mestra el primer curs dels estudis és una oportunitat increïble per, com he dit abans, reafirmar-te o bé, al contrari, adonar-te que allò no és per a tu.

Una altra idea que destacaria és el fet de poder veure tot el curs. La resta de pràctiques són intensives, és a dir, veus un període concret del curs durant un període concret de temps. És molt diferent. Poder-hi anar des de més o menys a principi de curs fins a final de curs és molt interessant ja que al llarg d'un curs es desenvolupen a l'aula dinàmiques que varien. Tens l'oportunitat de veure com evolucionen els infants al llarg d'un curs, quin és el tarannà del grup, com canvien les relacions entre els infants, etc. A més a més, es forja una relació molt diferent. També et possibilita veure com el mestre va coneixent els infants i com canvia també la seva manera de treballar amb cadascun d'ells i amb el grup sencer, a mesura que va observant-los i coneixent-los.

En aquest sentit, viure-ho al llarg d'un curs anant-hi una vegada a la setmana també és positiu en el sentit que et permet viure-ho a poc a poc. Quan fas unes pràctiques intensives, passen tantes coses tota l'estona que a vegades és difícil pair-ho tot. Imagina, doncs, si es fessin unes pràctiques intensives quan tot just acabes d'iniciar els teus estudis. Poder tenir aquest breu contacte cada setmana et permet, per una banda, mantenir aquest contacte amb

l'escola mentre estudies i, per altra banda, tenir una setmana per reflexionar sobre allò que has viscut.

Finalment, l'últim aspecte que volia destacar està relacionat amb la reflexió que acabo de comentar que es fa després de visitar l'escola cada setmana: el diari de l'escola. La Maite Pujol,⁶ que va ser la meua professora d'una de les assignatures vinculades a l'estada a l'escola, ens va parlar d'aquesta eina, i totes les companyes del grup i jo vam acollir-la amb moltes ganes. Vam iniciar un diari cada una, on setmanalment fèiem reflexions sobre allò que observàvem i vivíem a l'escola: sensacions, vivències, pensaments, dubtes, etc. Tornar a pensar sobre el que has viscut et permet analitzar-ho amb esperit crític, però també ser conscient de les emocions i sentiments que ha despertat allò.

M'agradaria acabar dient que l'estada a l'escola va ser per a mi una oportunitat que agraeixo profundament, ja que em va ajudar a créixer i a començar un camí meravellós de formació per a, en un futur proper, ser mestra.

6. Vegeu el capítol 3.

10

ESTUDIANTS, MENTORIA I TUTORIA: TRES ROLS EN UNA COL·LABORACIÓ INDISPENSABLE

Maite Pujol i Mongay¹

Resum

El capítol gira a l'entorn de la tríada formativa integrada per estudiant, mentor/a de centre i tutor/a universitari, clau de volta de la formació inicial i de la pròpia tasca educativa. En el marc del Seminari MID, una de les principals comeses ha estat identificar els rols d'aquests tres agents implicats en l'estada a l'escola i les posteriors pràctiques curriculars.

1. La tríada necessària

La tríada conformada per l'estudiant de formació inicial en algun dels graus de mestres, pel mentor o mentora de l'escola on aquell hi fa una estada o unes pràctiques, i pel tutor o tutora de la universitat on l'estudiant cursa els seus estudis, és una de les claus de volta a partir de la qual es pot anar avançant cap a la creació d'una nova cultura formativa conjunta entre universitat i escola,

1. Coordinadora del Seminari MID des del curs 2018-2019. Membre del projecte. A/e: maite.pujol@uvic.cat

interconnectada, a la vegada, amb la comunitat i el territori. El treball conjunt entre les tres parts d'aquesta tríada formativa no és només rellevant per preparar millor els i les mestres del futur sinó que també pot convertir-se en un instrument molt útil per a la millora de la pròpia tasca educativa dels docents en exercici, d'uns i altres, tant als centres educatius dels nivells obligatoris i postobligatoris com a les facultats universitàries. Cal, doncs, incidir i aprofundir en la dinàmica de treball entre les tres parts, per tal que els vincles que s'estableixen puguin contribuir a una formació inicial de mestres que sigui col·laborativa, significativa i eficient.

La millora d'aquesta formació inicial no pot focalitzar-se exclusivament en un entorn (escola) o en un altre (universitat), sinó en la intersecció i en la cooperació; i gràcies també a uns procediments amb els quals l'estudiant pugui fer créixer la seva capacitat d'autorregulació i d'aprenentatge. I això pot passar mitjançant l'intercanvi amb els professionals experimentats, amb la immersió en les dinàmiques de les escoles i amb les experiències pròpies de la vida universitària, elements constitutius d'un únic procés formatiu. Com ha assenyalat Perrenoud (2001, 516-517):

La formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Així doncs, per tal que la formació sigui efectivament global i coordinada entre els tres grups d'agents que hi intervenen, convé aprofundir en quin és el paper, en quines són les tasques que han de desenvolupar cadascun dels diferents agents implicats.

És a dir, cal treballar sobre quines han de ser les competències de l'estudiant que fa l'estada a l'escola i les pràctiques, quines són les responsabilitats que ha d'assumir el professorat universitari que exerceix la tutoria de l'estudiant i quines són també les que han de posar en acció les mestres i els mestres que exerceixen la seva mentoria envers aquell estudiant que acudeix a l'escola per aprendre en entorns reals de pràctica.

Els tres rols, el de l'estudiant que s'està formant, el del professorat que tutoritza des de la universitat i el de la mentoria que porten a terme les mestres i els mestres de l'escola, necessiten ser elaborats i compartits per les tres parts. No es tracta que cada sector es preocupi de la seva pròpia actuació sinó que es fa necessari que, col·laborativament, mestres, professorat i estudiants analitzin, discuteixin i delimitin els tres rols. Perquè l'aprofundiment al voltant d'aquesta tríada formativa no només ha de revertir en la formació de l'estudiant sinó que ha d'orientar i influir en les accions, l'organització i la millora de la pràctica educativa tant a la universitat com a les escoles. No tenim cap dubte sobre el fet que aquest procés de treball conjunt pot esdevenir un motor de canvi i de transformació rellevant per als centres educatius, sempre que el desenvolupament dels tres rols arribi als claustres i als seminaris tant de la universitat com de les escoles per tal que se n'assumeixin les conseqüències pedagògiques.

Com es traspasa la informació d'allò que succeeix en un lloc o en un altre?, com estructurarem els processos d'acollida de l'estudiant en formació?, com compartim coneixements i ofici?, com avaluem conjuntament?, quins són els temps i els espais que permeten el treball conjunt? Aquestes qüestions són un exemple, al costat de moltes altres que podríem anar afegint, de com l'aprofundiment i la coordinació al voltant dels tres rols (mentoria, tutoria i formació) poden ser factors de canvi positius per a les institucions educatives i els seus professionals.

I aquesta ha estat una de les comeses principals del Seminari MID (Mentoria i Identitat Docent) desenvolupat al llarg de les seves diferents edicions, des dels seus inicis en el curs 2017-2018. Com ja s'ha comentat en altres apartats d'aquest volum, el Seminari MID ha permès disposar d'una estructura (espais, temps, planificació, intercanvis...) orientada a l'articulació d'un marc de relació universitat-escoles que, a partir de la voluntat de millora de les pràctiques dels estudiants i de la seva presència a les escoles, acabi revertint en millores a tots els àmbits i en tots els agents implicats. La participació en el Seminari MID de totes les escoles d'una mateixa ciutat, amb la implicació de la universitat i de les autoritats municipals, ha palesat un compromís compartit que dona sentit i continuïtat a la tasca que es va duent a terme, ja en el seu cinquè any.²

2. Compartint competències i responsabilitats

El treball conjunt en el marc del Seminari MID es va centrar en els seus inicis en la posada en comú i en el reconeixement de quin és el circuit acadèmic que porta a terme l'estudiant, específicament en el seu primer any universitari. Un primer any que inclou l'estada d'un dia setmanal durant tot el curs acadèmic en una de les escoles de la ciutat de Vic.³ Un primer contacte amb els centres educatius que esdevé una entrada pedagògica en contextos de pràctica i que ha d'orientar el trajecte acadèmic que es desplegarà en anys posteriors en les pràctiques i en una diversitat de semina-

2. Fins al moment, s'han portat a terme tres edicions del Seminari MID, cadascuna de les quals integrada per dos cursos acadèmics: 1a edició (2017-2019), 2a edició (2019-2021) i 3a edició (en curs, 2021-2022).

3. Vegeu el capítol 3.

ris i accions que vinculen escoles i universitat. Les primeres constatacions van posar sobre la taula, d'una banda, la necessitat que l'equip de mestres de les escoles esdevingui un veritable formador per a l'estudiant que hi assisteix de manera que ompli de valor i sentit la seva activitat al centre. De l'altra, es va remarcar també el fet que cal incrementar el compromís del professorat universitari i del conjunt de la institució acadèmica a l'hora d'acompanyar l'alumnat; és a dir, de reforçar la funció tutoritzadora.

D'acord amb aquestes premisses desenvolupades al llarg del primer any del Seminari MID, és a partir del curs 2017-2018 que s'estructura de forma continuada un treball conjunt de reflexió al voltant dels tres rols que es posen en joc en l'estada de l'estudiant a l'escola i en les pràctiques.

El punt de partida va situar-se en l'anàlisi de les competències professionals dels mestres i de les mestres, utilitzant el document que recull les competències dels estudis de grau en Mestre d'Educació Infantil (MEI) i en Mestre d'Educació Primària (MEP) i del doble grau (MEI/MEP). Una anàlisi que havia de portar a identificar les competències que es despleguen en l'acompanyament durant l'estada del primer curs i durant les pràctiques, i a la detecció de possibles buits: competències que no apareixen sobre el paper, però que es fan presents en la pràctica.

Val a dir que d'acord amb Pérez Gómez (2007) donem valor a les competències pel seu caràcter holístic, reflexiu i contextualitzat, que està molt lluny d'una concepció burocràtica en forma de llista d'accions aïllades i inconnexes. Les competències cal entendre-les com a sistemes complexos, personals, de comprensió i d'actuació; és a dir, combinacions personals de recursos (coneixements, habilitats, emocions, actituds i valors) que orienten la interpretació, la presa de decisions i l'actuació dels individus humans en les seves interaccions amb l'entorn on habiten, tant en la vida personal i social com professional. És des d'aquesta

perspectiva que s'ha anat avançant en el Seminari MID en la concreció dels tres rols que intervenen en la formació dels estudiants en la seva primera estada a l'escola un cop han iniciat els seus estudis per esdevenir mestres i en les pràctiques que porten a terme en anys successius.

3. Rols i perfils en construcció

El rol dels mentors i de les mentores de les escoles

Tal com s'ha comentat, en el marc del Seminari MID s'elabora un document escrit que defineix el rol de la mentoria que porten a terme els mestres i les mestres que acompanyen l'estudiant tant en la seva primera estada a l'escola com en les pràctiques. Aquest treball es posa en marxa a partir de les competències dels graus de mestres que es consideren fonamentals per tal d'incidir-hi, des de les escoles, durant l'estada de primer curs i, més endavant, des de les pràctiques.

D'una banda, se seleccionen les competències prioritàries en els períodes d'estada i de pràctiques, partint, tal com s'ha dit, de l'anàlisi del document que recull les competències dels estudis dels graus de MEI i MEP i del doble grau; de l'altra, se n'extreuen el perfil i les característiques de la tutoria de l'escola. Es destaca com a característica fonamental la capacitat d'empatitzar amb els estudiants, sempre amb un compromís ineludible pel rigor i la qualitat en l'exigència professional. Algunes de les característiques fonamentals que sorgeixen són les següents:

- La mentoria es fonamenta en l'empatia, la capacitat d'acollida i d'escolta, i en les habilitats comunicatives en general.
- Les mentories han de ser un referent de qualitat en la pràctica docent de l'estudiant.

- La mentoria ha de ser un exemple d'exigència amb un mateix i de rigor amb la professió.
- Els mentors i les mentores han de tenir una gran capacitat de reflexió sobre la pròpia pràctica educativa i, així, ajudar l'estudiant a aprendre a reflexionar al voltant de la pràctica.
- S'ha d'oferir a l'estudiant la possibilitat de participar, implicar-se i coordinar-se amb l'equip de mestres; observar situacions i preparar tasques per passar a ser un més en aquest equip.

El rol dels tutors i les tutores de la universitat

Paral·lelament al treball sobre el rol de la mentoria, es porta a terme el mateix procés per definir el paper del professorat de la universitat que tutoritza els estudiants que fan la primera estada i les pràctiques a les escoles. Les característiques més destacades són els següents:

- El tutor o tutora ha de complir amb les actuacions mínimes previstes, pel que fa al nombre i qualitat dels contactes i de les visites als centres educatius.
- Cal que tingui coneixement del centre educatiu i de l'etapa on hi ha l'estudiant de pràctiques.
- Ha de ser capaç de llegir l'entorn i entendre el context que envolta l'escola on els estudiants i les estudiants fan la primera estada o les pràctiques. El professorat universitari tutor de pràctiques ha d'entrar a les escoles per conèixer les realitats de les aules i dels seus estudiants.
- Convé que sigui un bon coneixedor de les finalitats de l'estada a l'escola i de les pràctiques, de la seva estructura i del seu funcionament.
- Es requereix que tingui capacitat de decisió, flexibilitat i anàlisi per intervenir de forma adequada en els diferents centres educatius en funció de les seves particularitats.

- Cal que potenciï activitats que fomentin el treball cooperatiu i la coordinació de petits grups.
- És necessari que informi els mentors i les mentores de l'escola sobre l'estructura del grau que cursa l'estudiant de pràctiques.

El rol de l'estudiant

Pel que fa al rol de l'estudiant, s'analitza quin ha de ser el seu paper, els seus drets i responsabilitats com a estudiant, i també, com a enllaç entre l'escola i la universitat, com a persona que pot col·laborar en el vincle entre les dues institucions, per tal d'em-poderar-la i de convèncer-la de la necessitat i de la seva capacitat per governar els seus estudis, en aquest cas, l'estada de primer i les pràctiques posteriors. Així doncs, es prenen com a referència els documents de competències dels graus de mestres; la rúbrica per a la valoració de les estades, que s'ha dissenyat també en el marc del Seminari MID,⁴ i el dossier per a les pràctiques que la facultat ja té elaborat.⁵

a) L'estudiant en tant que persona en formació

L'anàlisi de les competències que ha d'adquirir l'estudiant, situades i contextualitzades en la seva primera estada a l'escola i també en les pràctiques, contribueix a remarcar la importància d'assumir la seva condició de persona en formació, amb capacitat d'autocrítica i capacitat per aprendre autònomament. L'estudiant en formació compta amb una biografia escolar i porta un bagatge propi sobre allò que són l'escola i l'educació. Més que un obstacle pot ser un

4. Vegeu el capítol 4.

5. És un document elaborat des de la coordinació de pràctiques dels graus de mestres, les coordinacions dels graus de mestres i el professorat implicat en cada assignatura del pràcticum. Per a cada assignatura (P-I, P-II, P-III i P-IV) hi ha un document, que es revisa anualment, que serveix de guia docent per a les tres parts.

valor afegit al fet d'aprendre a interpretar la pràctica des d'una doble vessant: des de les teories i la formació acadèmica i des de la revisió d'allò que fins aleshores han estat les seves teories implícites i la seva experiència personal al llarg de la seva escolaritat. Algunes de les característiques més destacades que l'estudiant, tant en l'estada com en les pràctiques, ha d'incorporar i que s'han plantejat al llarg dels debats al si del seminari són les següents:

- Capacitat per créixer progressivament en l'habilitat de conduir les regnes del seu propi aprenentatge.
- Amplitud i obertura de mires en la seva pràctica a l'escola. Interès i curiositat per totes les tasques que formen part de la professió de mestre (reunions, relació amb les famílies, temps d'esbarjo, comissions i projectes...).
- Capacitat d'adaptació. Estar disponible a adaptar-se a la realitat del moment (canvis en la planificació, qualsevol imprevist...).
- Disposició a preguntar i a contrastar punts de vista.
- Capacitat d'escolta combinada amb la confidencialitat i la discreció.
- Reflexió i capacitat de selecció (reflexió prèvia) per poder escollir què pot observar, perquè observar-ho tot és molt complicat. L'estudiant no arriba preparat per poder fer una observació amb un sentit coherent a allò que necessita, cal acompanyar-lo a saber reflexionar i destriar què cal observar.
- Deixar-se acompanyar, nodrint-se també de la formació i de la reflexió sobre la pràctica, deixant-se interpel·lar.
- Vocació, compromís a voler avançar, arribant al límit de les pròpies capacitats.
- Flexibilitat per aprendre en situacions i àmbits que no sempre es corresponen a l'orientació professional desitjada (nivell o cicle educatiu, etc.).

- Distingir el saber fer (intervencions conscients, adaptar-se a cada infant...) i el saber estar (actitud a l'escola, ser un exemple per als infants, ser complidor en els tràmits i processos que s'han de seguir, puntualitat, ús responsable del mòbil, informar de les absències...).

b) *L'estudiant com a enllaç entre l'escola i la universitat*

La presència d'estudiants a les escoles és una oportunitat per a totes les parts de la tríada. L'estudiant pot aportar aspectes interessants en l'intercanvi mutu. L'estudiant pot fer d'enllaç entre l'escola i la universitat i és important que assumeixi aquest paper de connector i en tingui consciència. En aquest sentit, les característiques més destacables que sorgeixen a partir del treball al seminari són les següents:

- No esperar sempre que les dues institucions li resolguin les dificultats.
- Sentiment de pertinença. Sentir-se part del projecte de l'escola i de l'equip docent.
- Trobar l'equilibri entre la individualitat i la col·lectivitat. Fer-se responsable dels seus drets i deures individuals i també d'aquells que li pertoquen com a membre d'un col·lectiu.
- Ser capaç de vincular el que aprèn a la universitat amb el que es fa a l'escola. El fet que el primer any d'estudis, durant l'estada, es pugui tenir una actitud d'observació ajuda a reforçar la sincronia entre els aprenentatges de la universitat i els de l'escola, en un procés circular o en espiral.
- Capacitat per reconduir els seus processos de formació d'acord amb els seus interessos i necessitats.
- Capacitat per reflexionar individualment i en grup sobre la pràctica docent.

- Reconèixer-se com a aprenent i com a futur docent, explicitant els seus interessos per tal de donar un sentit personal a la participació en la comunitat educativa.

