

TESI DOCTORAL

La formació permanent del professorat
centrada en la institució educativa

Elena de Martín Rojo

2003

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA

TESI DOCTORAL

La formació permanent del professorat
centrada en la institució educativa

Autora: Elena de Martín Rojo

Director: Joaquín Gairín Sallán

Programa de doctorat: Qualitat i Processos d'Innovació Educativa

Al professorat que treballa dia a dia a les aules per donar una resposta qualitativa als reptes educatius i que, reconeixent la falta de suport d'organismes i de la societat en general, no ho utilitza com a escut de defensa per no implicar-s'hi i continua donant respostes individualment o col·lectivament amb categoria professional.

“Els bons i no tan bons professors o professores no neixen, sinó que es fan.”

J. Manuel Escudero, 2003

“L’important és formar persones preparades per poder aprendre contínuament. Però tan important com tenir capacitat d’aprendre és l’actitud de desaprendre, és a dir, l’acceptació de la caducitat dels propis coneixements i l’acceptació del canvi necessari.”

Joan Majó, 2002

És just i ineludible manifestar el nostre agraïment més sincer a totes aquelles persones i institucions educatives, que amb la seva implicació desinteressada i col·laboradora ens han ajudat i ens han permès arribar a aquest moment:

Al professorat d'educació secundària que amb amabilitat i interès han contestat el qüestionari.

Als sis IES que ens han obert les seves portes, ens han acollit facilitant tota mena d'informació i ens han permès participar en les sessions de formació del professorat.

Als jutges que amb els seus coneixements i les seves orientacions han permès enriquir i perfeccionar els instruments i validar l'anàlisi de les dades.

Al professorat del programa de doctorat, als companys del Departament i del grup de treball *Cuidem-nos* que ens han assessorar en qüestions específiques i ens han rellegit les nostres reflexions.

Al director de la tesi per la seva bona orientació.

I aquells que he tingut contínuament al meu costat, que han patit la meva dedicació exhaustiva i constant en l'elaboració d'aquesta tesi doctoral, la qual cosa n'ha limitat les meves obligacions vers ells.

Arribar al final del treball ha estat feina de tots. Gràcies.

ÍNDIX GENERAL

ÍNDIX GENERAL

ÍNDIX QUADRES

ÍNDIX FIGURES

ÍNDIX GRÀFICS

INTRODUCCIÓ.....	15
<u>I. MARC TEÒRIC.....</u>	25
1. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA COM A CONTEXT DE LA FORMACIÓ PERMANENT	27
1.1. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.....	30
1.1.1. Estructura.....	32
1.1.2. El professorat	35
1.1.2.1. El professorat com a categoria social	38
1.1.2.2. El professorat com a agent educatiu	44
1.1.2.3. La diversitat i conflictitat professionals	50
1.1.2.4. Perfil professional en l'actual context socioeducatiu	63
1.1.2.5. La formació inicial	72
1.1.3. L'alumnat, les famílies i els recursos	89
1.2. SÍNTESE DEL CAPÍTOL.....	95
2. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	99
2.1. CONCEPTUALITZACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT CENTRADA EN LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA	101
2.1.1. El concepte de formació	102
2.1.2. El concepte de formació permanent del professorat.....	107
2.1.3. El concepte de professor/a	110
2.1.4. El concepte d'institució educativa.....	111
2.1.5. Conclusions sobre la conceptualització	113
2.2. LA FORMACIÓ PERMANENT, UNA NECESSITAT DEL S.XXI.....	115

2.3.	LA FORMACIÓ PERMANENT EN EL DESENVOLUPAMENT DE LES ORGANITZACIONS	118
2.3.1.	<i>La formació en les organitzacions</i>	121
2.3.2.	<i>L'organització en aprenentatge continu</i>	126
2.3.3.	<i>El treball en equip en el desenvolupament de l'organització</i>	133
2.3.4.	<i>Les institucions educatives com a organitzacions que aprenen</i>	143
2.3.4.1.	Justificacions	145
2.3.4.2.	Condicionaments i estratègies per aprendre	149
2.3.4.3.	Obstacles limitadors de l'aprenentatge.....	152
2