4. Accions de millora per seguir avançant

Un cop plantejats els diferents rols per a les tres parts de la tríada formativa, en el seminari també es valoren les accions de millora que han de permetre reforçar-ne les característiques assenyalades i millorar-ne les condicions de possibilitat:

- Incorporar al sistema educatiu la figura de mentor o mentora amb reconeixement certificat i amb descàrrega lectiva.
- Implementar una formació específica per a les tutories de la universitat i per a la mentoria de les escoles que habiliti per a aquestes tasques.
- Fer un *feedback* anual a tots els claustres dels centres educatius de la ciutat per part de la universitat.
- Garantir que es compleixi amb les actuacions mínimes previstes per part del professorat tutor de la UVic (contactes i visites).
- Vetllar perquè el professorat universitari tutor de pràctiques entri a les escoles per conèixer les realitats de les aules i dels seus estudiants.
- Tenir espais específics per a l'encontre entre el mentor o mentora i l'estudiant, més enllà de la presència a les aules, on puguin debatre temes, compartir neguits i inquietuds i aprofundir en aspectes metodològics i organitzatius de la pràctica diària. Es considera una opció imprescindible per anar construint la identitat d'uns i d'altres.

- Buscar dinàmiques i estratègies que ajudin l'estudiant a sentir-se protagonista dels seus aprenentatges i del contacte escola-universitat.
- Poder participar, des dels centres, de la vida de les assignatures que es vinculen a l'estada del primer curs.

A partir d'aquestes propostes de millora, s'articulen les edicions posteriors del Seminari MID per tal de continuar la interacció participada escola-universitat. Han de permetre la coordinació mentoria-estudiants-tutoria, oferint espais reals de contacte on es debatin temes tant de la vida de l'aula com relacionats amb les assignatures dels graus de mestres.

Així mateix, la facultat estableix el compromís de difondre els documents que s'han anat elaborant al si del Seminari MID. L'objectiu és incorporar a les guies i documentació de les pràctiques i dels graus de mestres aquells elements que caracteritzen el rol dels tres agents implicats en la formació de l'estudiant en la primera estada a l'escola i en les pràctiques. I també es compromet, específicament, a promoure l'aprofundiment en el rol de la tutoria i impulsar les accions de millora necessàries.

En síntesi, el Seminari MID en la seva trajectòria i evolució pre-tén no només organitzar i coordinar de manera coherent l'estada a l'escola per a l'estudiantat que s'inicia en els graus de mestres, sinó que vol ser un actor rellevant per millorar aquesta formació de l'aprenent de mestre. Es vol prioritzar la immersió en contextos de pràctica professional, no tant per aplicar el coneixement acadèmic après a la universitat, sovint seleccionat al marge del que preocupa a l'escola concreta, sinó per participar-hi des de l'inici com un membre més de l'equip, que pren les responsabilitats que li pertoquen en la comunitat i en el marc de les interaccions i en col·laboració amb els membres competents de la comuni-

tat (Mauri i Tort, 2020). I, per tant, el Seminari MID no afecta només aspectes vinculats als centres educatius i a la pràctica dels estudiants, sinó que influeix en la pròpia configuració dels graus universitaris i en els continguts de les assignatures i competències que en formen part. D'alguna manera, i seguint amb la imatge de la tríada, d'acord amb Greany i Brown (2015), es tracta de configurar un «tercer espai» o «tercera institució», on s'articula la relació entre escola i universitat, un vincle fonamentat en la confiança i en el reconeixement de les cultures respectives, sense jerarquies i amb equitat.

Referències

- Greany, T.; Brown, Ch. (2015). *Partnerships between teaching schools and universities: research report*. London Centre for Leadership in Learning, UCL Institute of Education.
- Mauri, T.; Tort, A. (2020). «La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge». Dins: C. Coll.; B. Albaigès (coord.), *Anuari de l'Educació a Catalunya 2020*. Fundació Jaume Bofill, p. 569-607.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. Cuadernos de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Ph. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, núm. 3.

11

TAULA RODONA: LA VIDA A LES AULES. EDUCANT LA MIRADA

Josep Castillo Adrián,¹ Mireia Planas Vila,²
Mireia Pou Pujol³ i Teresa Segué⁴

Resum

Transcripció de la taula rodona *La vida a les aules. Educant la mirada*, portada a terme el dia 11 de novembre de 2021 a la Sala Segimon Serrallonga de la UVic-UCC amb motiu de la jornada de tancament del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent dels estudiants dels graus de Mestre de la UVic*. La taula rodona va estar conduïda per Josep Castillo i hi van intervenir una mestra (Mireia Planas), una professora de la UVic (Teresa Segué) i una estudiant del grau en Mestre d'Educació Primària (Mireia Pou).

1. Professor del Departament de Pedagogia de la FETEP i membre del projecte. A/e: josep.castillo@uvic.cat
2. Mestra i cap d'estudis de l'escola Dr. Joaquim Salarich de Vic i membre del projecte. A/e: mplana68@xtec.cat
3. Estudiant del grau en Mestre d'Educació Primària de la UVic-UCC. A/e: mireia.pou@uvic.cat
4. Professora del Departament de Psicologia de la FETEP. A/e: mteresa.segues@uvic.cat

Josep Castillo

Educar la mirada implica aprendre a mirar, aprendre a donar sentit al que s'està observant i a descobrir «amb uns ulls nous» la realitat de l'escola i les seves dinàmiques, que no per ser conegudes són del tot compreses quan només s'han viscut des de la perspectiva d'alumne. Formar-se com a mestres, a més de la formació acadèmica que fonamenta la reflexió i la tasca professional, és aprendre a mirar amb uns altres ulls, comprendre la realitat complexa que envolta l'exercici de la professió i ser capaços de reflexionar sobre el context, la tasca i els reptes que comporta ser docent avui a les nostres escoles. Aquesta educació de la mirada és un dels elements fonamentals de la nostra proposta formativa i ha estat un objectiu principal de la nostra recerca.

La taula s'articula al voltant de tres eixos i/o blocs principals: un primer bloc en què tractarem com evoluciona la mirada de les futures mestres i com s'opera aquest canvi de perspectiva. Què miren i què veuen les mestres en formació? Quina evolució fan? S'aconsegueix el canvi de mirada? El segon bloc d'intervencions girarà al voltant de l'acompanyament de les mestres en formació. Quins són els reptes en l'acompanyament de les mestres en formació? I de les mestres que s'incorporen a la professió per primera vegada? Té sentit parlar d'un «MIR» de mestres? I per tancar la conversa farem una mirada sobre la continuïtat i evolució de les estades a les escoles. Què cal mantenir i què cal canviar en les estades, en les pràctiques i en el Seminari MID? Quins objectius serien més importants?

Comencem. Quan parlem d'educar la mirada, parlem de la base sobre la qual es construirà la comprensió de la realitat. És el punt de partida de l'acció. En la formació dels futurs docents creiem que és fonamental parlar de la vida de les aules perquè és a les aules cap on s'orienta la nostra proposta formativa. L'objectiu no és quedar-nos en el món acadèmic, l'objectiu és que al final d'aquest

recorregut, d'aquesta proposta educativa, hi hagi mestres competents a les aules, capaços de transformar l'educació i capaços de fer una feina vital per a la societat, que és la formació dels infants i joves tot creant una ciutadania capaç de resoldre els reptes de la seva vida i d'implicar-se en el món responsablement.

Per tant, hem de parlar de la vida de les aules i hem de comprendre la vida de les escoles perquè és a allà on anem. És la diferència entre coneixement i saviesa. Tenir coneixements és una cosa, ser capaç de fer coses amb aquests coneixements n'és una altra. I aquesta capacitació és la gran tasca de la relació entre l'escola i la universitat, que es materialitza amb iniciatives com la que presentem avui. I el primer problema que tenim en iniciar el procés de formació dels futurs docents és la perspectiva des de la qual es mira l'escola. Quan els alumnes arriben a la facultat tenen les imatges i percepcions que han generat com a alumnes. Tothom creu que coneix molt bé l'escola, generalment, perquè tots hem passat per l'escola. Però no és el mateix viure l'escola com a alumne que participar a l'escola com a mestre. No és el mateix entrar en una aula i ser alumne que entrar a l'aula o passejar pels passadissos o interactuar amb les altres mestres, sent corresponsable que tot allò funcioni. Aquest canvi de posició també provoca un canvi de mirada.

En la formació dels mestres respirar l'escola creiem que és fonamental. Quan el 2013 amb el professor Joan Soler (llavors coordinador del DGMEIMEP) es va començar a parlar del disseny d'aquesta doble titulació que s'iniciava,⁵ una de les idees que planaven sobre el projecte era la necessitat que els futurs docents referenciessin els aprenentatges i coneixements que anaven adquirint a la universitat amb la realitat de les aules. Però això suposava un repte perquè les pràctiques i les experiències d'escola començaven

5. Vegeu el capítol 3.

a segon curs, quan les mestres ja feia un any que s'estaven formant. Havíem de respirar a l'escola, havíem de saber el context i els reptes de què es parlava a les aules universitàries i aquesta respiració de l'escola havia de donar sentit a la formació que oferíem a la nostra universitat. Aquest és l'origen de les estades i de la idea de vincular l'experiència i la formació acadèmica que hem analitzat.

Sobre aquest tema us volem formular unes primeres preguntes. Des de la vostra experiència com a alumna que ha fet les estades [Mireia Pou], des de l'experiència com a mentora en el centre [Mireia Planas] i des de l'experiència de tutora que va vetllant aquest procés des de la universitat [Teresa Segué]: com s'acompanya aquest canvi de mirada que acaba configurant la identitat professional docent? En concret: com evoluciona la mirada i la perspectiva de les mestres en formació en aquestes estades a l'escola? Què miren i què veuen aquestes futures mestres? I com canvia aquesta mirada al llarg del temps de l'estada?

Mireia Pou

Demaneu el canvi de mirada que les estudiants fem al principi. Quan comencem l'estada el primer any ens basem més en l'observació de centre i d'aula. I és que ja des de la universitat el treball que se'ns demana està encarat a aquest objectiu. El primer dia que entrem a l'escola el que ens preocupa és tot el seu context: com és el centre, com entrarem a l'aula, com ens acolliran, on ens posarem... I totes les qüestions que ens demanen les tasques vinculades a l'escola: conèixer el PEC, com són les instal·lacions, el pati de l'escola, què fan els mestres quan estan a dins de l'aula i a l'escola... Nosaltres ens posem ulleres de vista global de l'escola.

Mentrestant continuem anant a la universitat, anem construint coneixement i ens anem fent preguntes, i un dia a la setmana tornem a l'escola. Els primers dies estem nervioses i observem on és el tutor i pensem on ens posarem nosaltres per no fer nosa i

poder ajudar al mateix temps. No sabem gaire com demanar les coses. Volem dir, però no sabem fins on podem fer-ho ni quan. I pensem: «A veure si es pensaran que no volem ajudar» o «a veure si es pensaran que volem fer massa». Amb els meus companys i companyes parlàvem d'això.

Els primers dies ens costa ubicar-nos. Un cop ens hem pogut treure aquests nervis del principi i de saber una mica quin és el nostre lloc, comencem a fixar-nos més amb què està passant dins l'aula. I intentem ajudar, però ens costa. Un dia, però, el tutor o tutora et diu: «Va, va, sense por». I llavors també sents que diu als infants: «Ei, el que digui la Mireia també és com que ho digui jo». Després d'aquest dia, gràcies a l'aire i l'empenta que et dona vas ajudant cada vegada més. I al mateix temps et vas sentint amb més seguretat dins l'aula i comences a compartir-hi inquietuds: «M'ha passat això», li dius, o «he vist això, però no sé si he actuat prou bé»; i ell o ella et diu: «Tranquil·la, tot està bé». I tu notes com va creixent la complicitat amb el tutor o la tutora. És a partir d'aquesta complicitat que ens doneu que nosaltres anem agafant seguretat i anem perdent la por per no saber-ne més.

Mireia Planas

Quan ens arriben estudiants en pràctiques al centre, el primer que veiem és que estan contents de poder contrastar idees prèvies en el context real de l'escola i de l'aula, i que són capaços de començar a identificar si estan convençuts dels estudis que han escollit. S'inicien amb un rol poc definit que, de vegades, no saben com desplegar. No han deixat mai de ser alumnes en la seva vida acadèmica i es posen, per un temps determinat, a l'altra banda per fer de mestres i entendre les característiques, les funcions i la gran responsabilitat que això suposa.

Observem la seva mirada tímida, la prudència de «fins on faig... de quina manera... a on...» i el dubte, de vegades, entre la

complicitat amb els alumnes i amb la mestra. No és d'estranyar! He tingut estudiants a l'aula que entre ells i els alumnes hi havia una diferència de només sis anys d'edat, i, en canvi, més de vint amb mi. És fàcil, doncs, trobar-nos en situacions en les quals cal anar recordant i insistint en el rol del mestre dins l'aula.

De mica en mica anem veiem una bona evolució que marcarà el recorregut per arribar a definir, en cada un d'ells, un estil educatiu pedagògic personal. Si més no, crec que aquest hauria de ser l'objectiu. Passen de ser simples observadors de la dinàmica del centre educatiu i del seu context a iniciar una etapa de col·laboració, implicació i intervenció progressiva en la qual demostrin les competències apreses per donar respostes eficients a les tasques proposades. Al mateix temps, comencen a desenvolupar unes habilitats per dur a terme el seu rol de manera adequada, assumint el compromís amb l'educació com a professionals: gestió de l'aula, gestió de conflictes, detecció de dificultats, capacitat d'actuació... I en aquest moment, ens adonem que l'estudiant en pràctiques ja és capaç de fer una reflexió crítica constructiva sobre realitats observades i sobre la pròpia actuació, amb la finalitat de treure conclusions que li seran útils com a futur mestre. A l'inici del procés és fàcil que l'estudiant adopti a vegades una actitud crítica descontextualitzada o mancada de fonaments teòrics davant de situacions que es donen a l'aula i de la corresponent actuació del mestre.

Per acabar aquesta primera intervenció, voldria dir, també, que tot aquest canvi que veiem en l'estudiant va acompanyat d'una evolució progressiva de la seva autonomia personal i un augment de la seguretat en si mateix. L'estada a l'escola aconsegueix confirmar la seva capacitat i prendre consciència dels seus punts forts i febles en aspectes fonamentals, com la interacció amb els infants, les seves habilitats comunicatives i socials, la gestió de l'aula i la presa de decisions. Per tant, el canvi de mirada al llarg del període de pràctiques és evident.

Teresa Segués

Abans de donar resposta a les preguntes que se'ns plantegen, volia comentar-vos que a diferència de les meves companyes jo no he participat directament del projecte MID i que, per tant, les meves intervencions són com a professora de la UVic, en aquesta ocasió com a tutora que acompanya els estudiants en les seves pràctiques i en el seu desenvolupament professional als centres. Així, davant la pregunta que ens formulava en Josep, és important tenir en compte el fet que els alumnes, quan arriben a l'escola i comencen aquesta estada, el que veuen i la manera com se situen dins l'aula està molt mediatitzat pel que són les seves representacions, les seves expectatives i les seves experiències prèvies. I això té a veure molt amb teories, amb coneixements molt intuïtius, coses molt poc explicitades i molt vinculades a tots aquests aspectes emocionals que estava explicant la Mireia Pou que, sense cap mena de dubte, són molt importants. Aquesta por, aquest neguit, aquest nerviosisme, aquest «com em situaré», «com m'acolliran», etc., matisen molt i determinen molt aquesta primera mirada inicial. I és important tenir-ho en compte justament per poder iniciar la nostra intervenció educativa amb aquest estudiantat, perquè no hem de perdre de vista que en el moment en què entren aquests estudiants dins del centre educatiu, entren amb una finalitat formativa: desenvolupar les competències professionals d'un mestre.

Així doncs, cal pensar com des del centre de pràctiques reben i gestionen aquestes expectatives, aquestes emocions, aquests coneixements i aquestes teories implícites que els estudiants porten quan ens arriben dins l'aula i dins del centre educatiu. Evidentment, després tot això evoluciona i cal que evolucioni. Però crec que hauria de ser el punt de partida per ajustar expectatives i justament per plantejar a aquests estudiants, per negociar amb ells, el que podrien ser possibles objectius formatius per tal d'anar donant forma a la seva trajectòria de pràctiques a l'escola. Cal dir

que aquesta tasca s'ha de poder fer també amb la participació dels tutors de la universitat.

Així mateix, hi ha un element interessant que també les meves companyes han comentat, i és que tots detectem que hi ha un canvi, una evolució, en l'estada de pràctiques; però el que ja ens costaria més d'identificar són els moments i els motius pels quals es produeixen aquests canvis. Quins són els indicadors que ens permeten dir que hi ha un impacte en l'aprenentatge i en el desenvolupament d'aquests estudiants? Penso que potser val la pena identificar-ho perquè si no ens podem quedar amb la impressió que l'experiència per ella mateixa genera canvis. I sí que hi ha una part de veritat en aquesta impressió, però no podem deixar els canvis a l'experiència i a l'atzar, sinó que potser en aquest procés és important pensar en la nostra intervenció com a formadors, en la qualitat i en la quantitat d'experiències que els proposem i en la manera com els acompanyem.

I és respecte a aquest transitar per la pràctica quan, des del meu punt de vista, pren relleu el concepte de pràctica reflexiva. De com acompanyem l'estudiantat perquè aquesta experiència no consisteixi només a «ser, observar, participar i aprendre el que puguem del que veiem», sinó que pugui ser alguna cosa que vagi una mica més enllà. I, per mi, l'eina que ens pot permetre aquest aprenentatge guiat i no atzarós és generar en els estudiants pràctiques reflexives, és a dir, acompanyar-los en aquest procés de pràctica promovent-ne la reflexió a partir, justament, d'aquesta experiència, d'aquest ser i estar dins dels centres, dins de l'aula. És anar una mica més enllà justament per promoure aquest aprenentatge.

Josep Castillo

Moltes gràcies a totes tres per aquesta primera intervenció. Inten-tem concretar una mica més. Mireia Pou, què veus ara o què vas

veure després de l'estada, de les pràctiques, que abans no veies? Teresa, com canvia la mirada o què miren ara, els estudiants, que abans no miraven? I, Mireia Planas: com canvia la seva manera d'estar a l'escola?

Mireia Planas

El canvi es genera amb la confiança i amb el sentiment de pertinença. L'estudiant arriba a un lloc desconegut i, per tant, és més prudent i més insegur perquè no sap què trepitja. Però és acollit en una comunitat educativa que procura que s'hi senti còmode i que s'integri a la cultura de centre. Això passa per compartir el treball en equip, la metodologia, les normes de funcionament, la cohesió de grup entre l'equip docent, els vincles que s'estableixen amb les famílies... i tota aquesta suma de coneixements acadèmics i d'habilitats els enriqueixen com a futurs mestres i com a persones.

Josep Castillo

Mireia Pou, i tu què hi vas descobrir a l'escola? Què pensaves que era d'una altra manera?

Mireia Pou

Cada vegada t'adones més de la complexitat de la professió de mestre. I cada vegada te la mires amb més admiració i respecte. Com més hi entres, més observes i més fas, i també més t'adones de les mancances que tens i de les coses que s'han de tenir en compte. Això és el motor que et fa voler saber-ne més, voler-ne aprendre i estudiar més, voler mirar més. I amb aquestes mirades també t'adones de la mestra que vols ser i de la que no vols ser. L'escola que vols ser i l'escola que no vols ser. T'adones on encaixes amb el teu tarannà i què vols fer. Per això és molt important aquesta mirada. A més a més, també canvia que tu amb el que aprens, amb el que veus, també estàs creixent i estàs canviant. T'estàs definint,

vas construint el teu perfil personal i professional. Estàs veient qui ets i qui pots ser. Sempre sent coherent amb la persona que ets, veus allà on tu encaixes, i això és el que vas buscant a l'escola.

Josep Castillo

Teresa, tu que ho vius des de la mirada de la universitat: hi ha un canvi en els elements sobre els quals reflexionen de l'inici del procés al final? Com és aquest canvi?

Teresa Segués

Segurament aquest canvi respon a un procés adaptatiu progressiu, és a dir, en el moment en què tu entres en un entorn que no coneixes el que segurament és important és entendre l'entorn, i entendre com funciona aquest entorn, i per això necessites elements que t'ajudin a entendre. I aquí ja començaria, al meu parer, l'acompanyament vers una pràctica reflexiva que s'hauria de fer des d'una doble dimensió: d'una banda, tot el que implica una mirada de centre i del seu funcionament (per què el centre està organitzat d'aquesta manera, quines són les decisions que es prenen, quina és la seva fonamentació, etc.), més enllà, per exemple, de mostrar horaris, de com estan organitzades les assignatures, del nombre d'estudiants, de com s'agrupen, de quines coordinacions hi ha, és a dir, reflexions orientades a saber quin és el motiu de tot plegat, quines poden ser les dificultats... És a dir, hi ha aquest element de reflexió sobre la pràctica que és important perquè un estudiant s'hi pugui «ubicar» i pugui identificar possibles «criteris» i «decisions» organitzatives de centre, perquè moltes vegades (torno al que comentava en la meua anterior intervenció) tot queda en el ser i en l'estar, sense cap altra reflexió al respecte.

I el mateix seria quan la mirada és sobre l'aula i el que passa a l'aula, la segona dimensió a la qual volia fer referència en parlar de pràctica reflexiva. Què passa en relació amb aquesta segona

dimensió de la pràctica educativa? Que en el moment en què els estudiants entren dins l'entorn escolar sembla com si els coneixements teòrics s'esborrin tot d'una, coneixements apresos dins la facultat, coneixements que els serien molt útils per fer aquesta reflexió sobre la pràctica. Els estudiants acaben assumint, acaben adaptant i acaben incorporant, i molts cops reproduint, els models que veuen en els docents sobre la pràctica. Amb això no vull dir que el que fan sigui erroni o que estigui malament, sinó que realment el que acaben fent és això, assumir de manera poc reflexiva els models dels seus tutors i tutores de centre, sense anar més enllà.

Cal que els estudiants s'adonin que aquests mestres tenen una determinada manera de fer, tenen una manera determinada de donar resposta a les dificultats amb les quals es troba l'alumnat, tenen una manera de treballar els continguts, de treballar amb els grups, etc. I cal que puguin fer dialogar aquest coneixement pràctic amb el coneixement acadèmic just perquè no hi hagi aquesta desconexió o substitució que es produeix de vegades entre la pràctica i la teoria, on sembla que tot és «nou» i que el que s'ha après fins ara d'ordre acadèmic serveix per a ben poc o és molt menys rellevant.

Josep Castillo

Continuem amb tu, Teresa, ja que has parlat del tema d'acompanyar. Aquest era el segon element del qual volíem parlar en aquesta taula. *Acompanyar* vol dir fer de *company*. Com sabeu, *company* vol dir 'compartir el pa' (del llatí *cumpanis*). Aquest «compartir el pa» és, en el nostre cas, fer participar les futures mestres dels nequits, les il·lusions, les tasques que tenim en comú. En definitiva, construir un nou nosaltres convidant-les i incorporant-les. Les alumnes comencen mirant la professió des de fora, «les mestres són així», i acaben identificant-s'hi: «les mestres som així».

Per això us plantejo aquestes tres preguntes:

- Què suposa compartir aquest camí de construcció de la identitat professional des de la universitat?, i, quins són els reptes que tenim els «acompanyants»?
- Quin és el repte d'aquest acompanyament des de l'escola?, des de la mirada d'aquestes mestres que ofereixen la seva experiència i el seu temps acompanyant gratuïtament (cal recordar-ho i reconèixer el seu esforç i la seva generositat).
- Com ho veuen i ho viuen les mestres en formació?

Teresa Segués

L'acompanyament dels estudiants i la contribució a la construcció de la seva identitat professional té molt a veure també amb com els mestres que esteu a l'escola, que esteu a l'aula, decidiu com voleu que us acompanyin els estudiants, és a dir, com els rebeu i com els aneu situant dins l'aula, quin és el paper que els aneu fent jugar en el decurs de les pràctiques. És una mica el que explicava la Mireia Pou: tu entres a l'aula i la idea és: «on em poso». Hi ha vegades que són els mateixos mestres els que et situen, els que t'ubiquen, els que et presenten, els que et col·loquen al seu costat, i d'altres on tu has de buscar el teu lloc, que normalment acaba sent en un racó per no «molestar», o al costat dels nens i nenes que troben més dificultats per aprendre perquè tens la sensació que allà podràs ser molt més útil. La manera com se situen o com els mestres els situeu a l'aula, pot contribuir a generar determinades mirades i determinats aprenentatges. Per exemple, un tema que a mi em preocupa especialment és quan els estudiants es col·loquen al costat dels infants amb més dificultats per aprendre: els podem estar transmetent, potser sense voler-ho, una manera de donar resposta a les diferències individuals que passa per l'atenció individualitzada i moltes vegades diferenciada del que es fa amb

la resta del grup classe, o que el fet de ser dos mestres a l'aula ja es pot entendre com una forma de codocència.

Per tant, cal pensar i trobar aquests espais de reflexió conjunta per ajudar-los a elaborar el coneixement, el que passa a les aules i al centre. Em sembla que és a través de processos de planificació i de reflexió conjunta com s'hauria de construir aquesta etapa d'estada als centres. Ja sé que és molt difícil trobar aquests moments de reflexió i de treball conjunt, aquests moments per pensar, per planificar, per avaluar conjuntament amb els estudiants de pràctiques, però és la manera com entenc que l'alumnat pot aprendre a desenvolupar la seva pràctica professional i a desenvolupar aquesta identitat professional de què estem parlant. És a dir, hem d'acompanyar en aquest procés de reflexió sobre la pràctica i en aquest procés hem de poder, i aquí també caldria incorporar-hi els tutors i tutores de la universitat, fer aquest treball d'anar vinculant el que seria el coneixement teòric amb el coneixement pràctic.

Josep Castillo

Mireia Pou, des de l'experiència d'haver rebut el suport i aquest acompanyament, tant dels tutors de la universitat com de les mentores del centre, què veus, què trobes, quins són els reptes?

Mireia Pou

El repte més gran és aquest *feedback* de què parlàveu. Nosaltres necessitem que ens acompanyeu, que ens digueu si ho estem fent bé, si no ho fem bé, si ho podríem fer millor... perquè no ho sabem. Necessitem aquest acompanyament, perquè sempre us tenim una mirada amb molt respecte i ens fa cosa passar al davant o no fer-ho prou bé. I això que ens adonem de moltes coses, perquè quan som a dins l'aula som com sponges, o almenys ho intentem.

Pel que fa a les meves pràctiques, aquest any faré Pràctiques II.

Per tant, també he viscut el temps de la covid, un altre repte. El primer curs l'estada es va estroncar, però he estat de sort i l'any passat vaig poder fer totes les pràctiques presencials a l'escola, dins l'aula.⁶ És a l'aula on els estudiants també tenim un altre repte i és que per les aules hi passen quatre o cinc mestres, i la relació, els acords i els pactes que hem anat construint amb el tutor de vegades amb els altres mestres no els tenim. I això ens és molt difícil però ahora ens serveix d'aprenentatge. Veiem que cada mestre és diferent, té una manera diferent de fer. Això ens fa aprendre la importància de conèixer l'altre i prendre la consciència de fins a quin punt podem fer i dir. Jo sempre he tingut molta sort, tant a la universitat com a les escoles on he estat, però és cert que també m'he trobat en alguna ocasió que he establert molt vincle amb el tutor, tant que et sents mestra al seu costat sense ser-ho (tot i que ho tens ben present, que no ho ets i que només t'estàs formant), i, en canvi, amb un altre mestre estàs en un racó patint per no saber com ajudar i saps que només ho pots fer així. Per això per a nosaltres és clau l'acompanyament, per saber què podem dir o no, saber què podem fer o no.

Josep Castillo

I des de l'escola com ho viviu?

Mireia Planas

A l'escola hem fet una pluja d'idees sobre els reptes que tenim en aquest acompanyament i quins tenen els estudiants. Jo, com a cap d'estudis, ho visc d'una manera diferent, perquè els vaig trobant

6. El curs 2021-2022 l'estudiant Mireia Pou cursava tercer curs. El curs 2019-2020 va ser quan, al segon semestre, l'estada es va haver d'interrompre a causa de la pandèmia. El curs 2020-2021 va cursar les Pràctiques I. Per a més informació sobre el pràcticum als graus de mestres, vegeu el capítol 12.

a les diferents aules on faig classe, però caldria saber l'opinió dels mestres que tenen estudiants en pràctiques totes les hores. Estem d'acord que no són pocs els reptes que tenim quan acompanyem mestres en formació, ja que és una tasca important que segur que marcarà d'alguna manera la seva pràctica i la construcció de la seva identitat docent.

El primer repte a destacar ha estat el de l'acollida, o més ben dit, la importància de fer una bona acollida. Tots coincidim que la manera com es rep i s'acull l'estudiant genera unes primeres impressions que acaben tenint una gran importància per poder-se sentir, des del primer moment, part d'un equip. De la mateixa manera és necessària una acollida de seguiment per resoldre dubtes i contrastar com ha estat el període d'adaptació al centre.

Un altre repte que considerem que cal vetllar és, tal com ja he esmentat anteriorment, aconseguir que se sentin participants de la cultura de centre. Malgrat que tots els centres tenim bàsicament els mateixos objectius a aconseguir amb els nostres alumnes, tots utilitzem diferents camins per arribar-hi. Per tant, tal com deia la Mireia Pou, el que està bé per a una escola i funciona, pot ser completament diferent en una altra.

Posem importància, també, a facilitar, a partir d'espais de coordinació, la connexió entre la teoria explicada a la facultat i la pràctica diària en una aula. Som conscients que tots tenim un gran paper i ens l'hem de creure: a l'escola es guia l'estudiant en situacions reals i a la facultat se li provoca la reflexió i se li ofereix formació per a la millora.

No ens oblidem tampoc d'assumir la responsabilitat de ser un model. Durant un període de temps tens una persona al costat que s'està formant i et té a tu com a exemple. És un enriquiment mutu estudiant-mentor, ja que, sovint, alguna pregunta de l'estudiant davant d'una actuació nostra ens porta a la reflexió i a la motivació per ajudar a crear la millor versió de nosaltres mateixos: «Com és

que ara ha tret la llibreta i es posa a apuntar?», «Deu haver entès per què he pres aquesta decisió?», «Hauria d'haver actuat d'una altra manera?»... Hem de ser conscients que una part de la creació de la seva identitat docent tindrà la nostra influència, de la mateixa manera que la tinc jo d'una mestra que vaig tenir a tercer de primària, que avui és aquí amb nosaltres, i de qui guardo molts records i bones pràctiques que m'han estat útils en la docència.

Per acabar, cal entendre, i tenir com a repte important, que la formació no acaba amb la titulació del grau, sinó que caldrà sempre una formació contínua. Cada cop més les escoles apostem més per metodologies pedagògiques innovadores que queden lluny de reproduir classes magistrals en què els mestres només utilitzaven els llibres de text, els exàmens i els deures com a recurs educatiu. Ara creiem en un aprenentatge transversal que ens porti a l'adquisició de competències que despertin en els infants el gust per aprendre, experimentar, construir... i atendre de manera més eficient les necessitats educatives i els diferents ritmes dels alumnes. I què implica això? Doncs sortir sovint de la zona de confort i arriscar per a la millora constant. Per tant, cal viure la formació contínua com un gran repte per a tota la vida d'un bon mestre.

Josep Castillo

Acompanyar mestres en formació és una feina que requereix temps i dedicació. Estem preparats pe fer-ho? Què en pensem? Em pregunto si aquest acompanyament no l'hauríem de tenir, també, amb els companys que comencen en la professió a qualsevol etapa educativa... I aquí enllaço amb la idea que últimament s'està comentant de fer una mena de MIR de mestres i professors. Seria interessant? Com ho veuríeu, vosaltres?

Mireia Pou

Un MIR? Parlant-ne, pensant-hi, donant-hi voltes i mirant en què consisteix un MIR, penses que totes les actuacions que es puguin fer per millorar la nostra experiència, la nostra docència serien benvingudes. Un MIR entès com fer un any de pràctiques a l'escola ens podria permetre viure tot allò que ara de vegades trobem a faltar. Podríem tenir l'oportunitat de viure l'evolució dels infants de setembre a juny i veure com han crescut, com han après. Tenir l'oportunitat de veure com es comporten en altres contextos, com per exemple les colònies, la preparació de les festes... En definitiva, tenir l'oportunitat de viure el curs escolar complet. Això no passa mai en les pràctiques, fragmentades en moments donats. No podem veure ni viure el vincle i la relació amb les famílies, que per a nosaltres també és una part importantíssima... El que tenim són mirades de petits moments del curs escolar. Per tant, no ho veuria malament, no hi perdriem res.

Josep Castillo

Teresa, seria una oportunitat per crear un espai per fer pràctica reflexiva a partir de ser responsable, com a docent, del que passa a l'aula?

*Teresa Segué*s

No ho sé. No sabria respondre amb un sí o un no a aquesta idea d'un MIR de mestres i de professors. Sí que em fa la sensació que hi hauria d'haver un treball de com acollim a les escoles els mestres novells. I com acompanyem i donem suport al professorat novell justament per incorporar-lo a la cultura i a les pràctiques del centre. Tanmateix, i lligant-ho també al que deies, una de les competències professionals que hauríem d'ajudar a desenvolupar és la de la formació contínua, que forma part de la nostra feina. És a dir, forma part de les funcions de fer de mestre. La formació con-

tínua és necessària per poder donar resposta a tota la complexitat que implica el procés educatiu i caldria que el mestre la incorporés a la seva identitat professional. Aquesta formació contínua va més enllà de formar-nos en el sentit de rebre coneixements o fer cursos de formació; l'entenc molt vinculada, novament, a capacitats indagatòries i de qüestionar la pròpia pràctica educativa, que és una mica el que es fa a les escoles amb els nostres companys i companyes: generar processos de col·laboració entre companys per poder engegar, entre tots, aquests processos de reflexió i de millora de la pràctica educativa.

Per tant, entenc que, també amb els alumnes que estan fent pràctiques, aquesta dimensió de la nostra pràctica professional que va més enllà de l'aula i d'ensenyar els nens i les nenes, que té una dimensió institucional i una dimensió professional que passa per la col·laboració, la indagació i aquest desenvolupament professional, s'hauria de desenvolupar; i penso que en el cas d'estudiants o de professorat novell que s'incorporen als centres justament s'hauria de poder fer aquest acompanyament i aquesta incorporació en aquests processos de creixement i de millora dins dels centres. Seria un involucrar-los en els processos en si, més que la idea d'unes pràctiques. Com els incorporem? Com els fem participants? Com els corresponsabilitzem? Com els imbuïm de la nostra cultura de centre? I com generem processos d'acompanyament entre iguals, processos col·laboratius perquè puguin assumir el repte que estem assumint nosaltres com a escola?

I entenc que la idea d'incorporar mestres nous, no sé si ha de ser un MIR o un PIR, és com fer l'acollida i com integrar-los en aquest procés col·laboratiu de creixement i de millora que es té als centres, i que és potser el repte professional més important. És a dir, no només es tracta de fer docència, sinó que fer docència implica també aquesta capacitat indagatòria i de reflexió continuades, de buscar com allò que genera dilemes des de la pràctica,

allò que genera preocupacions, ens porta a buscar més informació, a indagar i resoldre. No sé si respon a un procés formatiu però sí que ens ha de portar a buscar el coneixement, a dialogar amb el coneixement i, a partir d'aquí, fer propostes de millora sobre la pròpia pràctica, que entenc que no es poden fer sol sinó que s'han de fer en equip. Per mi aquest element del desenvolupament professional és clau: el treball col·laboratiu, que no sé si dins les pràctiques el tenim ben resolt i en quin moment l'hem d'entomar. Em sembla que és un element clau de les escoles i potser també s'hi hauria de fer incidència des de les pràctiques.

Josep Castillo

Mireia Pou, com veuries això de fer un primer any acompanyada i no perdre el vincle amb un espai de formació quan ja siguis mestra?

Mireia Pou

Si la carrera et donés l'oportunitat de fer més pràctiques no caldria un MIR. Però també hi ha un factor del qual no hem parlat i és el del nostre desenvolupament, és a dir, el nivell maduratiu amb què arribem els estudiants a la carrera. No en parlem, d'això; des de la psicologia es té molt clar que l'adolescència dura fins als 30 anys i, en canvi, entrem a la carrera als 18 i ja es vol que hi hagi un perfil marcat de respecte, de serenor, d'empatia, de saber estar, de fer i de ser. Que difícil, quan t'estàs construint tu mateix! Això ho dic des de la perspectiva que en tinc més de 40 i de vegades m'ho pregunto.

Segonament, en totes les feines quan comences tens un *boom* els primers dies i vas una mica perdut. Per tant, a les escoles no és diferent. A les mestres novelles ens heu d'ajudar quan entrem a les escoles, és cert. Però hi ha una realitat que no ajuda a tenir aquesta continuïtat que demana la formació continuada. I és que al principi estarem treballant quinze dies o una setmana aquí, quinze

dies més allà, ara un mes sense treballar... Tinc molts companys i companyes que van així i, llavors, aquesta continuïtat que demana l'acompanyament és difícil. No crec que sigui res exclusiu de la professió de mestra, que es necessiti aquest acompanyament. Tothom quan entra en una professió té aquest xoc. El que canvia és que el nostre xoc també ho és per als nostres infants. Que en definitiva, no n'hem parlat, però si nosaltres ens adaptem més o menys, ens ajudeu més o menys, ens formem més o menys, els infants en gaudiran més o menys.

Josep Castillo

Bé, doncs, entrem al tercer bloc. En aquest bloc volíem parlar sobre quins suports, quina formació i quins espais de reflexió continuem i establim entre l'escola i la universitat. Nosaltres tenim la sort de desplegar el projecte MID, que és un espai que no tothom té l'oportunitat d'oferir i que és un goig. Però, quins canvis creieu que hauríem de fer en les estades i en el Seminari MID per poder continuar avançant?

Mireia Planas

Des de l'escola es fa una valoració positiva de les estades de pràctiques. Serveixen per posar des del primer moment un alumne en un context real. Molt sovint sentim comentaris dels alumnes que diuen: «He après més ara que en una classe de la facultat». Això evidencia que l'aprenentatge contextualitzat esdevé més significatiu i que les estades són situacions d'aprenentatge privilegiades. Tot i així, vist des de la mirada de mestra d'una escola, apostaríem perquè l'estada fos de tot el dia. D'aquesta manera l'estudiant podria participar en sortides, en projectes que s'inicien al matí però tenen continuïtat a la tarda, comprovar la diferència entre el clima de l'aula de 9 a 1 del matí i de 3 a 5 de la tarda, malgrat que l'espai i els alumnes siguin els mateixos, el vincle que s'estableix

amb les famílies a l'hora de la recollida, el traspàs d'informació amb les monitores de menjador...; és a dir, saber què és passar tot un dia a l'escola.

Valorem també bé el fet que els estudiants vinguin amb un focus on posar la mirada. Aquest acompanyament els serveix per saber què observar i no caure en el tòpic: «Com que vinc només els dimarts, sempre veig el mateix...». El disseny i l'aplicació de la seva unitat didàctica també és un moment clau en el qual es posen a la pràctica les pròpies competències, enteses com unes habilitats i capacitats que només es poden demostrar en l'acció i, per tant, només poden ser avaluades en un context on hi hagi activitats que impliquin que es duguin a terme. Per tant, cal continuar establint concordances entre una pràctica que inclou l'activació de competències personals, socials, ètiques i humanes amb la dels coneixements teòrics necessaris per exercir. És per això que seria interessant saber quin pla d'estudis ha cursat l'estudiant en el moment que arriba a l'escola per tal de poder tenir una referència de quins coneixements previs té i quins de nous en pot integrar.

Com a proposta de millora, parlariem de l'augment de la implicació dels estudiants establint l'obligatorietat d'assistir a les coordinacions, a les comissions de treball dels diferents àmbits educatius, a les sessions de formació que s'estiguin portant a terme al llarg del període que estan a l'escola... i no només participar de les hores que fan els alumnes. Si el seu rol és el de mestre s'ho han de creure, i això passa per entrar per la porta dels mestres, ser a l'escola deu minuts abans per preparar l'aula, donar la benvinguda als alumnes al punt de trobada sense que encara portin la motxilla penjant... detalls tots ells que demostren que no són alumnes sinó mestres en formació. Aquests fets també condicionen la percepció que es fan els mateixos alumnes de l'escola dels estudiants.

Quant al Seminari MID, valorem que ha ajudat en la construcció de les relacions col·laboratives entre la universitat i l'escola. Un aspecte que es reclamava des de feia anys i que ha servit per evidenciar la necessitat dels vincles entre professionals que compartim un objectiu comú: la millora de la formació dels futurs mestres. Al mateix temps, el seminari ha donat l'oportunitat de millorar en diferents aspectes: en el qualitatiu ha aportat més coneixement sobre el funcionament de les pràctiques, ha propiciat espais de coordinació per compartir punts de vista i maneres de fer de diferents centres educatius, ha posat sobre la taula la necessitat de facilitar connexions amb l'escola i ha afavorit la col·laboració entre facultat i escola. Aquesta relació permet que a la universitat t'hi sentis com a casa, en formis part. D'altra banda, quantitativament ha permès augmentar el nombre d'hores que els estudiants assisteixen a l'escola i en participen activament acompanyats d'un referent de bones pràctiques.

Per acabar, només volia remarcar que les escoles formadores ens hem de creure el paper important que tenim. Els docents hem de ser els primers a ser exigents amb la nostra formació i hem de tenir present l'excel·lència com un grau en el qual hauríem de destacar els qui ens dediquem a l'ensenyament, ja que la nostra tasca és de gran responsabilitat per a la societat. Ens ho hem de creure i ho hem d'exigir.

Mireia Pou

No he patit mai a les pràctiques, ja ho he dit abans, i això ha sigut així gràcies a l'acompanyament que he rebut sempre per part del tutor. Si no fos per aquest acompanyament, si vosaltres no ens donéssiu aquesta veu, aquesta empenta, aquest deixar fer... a nosaltres ens costaria molt anar agafant autonomia, canviar l'observació per la pràctica, conèixer-nos, tenir seguretat per actuar i per preguntar-nos com actuem. A més a més, tot això ho fem

amb una motxilla teòrica que d'alguna manera l'hem de poder anar utilitzant. No vull repetir-me, però si no ens deixeu entrar vosaltres, nosaltres no podem entrar. És així d'important, tot això. A més a més, quan fem les pràctiques passen com un estel fugaç. Només tenim tres setmanes. Jo em vaig trobar que la primera setmana anaven de colònies... i vaig tenir molta sort de l'acompanyament rebut per part del tutor, ja que només em van quedar dues setmanes més i gràcies al vincle que ja s'havia format no vaig quedar gens desencaixada. Ara sí, quan es va crear aquest clima i hi va haver aquest espai per al diàleg... les pràctiques es van tornar a acabar. Per això crec fermament que sense aquest acompanyament serien bastant complicades les nostres pràctiques i l'estada a l'escola.

Teresa Segués

Jo no tinc tot el coneixement vinculat a les estades de pràctiques dins del Seminari MID. Penso que, en general, hi ha un parell de coses que seria important considerar: la continuïtat de les pràctiques i el sentit que tenen, vinculat al desenvolupament de les competències professionals de què parlàvem i que han d'estar una mica més ben delimitades: cap on han d'anar i cap on les focalitzem, en quins nivells de la pràctica educativa. I, a partir d'aquí, els seminaris de pràctiques, al meu entendre, haurien de servir justament per crear aquests espais de col·laboració entre l'escola i la universitat: per definir aquest procés formatiu; des de com pensem els plans de treball i com els decidim de manera conjunta, què es pot fer dins dels centres, quins són els interessos que tenen els estudiants quan entren als centres (perquè cada any han desenvolupat, en algun grau, aquestes competències inicials —unes més que d'altres— i les seves necessitats formatives canvien).

Per tant, això s'ha de tenir en compte i s'ha de plasmar en la proposta formativa que se'ls dona des de la universitat i des dels

centres, sense caure en la repetició del mateix tipus de tasca. És a dir, que cada període de pràctiques ha d'aportar coses diferents i han de servir per identificar aquells aspectes que són clau de la pràctica educativa i poder-hi treballar. Per exemple, què és el que realment ajuda els nens i les nenes a aprendre? Què és clau? I, què és el que a tu et genera dilema, preocupació, quan estàs dins del centre? Poden ser elements vinculats a temes de clima d'aula, a gestió de continguts, a processos i pràctiques avaluatives, etc.

Per exemple, a les Pràctiques I el que fem és intentar entendre una mica alguns criteris per poder analitzar i millorar pràctiques educatives, focalitzar-nos en els recursos semiòtics, perquè hem de ser conscients de com s'usa el llenguatge i què es comunica i com amb els nens i les nenes. Per tant, cal identificar aquells elements que són rellevants, ja que si no ens ajuden a identificar-los pot ser que no hi pensem i no podrem treballar per millorar-los. Així, penso que seria rellevant prendre aquesta perspectiva i pensar en com podem seqüenciar els continguts per al desenvolupament competencial, i entenc que des de la universitat hi ha una mirada més acadèmica i des de les escoles una mirada més des de la pràctica i des de les necessitats derivades de la pràctica. Està clar que un estudiant de primer curs que fa una estada a l'escola no pot donar una resposta educativa a l'alumnat igual que la que pot donar un estudiant de quart, o plantejar-se els mateixos problemes, per exemple. En relació amb aquest darrer aspecte, penso que també les pràctiques han de poder-se vincular d'alguna manera a les necessitats formatives dels estudiants, haurien de ser pràctiques amb valor personal i sentit per als estudiants, perquè també ells poguessin participar de la construcció de les seves pròpies trajectòries d'aprenentatge.

Josep Castillo

S'acaba el temps però no em puc resistir a fer una pregunta que surava al llarg de la nostra conversa. Mirant-ho des de fora, teníeu la sensació que la universitat era massa lluny de les aules? Una segona pregunta: Creieu que hem millorat en aquest aspecte? És interessant que ho continuem? I, finalment, el Seminari MID és un bon espai on poder continuar apropant aquests dos mons?

Mireia Planas

La percepció de l'escola era que la universitat era lluny de la nostra realitat. Teníem la sensació que la vostra visió era que a l'escola tot hi cap, sense tenir gaire en compte com es proposava, quina reflexió hi havia al darrere i deixant un espai de programació i coordinació per fer la feina ben feta. Aquesta situació ha millorat a partir del canvi qualitatiu de mirada de les pràctiques i del Seminari MID, entès com un espai col·laboratiu entre professionals que tenim un objectiu comú en el qual treballar. Destaquem, com a eina de gran ajuda, el disseny de les rúbriques d'avaluació.⁷ Aquestes ens permeten tenir un punt de referència a l'hora de saber què podem esperar d'un estudiant i què podem exigir segons el moment en què es troba dels seus estudis.

Per tant, puc afirmar que el Seminari MID ha estat fonamental per apropar aquests dos mons, universitat i escola, mitjançant un bon treball en equip, i ha estat capaç de fomentar la necessitat de no perdre mai l'interès per aprendre i millorar cada dia.

Josep Castillo

Mireia Pou, el que expliquem a la universitat i com ho fem, serveix per entrar a l'aula? El que s'explica en l'àmbit teòric a la universitat, s'identifica amb el que passa després a la pràctica? Ens interessa molt la teva opinió.

7. Vegeu el capítol 4.

Mireia Pou

Els referents teòrics sempre fan això, no? Són els ideals que tenim i llavors els anem baixant d'alguna manera cap a la pràctica. Això passa amb tot, no és que estigueu lluny sinó que sempre ha d'haver-hi el que és ideal per poder pensar el que es fa cada dia a la pràctica. El que trobo a faltar més de la universitat són eines socials. Des de la universitat ens ensenyen molt com ha de ser el perfil de mestre, com hem de dissenyar i portar a terme les activitats, però les habilitats socials no les treballem gens a la nostra carrera. Això ho trobo a faltar. Tècniques de gestió d'aula, com resoldre un conflicte, com actuar. Per nosaltres serà tot nou i no ho fem. I és que a la carrera de Mestre cada vegada es necessiten més aquestes eines. Tenim un decret que ens demana inclusió i més saber fer social per part nostra. Per tant, s'hauria de poder fer per tenir més habilitats a la motxilla.

Teresa Segués

Recollint el que diu la Mireia Pou, quan parlem de la identitat professional identifiquem aquesta doble vessant: per una banda, com es gestiona tot el que és posar en marxa processos que tenen a veure més amb ensenyar i aprendre o més vinculats amb les didàctiques específiques i, per una altra, aquest tema de gestió d'aula, d'habilitats personals, comunicatives i de relació interpersonal que, evidentment, també formen part de l'aprenentatge. Quan els mestres en formació esteu dins del context de l'aula, doneu molta importància a aquesta segona vessant i és potser el que més valoreu dels vostres tutors i tutores de centre: la manera com gestionen el dia a dia de l'aula. I sobre el que diu també la Mireia Pou, que tenim la teoria tan desubicada de la pràctica que pensem que és l'ideal i que hi hauríem d'arribar, penso que la teoria no és que sigui un ideal al qual arribar (i que, per definició, sol ser inabastable), sinó que hauria de ser més aviat un instru-

ment que ens hauria de servir per pensar sobre aquesta pràctica: és a dir, la teoria només és una eina per pensar, per reflexionar i per orientar la intervenció i la millora i, fins i tot moltes vegades, per adonar-te de quines coses necessites millorar i quines no. Però no pot ser mai un vull arribar a «això», perquè no té sentit, és un instrument més de reflexió, no? Potser tampoc no ho hem sabut fer bé des de l'àmbit teóricoacadèmic.

Josep Castillo

S'ha acabat el temps, ha sigut molt interessant sentir-vos. Es constata com les estades descobreixen la complexitat de les funcions, de les tasques i del context en el qual es desenvolupa la professió. Es fa evident com aquestes estades vinculen, de forma significativa, els continguts del programa formatiu de la universitat i la realitat on es desenvolupa la professió.

Agraïm i valorem la gran feina que es fa en l'acompanyament dels alumnes, tant des de la tutorització que es realitza des de la universitat com en la mentoria que feu les mestres que acompanyeu aquests alumnes fent-los descobrir la complexitat, els reptes i les dimensions més emocionals i relacionals de la feina. Veiem i constatem que es canvia la manera de viure a l'escola després de tenir l'oportunitat de viure-ho de primera mà i, per tant, hem de continuar augmentant més i millor aquest vincle. Hem d'obrir les portes i fer que l'escola i la universitat cada vegada siguin més un espai d'experiències compartides i de treball conjunt en la formació que fem entre totes i tots. Només resta donar-vos les gràcies per haver vingut, per la feina que feu i donar-nos ànims, motius i força per continuar aquest camí. Moltes gràcies.

12

EL PRÀCTICUM ALS GRAUS DE MESTRES

**Francesca Davoli,¹ Anna M. Vallbona González²
i Berta Vila-Saborit³**

Resum

Aquest capítol és un recorregut on s'exposen les característiques de les assignatures del pràcticum als graus de mestres de la UVic-UCC. Dins d'un paradigma de continuïtat i coherència entre els diferents cursos acadèmics, es garanteix l'adquisició progressiva de les competències de la funció docent a les etapes d'infantil i de primària. En les pàgines següents, es donen a conèixer les oportunitats formatives que suposen les pràctiques en un grau universitari *professionalitzador*.

1. Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Pedagogia. Des del 2018, coordinadora del grau en Mestre d'Educació Infantil. Membre del projecte. A/e: francesca.davoli@uvic.cat
2. Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Filologia i de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Coordinadora del grau en Mestre d'Educació Primària del 2014 al 2022. Membre del projecte. A/e: anna.vallbona@uvic.cat
3. Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Didàctica de les Arts i de les Ciències. Coordinadora del grau en Mestre d'Educació Infantil del 2010 al 2018. Coordinadora del Màster en Pedagogia Montessori. Membre del projecte. A/e: berta.vila@uvic.cat

Les pràctiques externes en centres escolars es consideren un dels eixos centrals dels plans d'estudis dels graus de mestres de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC): grau en Mestre d'Educació Primària (MEP), grau en Mestre d'Educació Infantil (MEI) i doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària amb menció en llengua anglesa (DGMEIMEP). El pràcticum és una matèria curricular que té com a objectiu principal la iniciació en la tasca docent de l'alumnat dels graus de mestres. Els períodes de pràctiques a l'escola permeten que l'alumnat conegui la complexa realitat educativa dels centres, posi en pràctica l'experiència teoricopràctica desenvolupada a l'etapa formativa i reflexioni sobre la seva pròpia experiència com a docent (Schön, 1992). El pràcticum facilita als futurs docents adquirir i desenvolupar les competències necessàries per dur a terme la pràctica professional.

Les pràctiques dels graus de mestres a la UVic-UCC estan organitzades en tres períodes i estan repartides en tres assignatures per als graus de MEI i de MEP i en quatre assignatures en el cas del doble grau MEI/MEP: Pràctiques I (PI), Pràctiques II (PII), Pràctiques III (PIII) i Pràctiques IV (PIV) (vegeu l'annex).

Les estades al centre es realitzen en períodes intensius. El fet d'assistir a l'escola en un període compactat en el calendari escolar (i acadèmic) permet, a diferència del model d'un dia a la setmana (que és el model de l'estada a l'escola de primer curs), fer el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge de manera detallada. En aquest sentit, l'alumnat en pràctiques pot observar la seqüència de la proposta d'aprenentatge sencera i participar-hi, tant si aquesta és d'una durada curta com si es desenvolupa en format més llarg durant dies o fins i tot setmanes. L'estudiant, gràcies a aquest format, pot veure el plantejament inicial de les activitats d'aprenentatge, com la mestra encarrega la tasca i també de quina manera dona orientacions i suport; com els nens i

nenes resolen el repte i quina ajuda els ofereix el docent. Efectivament, proporciona una mirada àmplia de tot el procés fins al tancament d'una activitat o d'un treball. En definitiva, en el cas dels projectes o treballs que es realitzen a les escoles —cada vegada d'una estructura més complexa i globalitzada i, per tant, més allargassada en el temps— la continuïtat en l'assistència dona una perspectiva completa. També permet observar i conèixer els canvis que fan els infants en relació amb els temes que es van desenvolupant, com evolucionen i com avancen en les estratègies cognoscitives.

L'alumnat universitari que està a l'escola en el format intensiu pot fer el seguiment de propostes que fan els infants i s'adona de com els mestres han de modificar la planificació per incloure aquells interessos dels nens i nenes o els moments vitals que es van succeint (notícies d'actualitat, circumstàncies personals, prioritats, necessitats emergents, etc.). Tanmateix, es dona l'oportunitat de seguir el procés de treball de l'equip docent en la gestió d'alguna situació delicada o de conflicte que requereix una intervenció curosa i immediata però continuada en el temps. Aquesta continuïtat permet a l'estudiant conèixer els procediments de seguiment del centre de casos rellevants i/o la intervenció d'altres professionals de l'àmbit educatiu (psicopedagog, educador social o figures externes que col·laboren amb les escoles). A més, li permet aprofundir en aquells aspectes de la relació i comunicació amb les famílies que és una de les competències que ha d'assolir un bon mestre.

D'altra banda, es destaca la *presència continuada* de l'estudiant al centre gràcies a les setmanes de pràctiques seguides —de dilluns a divendres, matí, migdia i tarda— que proporciona l'experiència del ritme docent sencer. En aquest sentit, es fa visible i viscut el cicle de treball quotidià, setmanal i mensual del context escolar.

Durant el primer curs de grau l'alumnat fa una *estada a l'escola* un dia a la setmana durant tot l'any. Aquesta *estada a l'escola* es vincula a dues assignatures de primer curs:⁴ Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent i Didàctica i Currículum Escolar, i, tot i que no es consideren com un període de pràctiques curriculars, ofereix una primera immersió setmanal a la realitat del centre educatiu durant el curs escolar sencer. Aquest primer contacte permet a l'alumnat percebre i viure per primera vegada l'experiència d'escola des d'una perspectiva diferent, no ja com a alumne sinó en un primer apropament a la professió docent. De fet, no es tracta només d'ampliar la mirada sinó també de diversificar la seva experiència d'escola, permetent-los conèixer altres maneres d'organitzar i planificar el centre i l'aula diferents a les que han viscut durant la seva escolarització. D'altra banda, aquesta *estada a l'escola* en relació amb les dues assignatures que l'acompanyen pot contribuir a la confirmació que els estudis escollits i la tasca docent responen a les expectatives i a les implicacions de l'exercici de la professió d'educar.

Tornant a les PI, PII, PIII i PIV, cal destacar que abans i després de cadascun dels períodes de pràctiques els estudiants assisteixen als anomenats *seminaris de pràctiques*, on el professorat que imparteix aquesta assignatura (*seminarista*) guia, orienta i vetlla pel bon desenvolupament de les pràctiques, *tutoritza* l'estudiant i en fa el seguiment, coordinant-se amb la mestra mentora de l'escola de pràctiques que acull l'estudiant. El fet que aquests seminaris es desenvolupin durant un període de temps llarg permet als estudiants fer un procés de revisió i anàlisi de *preconcepcions i/o prejudicis* i construir noves hipòtesis i preguntes que es poden observar durant l'estada al centre. Aquest procés, que comprèn el treball previ i posterior, facilita una acomodació de nous criteris

4. Vegeu el capítol 5.

i l'assimilació dels continguts treballats a les sessions de seminari perquè es poden relacionar els conceptes teòrics amb les experiències viscudes a les escoles.

Les Pràctiques I es porten a terme al final del segon semestre de segon curs i tenen una durada de 90 hores al centre (8 crèdits, inclòs el seminari).⁵ El principal objectiu d'aquestes pràctiques és observar i entendre la pràctica educativa que es porta a terme en el centre. Per assolir aquest objectiu, l'alumnat ha d'observar, analitzar i reflexionar sobre l'organització del centre escolar, la documentació i la realitat de l'aula. És en aquestes pràctiques que els alumnes realitzen les primeres actuacions davant del grup classe, sempre de manera prudent i acompanyats pel mestre responsable de l'aula.

El Seminari Pràctiques I pretén acompanyar l'alumnat perquè els estudiants prenguin consciència del que comporta el procés d'ensenyament-aprenentatge, comencin a prendre decisions i les duguin a terme. És a dir, que aprenguin a planificar, desenvolupar i avaluar aquests processos amb criteris psicoeducatius, sempre guiats i assessorats pel mestre de l'aula.

L'assignatura de Pràctiques II de tercer curs és anual i inclou un seminari setmanal i una setmana prèvia d'estada al centre durant el primer semestre. A principis del segon semestre, entre gener i febrer, l'alumnat realitza un segon període de pràctiques d'una durada de sis setmanes (assignatura de 15 crèdits, amb seminari inclòs). Els alumnes de MEP realitzen les pràctiques en qualsevol dels cicles i cursos de l'etapa 6-12. En el cas de DGMEIMEP, les pràctiques II es fan sempre a l'etapa 0-3 (llar d'infants) i en el cas de MEI, poden ser a la primera o segona etapa d'educació infantil (0-3 o 3-6) amb la condició que el curs següent les PIII es cursin a l'etapa que no s'hagi cursat a PII, per garantir que tot estudiant

5. Vegeu el capítol 6.

faci l'experiència formativa en les dues edats: Educació Infantil primer cicle (0-3) i Educació Infantil segon cicle (3-6).

A PII la intervenció guiada a l'aula és l'eix fonamental d'aquest segon període. Els seminaris de PII centren la seva feina, encara que no exclusivament, en el desenvolupament del treball a l'aula en una de les àrees del currículum (en el cas de MEP: llengua, matemàtiques o ciències experimentals) o bé en una intervenció educativa de caràcter psicopedagògic global (preparació d'una proposta de joc/treball, uns espais o materials, modificació d'algunes rutines i hàbits d'aula, etc.). Durant les PII, l'estudiant porta a terme la seva primera experiència guiada d'intervenció directa a l'aula, de manera que haurà d'aprofundir de forma activa en tot allò que suposa *fer de mestre* (Funes, 2019).

Pel que fa a l'assignatura de Pràctiques III, de quart curs, també és anual i, com la de PII, inclou un seminari setmanal i una setmana prèvia d'estada al centre durant el primer semestre. Durant el segon semestre de quart curs, l'alumnat porta a terme el tercer període de pràctiques, de 270 hores d'estada a l'escola (18 crèdits amb les sessions de seminari). Durant aquestes setmanes, realitzen intervencions autònomes a les aules d'infantil i primària que els corresponen segons el grau: l'alumnat de DGMEIMEP a les aules de l'etapa 3-6, l'alumnat de MEI a les aules de 3-6 o 0-3 (segons on hagin realitzat les PII) i l'alumnat de MEP a les aules de primària, en un cicle diferent del que han estat fent a les PI i PII. En el cas que hagin triat fer una menció,⁶ aquestes pràctiques es cursen amb la supervisió i la mentoria dels mestres especialistes corresponents: anglès, música, educació física o educació inclusiva i atenció a la diversitat.

6. Les pràctiques de DGMEIMEP estan necessàriament vinculades a la menció en llengua anglesa.

Durant les Pràctiques III, els estudiants intervenen en situacions educatives de forma molt més autònoma del que ho havien fet a les pràctiques anteriors. La funció del seminari de PIII és la d'acompanyar l'alumnat en la planificació de les intervencions autònomes a l'aula en coherència amb el marc curricular actual i d'acord amb les necessitats del context. El professorat del seminari ajuda els estudiants a definir els objectius d'aprenentatge de les intervencions i a dissenyar processos de desenvolupament coherents i realistes amb els objectius definits.

Els seminaris de PII i de PIII inclouen, a més d'una preparació per a l'estada al centre i una reflexió de tancament, una setmana d'estada prèvia, durant el primer semestre, per tal de conèixer les característiques generals de l'escola i del grup classe, i observar la dinàmica de l'aula i les actuacions de la mestra per tal d'ajustar la intervenció educativa a realitzar al context real on anirà aplicada.

Cal destacar també el programa de pràctiques internacionals⁷ de la FETEP, que compta amb una rica oferta de projectes a l'estranger, amb una xarxa de països i centres de pràctiques formatives arreu del món i a la qual pot accedir tot estudiant de l'últim curs dels graus de MEI i de MEP. L'alumnat de DGMEIMEP fa aquestes pràctiques internacionals a quart o a cinquè curs, és a dir, coincidint amb les pràctiques de menció corresponents a MEI (quart) i a MEP (cinquè) i tenen lloc en centres escolars de diversos països europeus i sud-americans. Aquest model de pràctiques internacionals de la FETEP compta amb un seminari específic on es treballen les competències transversals perquè l'estudiant de l'últim curs sigui capaç d'interactuar en contextos globals i internacionals.

Fer les pràctiques a l'estranger permet a l'alumnat dels últims cursos de la carrera viure experiències úniques que no poden viu-

7. Vegeu: <<https://mon.uvic.cat/fetep/projectes-de-practiques-internacionals>>

re ni experimentar en el seu propi país / sistema educatiu. Una experiència de pràctiques internacionals supervisades els ajuda a eixamplar la mirada com a futurs educadors afavorint l'autoreflexió tant en l'àmbit professional com personal en un context cultural i lingüístic diferent. En efecte, els permet veure i entendre el seu propi sistema escolar des d'una perspectiva global; desenvolupar una comprensió més profunda de les connexions entre l'educació i la societat en general, entre les polítiques i la pràctica educativa i conrear un augment de la sensibilitat cap a diferents visions del món i cultures diverses (Vallbona i Casas, 2019).

La UVic-UCC també ofereix un programa de pràctiques extra-curriculars per a *nous titulats* (també a l'estranger) que es poden realitzar durant el curs immediatament posterior al d'acabar el grau, de manera que alguns estudiants, ja amb la formació inicial closa i totes les hores de pràctiques obligatòries realitzades, entren als centres amb una mirada ja molt professionalitzada, que els permet completar la formació amb l'experiència directa d'escola però sense la pressió i la inseguretats de l'inici en la tasca docent.

En qualsevol dels períodes de pràctiques es procura que l'alumnat esdevingui el protagonista del seu propi procés formatiu amb l'objectiu d'adquirir una formació integral (Cornadó, 2016) que li permeti viure i conviure en contextos de diversitat, amb realitats socials, culturals i econòmiques diferents.

A manera de tancament, es pot afirmar que el pràcticum garanteix un perfil docent format amb rigor acadèmic i rigor en la pràctica, gràcies a la sinergia entre l'acadèmia i el centre educatiu. Cal que l'alumnat universitari entengui i sàpiga projectar el valor de l'emprenedoria i la innovació en el desenvolupament de la seva trajectòria acadèmica i professional a través del contacte amb diversos centres escolars i amb realitats diferents.

Referències

- Cornadó, M. P. (coord.) (2016). *El pràcticum en la formació inicial de mestres. Estat de la qüestió i propostes de futur*. Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. (DocsMIF, 2)
- Funes, J. (2019). *Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix*. Eumo Editorial.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vallbona González, A.; Casas-Deseures, M. (2019). «Las prácticas internacionales en el doble grado en Maestro de Educación Infantil/Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic. Un ejemplo de construcción de la identidad como docentes de y en lengua inglesa a través del Prácticum». Dins: A. Erkizia; M. Raposo; O. Canet (coord.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Presente y retos de futuro*. Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, p. 597-608.

ANNEX:

Estada primer curs Estada en un centre educatiu de la ciutat de Vic (vinculació amb dues assignatures de primer curs) Un matí fix a la setmana al llarg del curs	Espai temporal	Etapa educativa
	MEI Infantil MEP Primària DG Infantil /Primària	Primer contacte amb l'escola

	CRÈDITS	CURS/SEM.	PERÍODE	ETAPA/CICLE	OBJECTIU PRINCIPAL
PRÀCTIQUES I	8 crèdits (3 seminari +5 d'estada al centre)	segon curs segon semestre	Seminari: segon semestre Estada: 3 setmanes de maig	MEI Infantil MEP Primària DG Primària	Observació del centre i la tasca del mestre. Primeres intervencions
PRÀCTIQUES II	15 crèdits (seminari + estada al centre)	tercer curs anual	Seminari: primer semestre Estada: gener i febrer (6 setmanes)	-DG (0-3) -MEI (0-3 o 3-6) -MEP (6-12)	Intervenció guiada
PRÀCTIQUES III	18 crèdits (seminari + estada al centre)	quart curs anual	Seminari: primer semestre Estada: gener, febrer i març (9 setmanes)	-DG (3-7) -MEI (0-3 o 3-6) -MEP (6-12) Pràctiques de menció	Intervenció autònoma
PRÀCTIQUES IV (només DGMEIMEP)	18 crèdits (seminari + estada al centre) Pràctiques internacionals	cinquè curs anual	Seminari: primer semestre Estada: gener, febrer i març (9 setmanes)	DG (8-12) Pràctiques de menció	Intervenció autònoma

13

LES PRÀCTIQUES DE MESTRE: UN DEBAT CONTINU I INACABAT

Joan Soler Mata¹

Resum

El capítol fa una anàlisi i reflexiona sobre alguns dels aspectes més presents en el permanent debat sobre les pràctiques de mestre, des dels actors que formen el triangle formatiu fins als continguts, els aspectes organitzatius i l'avaluació. La base del capítol són els apunts d'una Jornada de Pràctiques celebrada a la Facultat d'Educació, Traducció, Esport i Psicologia el mes de setembre de 2019.

1. Presentació

Les pràctiques són un dels temes més debatuts, sinó el que més, a l'hora de definir l'itinerari de formació més òptim per als mestres. La necessitat de més temps de pràctiques i estades a l'escola, la vinculació entre els continguts formatius més teòrics i l'adquisició d'habilitats i experiències pràctiques, les funcions dels tutors i la responsabilitat de cadascun d'ells, el disseny de les condicions de la memòria de pràctiques, els criteris d'avaluació i un llarg etcè-

1. Mestre i doctor en Pedagogia. Professor emèrit del Departament de Pedagogia de la FETEP (UVic-UCC). A/e: joan.soler@uvic.cat

tera d'aspectes i temes d'ordre diferent, han estat motiu de debat, tant en el moment de decidir els plans d'estudi com en el moment d'aplicar-los. Hi ha una llista innombrable i inabastable de publicacions d'articles i de llibres sobre les pràctiques professionals dels estudis de mestre, ja sigui des d'un enfocament més teòric o des d'una perspectiva més pràctica, basats en recerques, experiències i múltiples jornades de debat i congressos.

La preocupació per les pràctiques és omnipresent i continuada, en el sentit que es tracta d'un debat històric que es va anar intensificant al llarg de les primeres dècades del segle xx. També són un element present del meu itinerari formatiu i professional: quan era un estudiant de la Normal de Barcelona, a Sants, elaboràvem escrits i fèiem declaracions d'assemblees reclamant més temps de pràctiques a la carrera. Ben pocs fruits van donar tantes protestes: un trimestre d'estada a l'escola en el darrer curs dels estudis i, no caldria dir-ho, ni una visita de cap professor-tutor de la Normal a l'escola. Això sí, una memòria escrita com més extensa millor. Aleshores érem a la segona meitat de la dècada de 1970. Malgrat totes les limitacions i aspectes negatius d'aquest plantejament de pràctiques, durant aquells tres mesos vaig aprendre molt. Una constatació i evidència que convé tenir en compte. Més endavant, quan vaig fer de mestre, vaig tenir l'oportunitat de fer de tutor a l'escola i de comprovar que el professorat universitari tampoc no venia a fer cap visita. Els estudiants i futurs mestres, en general, seguien afirmant que aprenien molt. Finalment, en integrar-me a la docència a l'Escola de Mestres de Vic l'any 1994, vaig comprovar que les pràctiques seguien sent un tema omnipresent en les reunions de departament i de claustre. En parlàvem tant que un dia, al final d'una reunió del conjunt de professorat de l'Escola de Mestres, la Maria Antònia Canals va exclamar: «Etic contenta i satisfeta perquè avui hem discutit temes importants sense parlar de pràctiques». Seria impossible fer el recompte de tots els debats,

propostes, projectes específics, models, projectes d'innovació i congressos en els quals he tingut l'oportunitat de participar amb les pràctiques com a tema central i amb un denominador comú: més preguntes que respostes; més dubtes que certeses i, en alguns moments, més desacords que punts de confluència. Així doncs, al cap dels anys, encara toca seguir parlant de pràctiques malgrat que la majoria d'estudiants segueixen pensant i dient que a l'escola hi han après molt.

D'acord amb el que acabo d'escriure i sense negar la importància de continuar parlant de pràctiques, em proposo seguir també formulant dubtes i preguntes a partir d'uns apunts escrits i conservats en una llibreta des d'una Jornada de Pràctiques que, amb el títol *Coherència i continuïtat en el pràcticum als graus de Mestre de la UVic-UCC (MEI, MEP i Doble Grau)*, es va celebrar a la facultat els dies 12 i 13 de setembre de 2019. O sigui, a l'inici del curs 2019-2020, que acabarem recordant molt més per la pandèmia que per la jornada de pràctiques.

2. Els actors: un estudiant entre dos tutors

En el disseny de les pràctiques a l'escola dins els estudis de Mestre (fa uns anys a la diplomatura i ara en el grau) s'ha anat articulant una relació entre tres actors principals que semblen imprescindibles per a un desenvolupament òptim de l'assignatura. És evident que parlem, en primer lloc, de l'estudiant com a protagonista de l'estada a l'escola, perquè són ells els qui actuen d'aprenents (o sigui, els qui aprenen i no només els practicants, com se'ls acostuma a anomenar). No hauríem d'oblidar mai que les pràctiques són un element més del procés d'aprenentatge de la professió docent i que la importància d'una estada en una escola s'ha de mesurar per la contribució al conjunt d'aprenentatges que fa l'estudiant.

En l'acompanyament a l'estudiant hi hem de situar dos actors més, amb funcions diferents, però sense menystenir o valorar el paper de l'un per sobre de l'altre. En aquest cas, la tendència hauria de ser sempre buscar l'equilibri entre el mestre que fa de tutor a l'escola (o sigui que acompanya l'aprenentatge de l'estudiant des de l'aula i l'escola) i el professor universitari que hauria d'acompanyar i seguir, com a tutor, l'aprenentatge de l'estudiant, no des de la facultat, o sigui des de la distància, sinó des de la perspectiva de qui coneix els estudis i és capaç d'ajudar a entrellaçar els diferents aprenentatges i d'obrir portes i oferir oportunitats en forma de preguntes i reptes. Al seu torn, el tutor d'escola fa de mestre, que és allò que sap i ha de fer, i ofereix la pròpia experiència i capacitats a l'estudiant, donant-li confiança, exigint la millora progressiva de la tasca docent, proposant reptes i donant pautes per al creixement de qui aprèn.

El triangle formatiu (estudiant – tutor d'escola – tutor universitari) és la millor representació visual d'allò que succeeix o hauria de succeir durant les pràctiques, perquè situa l'educació en el terreny de les relacions personals. Com tota representació, té els límits i perills de la simplificació, però també té l'avantatge de situar en el primer pla els actors principals. Ja sabem que també hi ha els alumnes de l'aula, els altres mestres de l'escola, l'edifici, les famílies, el context i un llarg etcètera, però em sembla absolutament necessari plantejar les pràctiques a partir del triangle formatiu. Més enllà de les relacions personals, en el marc del triangle formatiu hi trobem les relacions entre l'escola i la universitat, que permeten un univers de possibilitats i oportunitats de col·laboració i, si escau, de cooperació en la millora de la docència, de la investigació i de la presència en el territori. La intensitat de les relacions està lligada al fet que la universitat vagi a l'escola, i no només que l'escola vagi a la universitat.

Tornant la mirada vers el triangle formatiu, volem remarcar la importància de la comunicació entre els tres vèrtexs. També de les expectatives inicials i del coneixement per part de cadascú d'allò que n'espera l'altre. Si parlem de l'estudiant, això implica tenir clares les respostes a les preguntes següents: què em demanen des de la universitat?; què n'espera de mi el mestre tutor i l'escola de pràctiques?; què espero de mi mateix durant les pràctiques? Els moments inicials d'acollida, siguin en una primera visita o en una entrevista, haurien de servir per aclarir qualsevol dubte a l'entorn d'aquestes qüestions i, sobretot, perquè l'escola pugui verbalitzar i comunicar quin perfil voldrien que tingués l'estudiant de pràctiques, en coneixements, en aptituds i en actituds, amb el màxim de concreció possible.

No caldria esmentar el caràcter imprescindible de les visites del tutor universitari a l'escola com a punt de trobada del triangle formatiu, almenys en dos moments: a l'inici, per intercanviar opinions i criteris i comunicar expectatives i, en definitiva, per verbalitzar allò que esperem un de l'altre, i al final, per compartir el procés i els resultats i realitzar l'avaluació. Mai un dossier informatiu o un informe d'avaluació no poden substituir la relació directa, l'intercanvi i el diàleg.

Hem deixat per al final algunes consideracions sobre la figura del professor universitari i les corresponents funcions en la tutorització de les pràctiques. És evident que el paper del tutor universitari va indissolublement lligat a la importància que la institució doni a les pràctiques des de tots els punts de vista (aspectes formatius, aspectes organitzatius, reconeixement acadèmic, etc.). Soc de l'opinió que les pràctiques i, per tant, la tutoria formen part de la funció docent del professorat i, en cap cas, no poden considerar-se una activitat complementària. Això implica que, com a mínim, el tutor universitari ha de conèixer en profunditat dos aspectes clau. Primer, el conjunt del pla d'estudis que segueix l'es-

tudiant per tenir una mirada global sobre el procés d'aprenentatge de l'estudiant i el lloc de les pràctiques en aquest procés; en segon lloc, el coneixement directe de la pràctica a l'escola, que es podria traduir com el coneixement del terreny que l'estudiant trepitjarà durant l'estada. Aquests aspectes em porten a plantejar una qüestió al voltant de la idoneïtat del professor universitari com a tutor de pràctiques. Fa uns anys tenia molt clar que tot professor universitari havia de ser tutor de pràctiques. En aquesta opinió hi pesava la necessitat d'enfortir les relacions entre la universitat i l'escola i de plantejar les pràctiques com una responsabilitat del conjunt de la facultat. Confesso que, amb el pas dels anys, m'he anat apartant d'aquella convicció i que ara em sento més a prop de considerar la tutoria de pràctiques com una especialització docent amb un caràcter transversal. Ras i curt, en cada departament hi hauria d'haver professorat tutor amb dedicació a les pràctiques. Tot té els seus pros i contres, però avui pesa més la necessitat d'exercir la funció tutorial com una tasca central del procés d'aprenentatge i no com una tasca residual que cal fer però que, al capdavall, no és «la meva» assignatura.

3. Els continguts, les tasques i l'avaluació: treball d'escola o treball d'universitat

L'estada de pràctiques a l'escola, sigui en el moment que sigui del grau, va associada a la iniciació a la pràctica de la professió docent. Aquesta associació comporta per ella mateixa uns continguts (i competències) d'aprenentatge i unes tasques a desenvolupar. Es tracta d'aprendre a fer de mestre, fent de mestre.

Aquesta senzilla formulació ha provocat un debat continu sobre el contingut de les pràctiques. Sovint han prevalgut més les consideracions sobre els programes universitaris que allò que

passa en el dia a dia de l'escola i que configura la feina d'ensenyar. Erròniament, les pràctiques s'han plantejat com un complement d'allò que s'aprenia a la universitat i s'han proposat a l'estudiant tasques que anaven més vinculades a les assignatures que a la pràctica de l'aula. Aquesta crítica a omplir de tasques d'assignatures el pla de treball de les pràctiques no té res a veure amb la necessària relació entre la teoria i la pràctica que s'ha d'establir durant l'estada a l'escola. En aquest sentit penso que els seminaris associats als diferents períodes de pràctiques han contribuït a reforçar aquesta relació, i no oposició, entre els fonaments teòrics i les pràctiques d'aula. En aquest sentit cal valorar les aportacions que les experiències de seminaris de projectes específics de pràctiques (escola rural, pràctiques a Centreamèrica i al Marroc, etc.), desenvolupats dins l'anterior diplomatura van fer en el moment de dissenyar les pràctiques del grau. La continuïtat, la gradació i la progressió de les pràctiques de mestre associades a un seminari que vinculi l'abans, el durant i el després del període, són un marc idoni per a un desenvolupament òptim de l'assignatura.²

Ja ha quedat clar que les pràctiques haurien de centrar-se més en el treball d'escola que en el treball d'universitat. Per aquest motiu em sembla molt important la funció del diari de pràctiques, una tasca que caldria considerar com a obligatòria perquè possibilita la reflexió i, a més, obre la porta a la creativitat de l'estudiant. En canvi seria més crític amb l'ús del portafolis si això suposa un encàrrec de tasques, segurament molt útils però que comporten el perill de destorbar la pràctica. En tot cas, qualsevol tasca hauria de partir d'allò que l'estudiant de mestre fa a l'aula, sense generar continguts descontextualitzats de l'escola on té lloc l'estada.

En aquest punt també voldria fer un apunt sobre la confecció de la memòria de pràctiques, un treball universitari cada vegada

2. Vegeu el capítol 12.

més oblidat i en desús, però que tenia una raó de ser en la visió global que donava de les pràctiques de l'estudiant i que recollia tot allò que s'havia fet durant el període. Es tractava d'una visió global que els lliuraments parcials o les tasques de portafolis tenen el perill de fragmentar. Encara que sigui anecdòtic, recordo l'interès dels estudiants de pràctiques per recollir la memòria després de l'avaluació perquè aquell era un treball que recollia diferents aspectes d'una experiència significativa. Un fet que contrasta amb un interès ben diferent envers les tasques parcials, lliurades virtualment, de les quals només s'espera el resultat de l'avaluació en forma de nota numèrica.

La darrera reflexió sobre el contingut de les pràctiques està dirigida al pla de treball que, de fet, ha de ser el document que orienti la pràctica de l'estudiant durant les pràctiques. L'elaboració del pla de treball a l'inici del període és un excel·lent motiu que possibilita la relació directa entre tutors i estudiant i és el detonant del funcionament del triangle formatiu al qual ens hem referit. El pla de treball ha de fixar, sempre amb un marge de flexibilitat perquè a l'escola no tot és previsible, les tasques que l'estudiant podrà realitzar durant l'estada i reforçar la importància d'aquelles que ha de realitzar per millorar la pròpia formació. No pot ser un document elaborat de manera unilateral, sinó que el pla de treball ha de ser acordat entre els tres vèrtexs del triangle formatiu i ha d'estar contextualitzat a l'aula i a l'escola de pràctiques. Per aquesta raó ha de ser un pla de treball individual en el marc dels estudis de grau però que singularitzi la pràctica de l'estudiant i deixi espai per als seus propis interessos i capacitats.

El pla de treball acordat, individual i contextualitzat ha de ser la base de l'avaluació de les pràctiques, tenint en compte el procés seguit i els resultats obtinguts atenent a la progressió que cal exigir durant el grau. De manera coherent amb la rellevància que hem donat al triangle formatiu, l'avaluació requereix d'eines

com l'observació i l'entrevista per remarcar la importància de les relacions personals. L'informe del tutor i les possibles presentacions del treball de l'estudiant en forma de memòria, portafolis o altre tipus de documentació (fotografies, vídeos, etc.) han de poder-se comentar i contrastar en entrevistes i reunions conjuntes per donar pas al diàleg i la participació activa de l'estudiant en el propi procés d'avaluació. No entro a fer comentaris sobre l'ús de les rúbriques perquè no en soc partidari ni conec en profunditat aquesta estratègia. Estic convençut però, que una rúbrica no pot substituir ni millorar una bona entrevista d'avaluació. Finalment voldria remarcar la importància que els actors de les pràctiques, sobretot l'estudiant, rebin una informació continuada sobre el procés seguit, i d'una manera explícita a la meitat del període, perquè l'avaluació tingui realment un caràcter formatiu.

4. Epíleg: malgrat tot, els uns continuarem debatent i els altres aprenent

Ara que arribo al final d'aquestes reflexions en veu alta, tinc la sensació o la por de no aportar res de nou, sinó de confegir simplement un seguit de consideracions que potser pateixen del mal de la nostàlgia. Malgrat que no era la meva situació l'any 2019 en el moment de la intervenció en la jornada de pràctiques, no puc obviar que la meva condició actual de professor jubilat em situa fora de la realitat que, degut al seu caràcter canviant, ja no visc directament ni conec amb detall.

No dubto gens de la importància de les pràctiques en el procés de formació dels mestres. Per aquest motiu em semblen d'enorme interès les experiències derivades de l'estada de primer curs a l'es-

cola, generalitzades actualment a tots els graus de mestres.³ No hi ha dubte que aquesta estada acostarà més aviat a la realitat de l'aula i això és bo en una professió que s'aprèn millor a través de la pràctica reflexiva. El contacte directe amb l'escola i l'aula des de l'inici dels estudis suggereix novament el debat sempre present de la temporalització de les pràctiques per contestar les preguntes referides al moment més idoni i a la durada. D'altra banda, l'estada de primer ha propiciat el projecte MID sobre mentoria i identitat docent que, entre altres mèrits, ha acostat la universitat a l'escola, més concretament a la ciutat de Vic. També em semblen interessants les aportacions del model dual basat en les possibilitats de l'alternança que es desenvolupen en altres universitats. En aquest cas, estic segur que hi ha un ampli camí per recórrer que pot millorar molts aspectes de les pràctiques actuals.

En el col·loqui final de la jornada de pràctiques que sustenta aquestes reflexions van aparèixer alguns temes que reforcen la necessitat de continuar parlant i debatent sobre les pràctiques, sobretot a partir de les experiències que conjuntament es van construir dins els graus de mestres. Entre els temes més presents va sorgir la importància del seguiment del procés de l'estudiant, no només dins un període de pràctiques concret, sinó al llarg del grau. Sens dubte, es tracta d'un repte per a l'avaluació, no només de les pràctiques, sinó del conjunt de l'aprenentatge de l'estudiant i del procés de construcció de la pròpia identitat docent. També es va formular la necessitat d'aprofitar totes les oportunitats que els estudiants tenen durant els quatre anys d'estudis per incorporar aquestes experiències al bagatge de pràctiques; o sigui, de relacionar el pràcticum amb altres experiències igualment pràctiques realitzades dins de les assignatures. No menys importants van ser algunes intervencions que reclamaven la necessitat de formar els

3. Vegeu el capítol 3 i el capítol 5.

futurs mestres per al treball d'equip a l'escola i amb altres professionals vinculats, que proposaven que el professorat de la facultat comparteixi la pròpia experiència com a tutors de pràctiques i que, en fi, reclamaven la necessitat que les pràctiques contribueixin a superar la fragmentació del pla d'estudis.

Es tracta de preguntes i més preguntes que plantegen reptes i requereixen diàleg, intercanvi i debat. Un debat necessari per afavorir que els estudiants segueixin aprenent i millorant. Potser podria ser un debat permanent en el si d'una comissió de pràctiques de la facultat per avançar en la construcció d'un model de pràctiques que tingués una estructura de base comuna, fugint de la uniformitat però cercant la coherència i les confluències, que identifiqués el conjunt dels graus i, per què no, dels màsters que s'hi imparteixen.

14

IDENTITAT DOCENT I MENTORIA: BREU ESTAT INTERNACIONAL DE LA QÜESTIÓ

Itxaso Tellado¹

Resum

El capítol presenta una breu panoràmica internacional sobre el concepte de mentoria i d'identitat docent. Els estudiants dels graus de mestres han d'afrontar diversos reptes durant la seva formació per anar construint la seva identitat docent, que es forma a partir de les teories de l'educació, les seves pròpies percepcions i els diversos contextos en què interactuen. La formació del professorat és un procés plural i conjunt i, en aquest marc, la figura dels mentors esdevé fonamental.

Tenir un ideal en el qual emmirallar-se pot ser útil per caminar cap a aquesta fita. Com és ser mestre i fer de mestre? Què és la identitat docent? Ens podem ajudar entre diferents agents educatius per construir conjuntament aquesta identitat? Si pensem en l'ideal de persona que és mestra, aquesta té moltes característiques

1. Professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC. Membre del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la UVic-UCC. Membre del projecte. A/e: itxaso.tellado@uvic.cat

i habilitats. La figura de mestra que hom imagina podria ser una persona amb amplis coneixements sobre diverses matèries, amb habilitats didàctiques, comunicatives i socials, amb una sensibilitat extraordinària per atendre les necessitats de l'alumnat, coneixedora de la realitat on treballa, exigent amb la feina ben feta i amb un fort compromís per la justícia social.

Als graus de magisteri de la universitat, el professorat, conjuntament amb els mestres en actiu que acullen els estudiants en pràctiques, tenim el repte de convidar els estudiants a formar part d'aquest grup, el dels docents. Què conforma el que esdevindran? Quins elements i interaccions passaran a ser part de la seva identitat? Quin tipus de mestre desitgen arribar a ser?

La formació inicial del professorat ha estat àmpliament estudiada (Reeves, Hamilton i Onder, 2022). La formació inicial del professorat consisteix generalment a completar treballs acadèmics de diferents cursos i pràctiques a les escoles. Aquesta formació busca incidir en les característiques del professorat (per exemple coneixements, creences) que després influeixen en les seves pràctiques, que promouen aprenentatge de l'alumnat i desenvolupament socioemocional (Diez, 2010). Al llarg d'aquestes experiències d'aprenentatge docent, el professorat desenvolupa teòricament experiència al voltant del seu ofici (Ingersoll, Merrill, Stuckey i Collins, 2018). És durant aquest procés formatiu i de desenvolupament que també es construeix la seva identitat docent.

El concepte d'identitat s'ha definit com «un “jo” construït socialment i culturalment format a través d'una vida d'experiències i mitjançant la comunicació sobre aquestes experiències» (McKeon i Harrison, 2010: 27). Com en altres àmbits, la identitat es desenvolupa en interacció. En aquest cas, la identitat docent es forma a partir de la interacció entre les teories de l'educació, les percepcions d'un mateix i els contextos socials i laborals (Kreber, 2010). El desenvolupament de la identitat docent està estretament

connectat a la pràctica i al desenvolupament de la identitat professional. Izadinia (2014) apunta que crear i mantenir una relació professional amb altres membres facilita l'activació de la identitat.

1. Creació de la identitat com a futurs mestres

Els estudiants de magisteri quan arriben a la universitat tenen diversos reptes. El principal repte és fer la transició del sistema educatiu de secundària al de l'educació superior. Aquesta transició de l'escola secundària a la universitat afecta directament en el desenvolupament de les persones (Brinkworth, McCann, Matthews i Nordström, 2009). A causa del canvi de sistema educatiu, molts nous estudiants universitaris troben dificultats importants (Ding, 2017): per exemple, ser la primera generació que accedeix a l'educació superior. Però també hi ha oportunitats, com pràctiques educatives inclusives o una bona xarxa entre iguals. Brownlee, Walker, Lennox, Exley i Pearce (2009) argumenten que les experiències inicials a l'educació superior són un repte per a molts estudiants. En el cas dels estudiants de magisteri, en aquesta transició no només han d'atendre el seu propi benestar durant l'estudi, sinó que també han de preparar-se simultàniament per donar resposta a les demandes de fomentar el desenvolupament socioemocional i el benestar de l'alumnat que trobaran en contextos escolars tant durant la seva formació com després (Beatty i Campbell-Evans, 2020).

Diversos estudis han demostrat la centralitat de la identitat docent en el procés d'aprendre a ensenyar. La identitat docent ajuda els futurs mestres a perfeccionar una autoimatge professional que afavoreix una docència eficaç i un creixement professional continu (Yuan i Lee, 2015). Aquests autors apunten que la identitat dels mestres en formació és inseparable del seu

desenvolupament cognitiu. A mesura que els estudiants de mestre construeixen els seus coneixements sobre l'educació i participen en l'aprenentatge continu del professorat, les seves identitats professionals es transformen constantment.

2. Espais de trobada i creixement en comú (mentoria)

La formació del professorat és un procés plural i conjunt, no es fa mai en aïllament, i la figura dels mentors i mentores esdevé fonamental. Hendriwanto (2021) explica que les tasques professionals d'observació entre iguals, autoreflexió i trobades amb mestres-mentors ajuden el professorat en formació a canviar la seva comprensió de la seva identitat com a professionals, ja que aquestes trobades serveixen als estudiants en formació per desenvolupar reflexions més crítiques, dialògiques i transformadores.

Cuadra-Martínez, Castro-Carrasco, Oyanadel i González-Palta (2021) destaquen que les figures del professor mentor (docent supervisor del centre de pràctica professional) i del tutor (acadèmic que guia la pràctica professional) són especialment rellevants i que existeixen certes condicions i característiques d'aquestes persones que poden afavorir o no el desenvolupament de la identitat docent de l'estudiant de mestre. Expliquen que els processos de pràctica són una de les experiències formatives que més s'associa al desenvolupament de la identitat docent, i destaquen com a elements incidents en la formació de la identitat docent les pràctiques iniciades primerencament, una adequada articulació universitat-escola, una relació de suport i proximitat dels professors mentors i tutors, el foment de l'autonomia i el lideratge en els estudiants practicants, a més de les experiències d'aprenentatge desafiants. Es necessita un treball col·laboratiu entre estudiants,

acadèmics i mentors. Cal considerar que tant mentors com acadèmics han de ser agents formatius que estableixin un vincle de suport, confiança i respecte amb els estudiants per tal que es produeixi el desenvolupament de la identitat docent.

La literatura sobre aquest tema fa èmfasi en el paper de la comunitat professional en aquest esdevenir mestre. Roland, Johnson, Jones i Boyer (2016) indiquen que les comunitats professionals d'aprenentatge (CPA) ofereixen un entorn centrat en l'estudiant de magisteri basat en la investigació, amb el qual es poden explorar problemes, preguntes i coneixements professionals. Les CPA tenen el potencial per desenvolupar capital professional. També permeten la reciprocitat d'aprenentatges entre estudiants i professionals i entre professional novell i experimentat, en compartir coneixements i idees. Aquestes comunitats creen un entorn de col·laboració en el qual els estudiants de mestre (mentorats), així com els mestres en actiu (mentors), a través del procés de compartir i narrar la pràctica professional senten que les seves contribucions són valorades i respectades. Per això, un element important d'aquests entorns d'aprenentatge per poder desenvolupar la capacitat professional és que siguin espais segurs on tots els agents implicats puguin créixer de forma conjunta, fent explícit el seu coneixement.

Hargreaves i Fullan (2012) apunten que les cultures col·laboratives, caracteritzades per compartir coneixements, idees i punts de vista, construeixen capital social a les comunitats escolars. Aquests autors subratllen que cal centrar-se en la creació d'una cultura col·laborativa que ofereixi oportunitats d'aprenentatge tant informals com formals. En reconèixer que les CPA treballen per fomentar l'aprenentatge recíproc en les relacions amb els mentors, i centrant-se en la reciprocitat en comptes de fer-ho en una estructura de mentoria jeràrquica, les relacions seran més col·laboratives i de confiança. A més, les relacions col·laboratives

i recíproques promouen la col·legialitat, el respecte i la creació de capital professional per al mentor i l'alumnat, a més de donar suport a una cultura escolar de col·laboració.

Aquesta col·laboració i mentoria té lloc durant les estades de pràctiques dels estudiants de mestre, però també es pot donar en altres situacions d'aprenentatge compartit. Roland, Johnson, Jones i Boyer (2016) indiquen que els estudiants de magisteri articulen des de fa temps el seu desig d'implicar-se amb els mestres de les escoles i d'aprendre d'ells; requereixen que aquest aprenentatge es produïxi no només durant les pràctiques de camp a les escoles, sinó també durant les pràctiques professionals, on hi hagi oportunitats d'aprenentatge per explorar i reflexionar sobre la pràctica docent. També apunten que els estudiants de mestre obtenen una comprensió més profunda de la complexitat de la pràctica docent i, per tant, de la necessitat d'una posició d'aprenentatge col·laborativa i reflexiva per part seva. Els estudiants de mestre reconeixen la necessitat d'un aprenentatge permanent i un desenvolupament professional continuat. Indiquen, també, que l'associació experimentada amb els mestres-mentors del CPA posa en relleu la seva comprensió de la naturalesa col·laborativa de l'educació i la responsabilitat social de la professió: els mestres tenen una enorme responsabilitat amb els seus alumnes, les persones responsables d'aquests alumnes, la comunitat i la societat en general.

Alexander, Van Wyk i Moreeng (2014) conclouen que un programa de mentoria estructurat ofereix les oportunitats adequades per a la millora del creixement personal i el desenvolupament professional, reforçant així la construcció de múltiples identitats docents cap a la professionalitat.

3. Col·laboració entre institucions

Les col·laboracions institucionals han esdevingut un principi bàsic de la formació inicial del professorat a Anglaterra, per exemple, on la majoria dels mestres en formació estan formats en *partnerships* entre escoles i institucions d'educació superior (Burn, 2007). Les col·laboracions de recerca entre escoles i universitats tenen un potencial important per produir una investigació educativa que sigui sòlida en termes acadèmics però també útil per als professionals (McLaughlin, Black-Hawkins, Brindley, McIntyre i Taber, 2006). S'han d'aprofitar les relacions de col·laboració i estructures que ja existeixen i compartir el compromís amb les futures generacions de mestres.

En definitiva, la creació d'aquests espais de convivència i entesa entre professorat universitari i mestres vers l'aprenentatge i el desenvolupament dels estudiants de mestre és essencial. La identitat de l'estudiant de magisteri a l'aula universitària, a l'aula d'escola i en les trobades professionals amb mentors i mentores promou una identitat en formació. És a dir, els estudiants de mestre en contacte amb diversitat de mentors que contribueixen a la seva formació es troben en un continu esdevenir mestres.

Les col·laboracions entre institucions han de partir de l'interès mutu i el respecte per contribuir al desenvolupament dels estudiants de mestre. Tot i això, s'ha de tenir en compte que les dues institucions tenen objectius, característiques i formes de funcionar ben diferenciades i totes dues han d'influenciar els estudiants de mestre de forma diferent (Trent i Lim, 2010). Cal valorar les diferències d'ambdues institucions per apreciar allò en què poden contribuir o com poden treballar juntes. Serà interessant aprendre com els diferents agents implicats en aquestes col·laboracions entre institucions per participar en la formació de la identitat docent dels futurs mestres perceben i experimenten la seva participació.

La recerca prèvia sobre les col·laboracions en *partnerships* entre universitat i escoles (Trent i Lim, 2010) suggereix que s'ha de treballar molt detalladament com aconseguir els objectius de la col·laboració, tenint en compte que probablement es parteixi de contextos educatius diferents, com són la universitat i l'escola, i que es pot treballar de forma conjunta per establir objectius comuns. Per aconseguir això cal incloure les perspectives dels estudiants en formació, les perspectives dels mestres en actiu i les perspectives del professorat universitari des de l'objectiu últim de la formació de la identitat docent. En diferents entorns educatius que participen en la formació de la identitat docent dels mestres en formació haurien de tenir en compte que el disseny i la implementació d'aquesta col·laboració té la finalitat de construir la identitat docent. Aquesta construcció de la identitat docent també estarà relacionada amb el context social, cultural i polític. Per tant, és necessari seguir desenvolupant recerca per comprendre millor la relació entre les col·laboracions institucionals, la participació de diferents agents formatius i la interacció que aquests tenen amb la formació de la identitat docent.

Referències

- Alexander, G.; Van Wyk, M.; Moreeng, B. (2014). «Constructing student-teacher identities via a mentorship programme initiative: A case for school-based learning». *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 9, p. 405-405. DOI:10.5901/mjss.2014.v5n9p405.
- Beatty, L.; Campbell-Evans, G. (2020). «School leaders and a culture of support: Fostering student social emotional development». *Issues in Educational Research*, vol. 30, núm. 2, p. 435-451.

- Brinkworth, R.; McCann, B.; Matthews, C.; Nordström, K. (2009). «First year expectations and experiences: student and teacher perspectives». *Higher Education*, núm. 58, p. 157-173, DOI: 10.1007/s10734-008-9188-3.
- Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B.; Pearce, S. (2009). «The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education». *Higher Education*, vol. 58, núm. 5, p. 599-618.
- Burn, K. (2007). «Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators». *Oxford Review of Education*, vol. 33, núm. 4, p. 445-467. DOI: 10.1080/03054980701450886.
- Cuadra-Martínez, D.; Castro-Carrasco, P. J.; Oyanadel, C.; González-Palta, I. N. (2021). «Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos». *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 4, p. 79-92. DOI: 10.4067/S0718-50062021000400079.
- Diez, M. E. (2010). «It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning». *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 5, p. 441-450.
- Ding, F. (2017). «“Free in Time, Not Free in Mind”: First-Year University Students Becoming More Independent». *Journal of College Student Development*, vol. 58, núm. 4, p. 601-617. DOI: 10.1351/csd.2017.0045.
- Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hendriwanto (2021). «A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development». *Journal of Education for Teaching*, vol. 47, núm. 4, p. 624-626. DOI:10.1080/02607476.2021.1941812.
- Ingersoll, R. M.; Merrill, E.; Stuckey, D.; Collins, G. (2018). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

- Izadinia, M. (2014). «Teacher educators' identity: a review of literature». *European Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 4, p. 426-441. DOI: 10.1080/02619768.2014.947025.
- Kreber, C. (2010). «Academics' Teacher Identities, Authenticity and Pedagogy». *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 2, p. 171-194. DOI: 10.1080/03075070902953048.
- McKeon, F.; Harrison. J. (2010). «Developing Pedagogical Practice and Professional Identities of Beginning Teacher Educators». *Professional Development in Education*, vol. 36, núm. 1-2, p. 25-44.
- McLaughlin, C.; Black-Hawkins, K.; Brindley, S.; McIntyre, D.; Taber, K. S. (2006). *Researching schools: stories from a schools-university partnership for educational research*. Londres; Nova York: Routledge.
- Reeves, T. D.; Hamilton, V.; Onder, Y. (2022). «Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction». *Teaching and Teacher Education*, vol. 109, 103546. DOI:10.1016/j.tate.2021.103546.
- Roland, K.; Johnson, S.; Jones, L.; Boyer, C. (2016). «Building professional capital through the development of teaching partnerships». A: *European Conference on Intangibles and Intellectual Capital*. Kidmore End: Academic Conferences International Limited, p. 231-239.
- Trent, J.; Lim, J. (2010). «Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice». *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, p. 1609-1618. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.012.
- Yuan, R.; Lee, I. (2015). «The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme». *Research Papers in Education*, vol. 30, núm. 4, p. 469-491. DOI: 10.1080/02671522.2014.932830.

15

CONCLUSIONS: LA PROFESSIONALITAT DOCENT, UN TRAJECTE EN COMPANYIA

Antoni Tort Bardolet¹

Resum

A manera de conclusió, en aquest capítol es reflexiona a l'entorn d'algunes de les condicions necessàries per tal de garantir la qualitat pedagògica en la interrelació entre tots els agents implicats en la formació inicial: l'establiment d'un marc de confiança mutu, una pràctica educativa situada, uns aprenentatges globals i èticament responsables i oportunitats de construir processos d'acompanyament, mentoria i cooperació.

Les diferents propostes, accions i plantejaments que acabeu de llegir en les pàgines precedents van dirigides, d'una banda, a millorar la formació inicial del professorat i, de l'altra, a estrènyer els vincles entre els centres educatius i la universitat. Són dos aspectes indissociables i interdependents perquè el treball conjunt entre tots els agents implicats en la formació no impacta només en la millora en la preparació del futur professorat sinó

1. Catedràtic d'universitat, membre del Departament de Pedagogia i del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la UVic-UCC. Membre del projecte. A/e: antoni.tort@uvic.cat

que genera canvis positius tant a les escoles com a les facultats encarregades d'impartir els graus de mestres. Des d'aquesta perspectiva, la qualitat pedagògica de la relació que s'estableix, doncs, entre l'estudiant que s'està preparant per a la docència i les persones que el formen, tant a l'escola com a la facultat universitària, és un component fonamental que garantirà una formació veritablement útil i plena de sentit i valors personals per a tothom que hi està implicat.

Per tal que aquesta qualitat pedagògica sigui present en el treball conjunt entre les escoles, les facultats d'educació encarregades dels graus de mestres i els mateixos estudiants, és necessari crear les condicions per tal que aquestes estructures col·laboratives siguin possibles. Voldríem assenyalar-ne algunes en aquest breu capítol de cloenda.

1. Establiment d'un marc de confiança amb suport institucional

És necessari construir un espai de complicitat i de cooperació que sigui consistent en les fites a assolir i que tingui continuïtat en el temps. En aquest sentit, és important que hi hagi el suport institucional suficient per tal que no depengui només del voluntarisme o d'iniciatives particulars i puntuals. L'experiència del projecte MID que s'ha desenvolupat a Vic, amb l'acord entre l'Ajuntament de la ciutat i la Facultat d'Educació Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, dona cobertura a un procés que ha anat evolucionant des de fa cinc anys entre les escoles de la ciutat i la facultat universitària per atendre i acompanyar joves estudiants en els seus primers anys de la singladura que els portarà a ser mestres d'educació infantil i primària. Altres experiències dutes a terme en el marc de les pràctiques de mestre també avalen la

necessitat d'aquest suport institucional a una proposta de treball conjunt entre escoles i universitat. Tanmateix, aquest es construeix des de l'establiment d'un marc de confiança i d'equitat i no depèn de normatives o prescripcions sinó que té a veure amb el fet de compartir objectius comuns respecte de la formació dels futurs mestres i de la mentoria que aquests necessiten per a la seva formació.

Des d'aquesta perspectiva, convé orientar les estratègies de la formació inicial pel que fa al contacte amb les escoles, no des d'una concepció en què les escoles col·laboren amb la universitat, que és l'encarregada de formar el futur professorat, sinó des de la concepció que treballen conjuntament i en peu d'igualtat per a aquesta millora de la formació inicial. No és un objectiu de la universitat al qual les escoles presten el seu suport necessari; la concepció és una altra: les escoles són uns interlocutors que han d'incidir en la configuració d'aquesta formació. El treball conjunt entre escoles, universitat i estudiants ho és perquè actua sobre qüestions que afecten a tothom que hi intervé.

La mentoria que ha de guiar el futur professorat és una palanca de canvi, una més, per al professorat en exercici, al qual aquest paper d'acompanyament li pot suposar un estímul professional i una possibilitat de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. El mateix passa amb els centres educatius com a organització, en el seu conjunt: la presència de joves en formació i de llur professorat universitari a les aules escolars, és una ocasió per revisar processos i dinàmiques. Per la seva banda, la universitat pot rebre la influència de professorat experimentat des de les escoles, que revisen i aporten elements per a la reconfiguració del currículum establert per a la formació inicial del professorat. En les pàgines precedents ja hem pogut llegir com durant el treball conjunt dut a terme entre escoles, estudiants i universitat han debatut i analitzat el paper de cadascú en aquest procés, en allò que s'ha presentat

com els tres rols.² És una necessitat indefugible perquè tot allò que es decideix conjuntament tingui sentit i reverteixi en cadascuna de les tres parts implicades.

2. Una pràctica situada

Potser val la pena recordar, com també ho fan Hernández i Sancho (2019), que l'aprendre no s'ubica i s'associa a un lloc institucional, acadèmic, específic, sinó que recorre la biografia dels docents. En aquest sentit, la professionalitat docent no s'adquireix de cop, sinó que es desplega progressivament mitjançant una formació que s'ha d'integrar en l'itinerari biogràfic de la persona i mitjançant una evolució de la professionalitat entesa en un sentit ampli. Aprenem, doncs, en la mesura que allò que aprenem té sentit des d'un punt de vista individual i col·lectiu i tant pot succeir en una aula universitària, com en una aula escolar i en molts altres entorns de la nostra vida. Aquesta constatació, però, també va acompanyada de la necessitat que l'estudiant de mestre es reconegui com a aprenent en contextos que seran específics, no sempre fàcils i que poden ser canviants, com ho és la societat en què vivim. L'escola com a àmbit comunitari i cooperatiu, la construcció cultural del currículum, l'adopció de l'autonomia intel·lectual, els canvis socials i demogràfics, etc., són alguns dels aspectes que avui interpel·len els responsables de la formació i els qui es formen.

Aquesta ja no es pot fonamentar en una concepció que equipara la pràctica a la mera aplicació. La formació ha de fonamentar-se en la reflexió i la discussió sobre la pràctica educativa en un itinerari formatiu que inclogui la proximitat a experiències d'aprenentatge innovadores, a estudis de casos singulars i dilemà-

2. Vegeu el capítol 10.

tics, a petites recerques sobre realitats educatives específiques, tal com assenyalen Mauri i Tort (2020):

Una formació que no només prepari el professorat del present i del futur sobre com ensenyar, sinó que, alhora, estableixi les bases per continuar aprenent en els contextos heterogenis d'una societat oberta. Així doncs, és clar que la configuració de la formació inicial del professorat s'ha de fer des d'una perspectiva que té a veure amb la provisió de situacions autèntiques d'aprenentatge, amb l'assumpció per part de l'estudiant de la pròpia conducció del seu currículum personalitzat, amb les possibilitats de transitar itineraris singulars. (p. 599).

En aquesta línia, la pràctica compartida en escoles, la immersió en realitats concretes, és un element important en la formació inicial, en el qual convé aprofundir en durada i en ocasions al llarg de la formació. L'aposta per iniciar-ho ja des del primer any universitari i l'aposta de les escoles per acollir aquestes persones candidates a ser mestres en el futur, n'és un exemple, com ho són altres experiències dutes a terme en el marc del Pràcticum o en seminaris diversos que connecten escoles i àmbits concrets del saber (de les matemàtiques a la dansa, de la literatura a la descoberta de l'entorn...). Com ha assenyalat el professor Antonio Seixas S. Nóvoa, això no representa cap devaluació del coneixement teòric o científic, sinó el desig de ressignificar-lo en el lloc de la professió (Seixas S. Nóvoa, 2019).

3. Per a uns aprenentatges globals i èticament responsables

Una bona formació inicial inclou tres tipus d'aprenentatges: un aprenentatge cognitiu, en què un aprèn a pensar com a professional; un aprenentatge pràctic, en el qual un aprèn a actuar com a professional, i l'aprenentatge moral, en què un aprèn a pensar i actuar de manera responsable i ètica (Shulman i Shulman, 2004). En aquest sentit, l'aprofundiment en el treball conjunt escoles-universitat-estudiants i la immersió en contextos reals de pràctica han de permetre plantejar sobre el terreny els dilemes que la professió ha d'afrontar, i trobar les vies de creixement personal i professional a partir d'experiències concretes i de cultures professionals que es posen en joc. Els sabers i competències del currículum de la formació inicial (marcs teòrics, conceptuals i didàctics) haurien de ser susceptibles de formar part dels processos que es posen en joc en contextos de pràctica. I, també, en paraules de Phillippe Meirieu, «hem de deixar d'oposar teoria i pràctica; per contra, l'alternança ha d'articular-se entre, d'una banda, les situacions d'apropiació de models i, de l'altra, els aprenentatges de presa de decisions en contextos» (Meirieu, 2012: 81).

La formació inicial ha de configurar, doncs, una proposta àmplia, integrada i complexa, que faciliti el treball conjunt entre universitat i escola i també la immersió en la vida comunitària que envolta les institucions educatives. Com ja hem assenyalat en altres ocasions, una de les primeres tasques del professorat és la d'educar-se en les condicions en què ha d'educar. Interessar-se per entendre el context. I no solament desitjar que les condicions que fan difícil la tasca docent s'atenuïn o desapareguin, sinó procurar actuar i comprometre's en els canvis que ho faran possible.

4. Una professionalitat en camí

La formació del professorat és un continu que inclou components múltiples, coherents i complementaris (Darling-Hammond, 2017). Així doncs, les propostes per millorar la formació inicial que hem pogut llegir en les pàgines d'aquest volum s'han de situar en el conjunt d'una formació de la professionalitat docent que tot just arrenca en els primers anys de formació a la universitat i a les escoles i que té diferents fases. En cadascuna d'elles es necessiten figures que puguin acompanyar el professorat experimentat o novell en la seva trajectòria professional. El paper de la mentoria esdevé, doncs, un aspecte important, que en els darrers temps ha resultat prioritari en les agendes de les autoritats educatives dels països del nostre entorn. En aquests moments, diferents investigadors i investigadores de la Facultat d'Educació, Traducció, Esport i Psicologia participen en una recerca europea, el projecte LOOP,³ sobre la implementació de programes d'inducció i de formació de professorat mentor. Les autoritats educatives, tant del govern de la Generalitat com del govern estatal, estan endegant les seves propostes també en aquest sentit. Assegurar una formació profunda i rigorosa, en contacte amb contextos reals de pràctica en el primer o els primers anys de formació, és una primera baula importantíssima, però tan sols la primera de moltes altres.

El focus també el podem desplaçar cap als primers anys d'accés a la professió. Molts estudis assenyalen la importància de les experiències dels primers anys ja com a docent. I també sabem que al nostre país no estan ben ajustades les formes per acompanyar el professorat novell. Falta suport constant, fonamentat i personalitzat en allò que el nou professorat necessita. Les estratègies d'avaluació són més burocràtiques que pedagògiques i molt sovint no

3. Vegeu: <<https://empowering-teachers.eu/ca/>>

van de bracet de les necessitats de creixement professional. Si hi afegim manca d'estabilitat (interinitats, provisionalitats, canvis), s'acaba dibuixant un panorama poc propici a l'acompanyament, la inducció i la mentoria. També sabem de la importància de la formació continuada, si ha de complir amb la concepció d'una formació àmplia, que s'allargui en el temps i profunda. En qualsevol cas, els diferents moments i fases de la formació i de la professionalitat docents reclamen sempre la possibilitat i la necessitat de crear comunitats de pràctica, de construir processos d'acompanyament, de perfilar mentories i cooperació. En el present volum, hem volgut mostrar una part del treball dut a terme en la formació inicial, en els primers passos en el camí de la professionalitat docent que pretenem que sigui llarg, fecund i ben acompanyat.

Referències

- Darling-Hammond, L. (2017). «Teacher education around the world: What can we learn from international practice?». *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 3, p. 291-309. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399
- Hernández-Hernández, F.; Sancho-Gil, J. (2019). «Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 23, núm. 4, p. 68-87. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11510
- Mauri, T.; Tort, A. (2020). «La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge». Dins: C. Coll; B. Albaigès, (coord.), *Anuari de l'Educació a Catalunya 2020*. Fundació Jaume Bofill, p. 569-607.

- Meireu, Ph. (2012). «Aprender a enseñar a aprender». A: Diversos autores. *Aprender a enseñar a aprender. 46a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*. Rosa Sensat, p. 75-87.
- Seixas Sampaio Novoa, A. M. (2019). «Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 23, núm. 3, p. 211-222. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.10280
- Shulman, L. S.; Shulman, J. H. (2004). «How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, núm. 2, p. 257-271.

16

IMPACTE CIENTÍFIC DE LA RECERCA

Mariona Casas-Deseures¹

Resum

L'últim capítol del llibre presenta, succintament, l'impacte científic de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC*, assumint que la repercussió de tota investigació no s'acaba amb el tancament del projecte. S'hi referencien les participacions congressuals, les publicacions i una selecció de les activitats de divulgació portades a terme durant el projecte.²

1. Participacions en congressos

En aquest apartat es llisten, per ordre cronològic, les participacions en congressos, simposis i jornades en els quals l'equip de recerca va presentar comunicacions amb resultats (preliminars, parcials o totals) de la investigació:

1. Investigadora principal del projecte *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025). Vegeu nota 1, pàgina 9.
2. Aquesta informació està extreta de la memòria final de la recerca presentada a l'AGAUR el gener de 2022.

- Casas, M.; Castillo, J. (2019). *Significados emergentes en la construcción de la identidad docente de los estudiantes de primer curso de Magisterio*. VIII Jornadas de Innovación Docente (Universidad San Jorge). 13-14 de juny de 2019, Saragossa.
- Castillo, J. (2019). Presentació de la recerca *La mentoría i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre*. Jornada Internacional Identitats docents: Reflexions sobre les pràctiques i la recerca a l'aula en la formació de mestres. 20 i 28 de febrer de 2019, UVic.
- Casas, M. (2019). *Acompañando a l@s estudiantes de los grados de Maestro de la UVic en el proceso de construcción de su identidad como docentes*. 7ª Jornada de Investigación del programa de doctorado en Innovación e Intervención Educativas. Mondragón Unibertsitatea i Universitat de Vic. 28 de juny de 2019, Mondragón.
- Casas-Deseures, M.; Castillo Adrián, J.; Fatsini Matheu, E.; Pujol Mongay, M. (2019). *Construyendo la identidad docente de los estudiantes: La encrucijada entre las creencias previas y las primeras estancias en centros educativos*. XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. 10-12 de juliol de 2019, Poio.
- Vallbona, A.; Casas, M. (2019). *Las prácticas internacionales en el doble grado en Maestro de Educación Infantil/Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic (UVic). Un ejemplo de construcción de la identidad como docentes de y en lengua inglesa a través del prácticum*. XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. 10-12 de juliol de 2019, Poio.
- Casas, M. (2019). *La mentoría i la identitat docent en els estudiants de Mestre (2017 ARMIF 00025). La continuïtat dels ARMIF 2014-00006 i 2015-00040*. Jornada Coherència i continuïtat

en el pràcticum als graus de Mestre de la UVic-UCC. 12 de setembre de 2019, UVic.

- Casas, M.; Fatsini, E. (2020). *Entre la universitat y las escuelas. La identidad docente emergente de los estudiantes de 1er curso de magisterio*. XVII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria - REDES 2020. 4-5 de juny de 2020, Alacant (congrés virtual).
- Casas, M. (2020). *Resultats de la recerca vinculada a l'estada a l'escola i a les Pràctiques I*. II Jornada de pràctiques dels graus de Mestre de la UVic-UCC. 7 de juliol de 2020, UVic (jornada virtual).
- Casas, M. (2020). *Escritura e identidad docente en el grado de Magisterio: escribir para comunicar, escribir para aprender*. II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: 11-13 de novembre de 2020, Madrid (congrés virtual).
- Casas, M.; Portell, A. (2020). *Corresponsabilidad en la construcción de la identidad docente. El proyecto de mentoría de la UVic*. XVII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). 25-27 de novembre de 2020, Sevilla (congrés virtual).
- Casas, M. (2020). *Escritura y construcción de la identidad docente: los diarios de campo en 1er curso de Magisterio*. XXI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 25-27 de novembre de 2020, Navarra (congrés virtual).
- Casas, M. (2021). *La mentoría i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC (2017 ARMIF 00025)*. Presentació en el marc del Grup de Treball del Pràcticum del programa MIF. 9 de febrer de 2021 i 11 d'abril de 2022, virtual.

- Casas, M. et al. (2021). *Jornada Mestres del present acompanyant mestres del futur. L'experiència de la mentoria a les escoles de Vic*. Jornada de tancament de l'ARMIF 2017 00025. 11 de novembre de 2021, UVic.
- Casas, M.; Tellado, I.; Tort, A. (2022). *Identificando el perfil de mentoria en la formación inicial de la profesión docente*. X Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE). 1 de juliol de 2022, Barcelona.

2. Publicacions

En aquest segon apartat es referencien, també per ordre cronològic, les publicacions (capítols de llibres i articles) derivades del projecte:

- Casas-Deseures, M.; Castillo Adrián, J.; Fatsini Matheu, E.; Pujol Mongay, M. (2019). «Construyendo la identidad docente de los estudiantes: La encrucijada entre las creencias previas y las primeras estancias en centros educativos». Dins: A. Erkizia; M. Raposo; O. Canet (coord.), *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas «Presente y retos de futuro»*. Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, p. 141-151.
- Vallbona, A.; Casas, M. (2019). «Las prácticas internacionales en el doble grado en Maestro de Educación Infantil/Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic. Un ejemplo de construcción de la identidad como docentes de y en lengua inglesa a través del Prácticum». Dins: A. Erkizia; M. Raposo; O. Canet (coord.), *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas «Presente y retos de futuro»*. Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, p. 597-608.

- Casas, M.; Castillo, J. (2020). «Significados emergentes en la construcción de la identidad docente de los estudiantes de 1er curso de Magisterio». Dins: D. Jiménez (coord.), *VIII Buenas Prácticas de Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad San Jorge, 2020, p. 49-62.
- Casas, M.; Portell, A. (2021). «Corresponsabilidad en la construcción de la identidad docente. El proyecto de mentoría de la UVic». Dins: G. Buela-Casal (ed.), *Evaluación e Innovación en Educación Superior e Investigación*. Dykinson, p. 686-691.
- Casas-Deseures, M. (coord.) (2022). *Mestres del present acompanyant mestres del futur. L'experiència de la mentoría a les escoles de Vic (2018-2021)*. Eumo Editorial.

3. Activitats de divulgació

A manera de conclusió, es deixa constància, també, d'algunes activitats (xerrades, conferències, diàlegs, etc.) portades a terme durant el desenvolupament del projecte, que posen en relleu formats innovadors que han impactat en la docència dels graus de mestres de la UVic, ja sigui perquè estaven adreçades al professorat i/o als mestres que acullen estudiants, ja sigui perquè estaven destinades a l'estudiantat.

- Conferència: *Però... quin és el meu paper? La construcció de les identitats docents en el món actual*, a càrrec de Joana Sancho. Seminari MID, curs 2017-2018. 24 de gener de 2018, UVic.
- Diàleg amb mestres: *Sessió d'intercanvi entre mestres del Seminari MID i estudiants de Pràctiques I de la FETCH*. 5 d'abril de 2018, UVic.
- Conferència: *L'acollida i l'acompanyament de l'alumnat en pràctiques: el que ensenyem i aprenem les escoles*, a càrrec de M.

Teresa Ferrer. Cloenda del Seminari MID, curs 2017-2018. 18 d'abril de 2018, UVic.

- Conferència: *Construint les competències professionals dels futurs docents entre iguals*, a càrrec d'Eduard Ramírez, degà de la FETC. Acte d'obertura del curs escolar 2018-2019 a Vic. 17 d'octubre de 2018, Vic.
- Cloenda de les Pràctiques II i Pràctiques III dels graus de Mestres de la UVic: Conversa amb les mestres M. Sáez i E. Franquesa. 27 de març de 2019, UVic.
- Lliçó de jubilació de la professora Maite Pujol: *L'escola, un context per a la recerca*. 8 de maig de 2019, UVic.
- Conferència: *Ser mestre en temps de virus. Què haurem de renovar i què haurem de conservar per seguir fent escola?*, a càrrec d'Anna Jolonch. Cloenda del Seminari MID, curs 2019-2020. 3 de juny de 2020, UVic, virtual.
- Conferència: *La personalització de l'aprenentatge i la formació inicial de mestres*, a càrrec de Teresa Mauri i Antoni Tort. Cloenda del Seminari MID curs 2020-2021. 26 de maig de 2021, virtual, UVic, virtual.

BIODATA DELS AUTORS (PER ORDRE ALFABÈTIC)

1. **Casas-Deseures, Mariona.** Investigadora Principal (IP) del projecte de recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC* (2017 ARMIF 00025). Des del curs 2014-2015, coordinadora del doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa) de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC. Professora lectora del Departament de Filologia i de Didàctica de la Llengua i la Literatura i membre del grup de recerca Glossa. A/e: mariona.casas@uvic.cat
2. **Castillo Adrián, Josep.** Professor del Departament de Pedagogia de la FETEP. Professor de l'assignatura Didàctica i Currículum Escolar al DGMEIMEP del 2013 al 2018. Membre del projecte. A/e: josep.castillo@uvic.cat
3. **Comajoan Compte, Laura.** Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de tercer curs. A/e: lauracomajoancompte@gmail.com
4. **Cortés Soler, Laia.** Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de cinquè curs. A/e: laiacortessoler@gmail.com

5. **Davoli, Francesca.** Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Pedagogia. Des del 2018, coordinadora del grau en Mestre d'Educació Infantil. Membre del projecte. A/e: francesca.davoli@uvic.cat
6. **Fatsini Matheu, Esther.** Professora del Departament de Pedagogia a la FETEP (UVic-UCC) i del grup de recerca GREUV. Membre del Seminari MID i del projecte de recerca. A/e: esther.fatsini@uvic.cat
7. **Font Santamaria, Aida.** Mestra del grau en Educació Infantil (menció en educació musical). El curs 2017-2018 era estudiant de segon curs i en el moment d'elaboració del capítol (curs 2021-2022), estudiant de tercer curs del grau en Mestre d'Educació Primària i mestra de música a l'escola bressol Sentmenuts i al Centre d'Ensenyament Musical Sentmenat. A/e: aida.font@uvic.cat
8. **Font Vila, Cecília.** Mestra de primària especialista en llengua anglesa (jubilada) de l'Escola Sentfores. A/e: cecifont@gmail.com
9. **Franquesa Roca, Elisabet.** Mestra i cap d'estudis de l'escola Andersen de Vic (fins al 2019). Membre del projecte de recerca. Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Vic (des del 2019). A/e: efranqu4@xtec.cat
10. **Guiteras Folgarolas, Mireia.** Mestra graduada en el doble grau en Mestre d'Educació Infantil/Mestre d'Educació Primària (menció en llengua anglesa). El curs 2017-2018 era estudiant de quart curs. A/e: mireia.guiteras@gmail.com
11. **Maestre Casadesús, Montse.** Mestra de primària i coordinadora dels ensenyaments inicials del CFA Montseny. A/e: mmaestr5@xtec.cat

12. **Martínez Expósito, M. Mercè.** Mestra i coordinadora d'educació infantil de l'escola elpetitmiquel. A/e: mmartinez@elpe-
titmiquel.cat
13. **Montañez Urgell, Rosa Maria.** Directora i mestra d'educació infantil de l'escola Sentfores. A/e: rmontan2@xtec.cat
14. **Muñoz Estrada, Marta.** Directora i mestra de l'escola Vic Centre i membre del projecte. A/e: mmunoz44@xtec.cat
15. **Olmos Martínez, M. Glòria.** Psicopedagoga, directora de les Escoles Bressol Municipals de Vic. A/e: olmosmg@vic.cat
16. **Oriol Musoll, Gemma.** Mestra de primària i tècnica docent del Departament d'Educació adscrita al CIFE (2020-2022). A/e: gemma.oriol@uvic.cat
17. **Planàs Serradell, Mireia.** Mestra de primària i membre de l'equip directiu de l'escola Dominiques Vic. A/e: mplana82@
xtec.cat
18. **Planas Vila, Mireia.** Cap d'estudis i mestra de l'escola Dr. Joaquim Salarich de Vic i membre del projecte. A/e: mpla-
na68@xtec.cat
19. **Portell i Llorca, Antoni.** Coordinador i professor del Seminari de Pràctiques I dels graus de mestres de la FETEP. Professor del Departament de Pedagogia i coordinador del Seminari MID (2017-2018). Membre del projecte. A/e: antoni.por-
tell@uvic.cat
20. **Pou Pujol, Mireia.** Estudiant del grau en Mestre d'Educació Primària de la UVic-UCC. A/e: mireia.pou@uvic.cat
21. **Puig Vall, Sira.** Mestra de primària de l'Escola Vedruna Escorial. A/e: sirapuig@escorialvic.cat

22. **Pujol i Mongay, Maite.** Professora de l'assignatura Escola, Sistema Educatiu i Funció Docent al DGMEIMEP del 2013 al 2018. Coordinadora del Seminari MID des del curs 2018-2019. Membre del projecte. A/e: maite.pujol@uvic.cat
23. **Ramírez Banzo, Eduard.** Degà de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC (des del 2016). Membre del projecte de recerca. A/e: eduard.ramirez@uvic.cat
24. **Rodríguez Boté, M. Mar.** Mestra de primària i cap d'estudis del CFA Montseny. A/e: mrodr423@xtec.cat
25. **Rosell Rovira, Elisabet.** Mestra de primària. Tècnica docent del Departament d'Educació adscrita al CIFE (2018-2020). A/e: elisabetrosell@andersen.cat
26. **Sáez Garcia, Mercè.** Mestra de l'escola Sentfores de Vic i membre del projecte. A/e: msaez26@xtec.cat
27. **Segués, Teresa.** Professora del Departament de Psicologia de la FETEP. A/e: mteresa.segues@uvic.cat
28. **Serra Raurell, Anna Maria.** Mestra de primària i coordinadora TAC de l'escola Sentfores. A/e: aserra@xtec.cat
29. **Soler Mata, Joan.** Mestre i doctor en Pedagogia. Professor emèrit del Departament de Pedagogia de la FETEP (UVic-UCC). A/e: joan.soler@uvic.cat
30. **Tellado, Itxaso.** Professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC. Membre del Grup de Recerca Educativa (GREUV). Membre del projecte. A/e: itxaso.tellado@uvic.cat
31. **Torner Lasalle, Mariona.** Cap d'estudis i mestra de l'escola Sagrat Cor de Vic i membre del projecte. A/e: mtorner6@xtec.cat

32. **Tort Bardolet, Antoni.** Catedràtic d'universitat, membre del Departament de Pedagogia i del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la UVic-UCC. Membre del projecte. A/e: antoni.tort@uvic.cat
33. **Vallbona González, Anna.** Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Filologia i de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Coordinadora del grau en Mestre d'Educació Primària del 2014 al 2022. Membre del projecte. A/e: anna.vallbona@uvic.cat
34. **Varela Manubens, M. Glòria.** Directora d'educació infantil i primària i mestra de primària de l'escola elpetitmiquel. A/e: gvarela@elpetitmiquel.cat
35. **Vila-Saborit, Berta.** Professora de la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia de la UVic-UCC, Departament de Didàctica de les Arts i de les Ciències. Coordinadora del grau en Mestre d'Educació Infantil del 2010 al 2018. Coordinadora del Màster en Pedagogia Montessori. Membre del projecte. A/e: berta.vila@uvic.cat

Aquest llibre recull l'experiència de la recerca *La mentoria i la identitat docent emergent en els estudiants dels graus de Mestre de la UVic-UCC*, portada a terme durant tres cursos acadèmics (2018-2021) entre la Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia i els centres educatius de la ciutat de Vic. L'objectiu era explorar nous formats d'interrelació entre la universitat i les escoles per contribuir, cadascú des de la seva expertesa i en un marc de construcció de coneixement entre iguals, a desenvolupar la identitat docent dels futurs mestres.

Els setze capítols que configuren aquest volum, signats per trenta-cinc autores i autors, presenten una visió calidoscòpica d'aquest fascinant projecte, que va implicar més de tres-cents cinquanta participants, entre estudiants dels graus de Mestre, docents de les escoles de Vic i professorat de la facultat. El títol del llibre, *Mestres del present acompanyant mestres del futur. L'experiència de la mentoria a les escoles de Vic (2018-2021)*, posa en relleu fins a quin punt compartir context, expectatives i aprenentatges en un entorn de confiança faciliten aquesta corresponsabilitat, que ha marcat un abans i un després en la formació inicial de mestres a la UVic-UCC.

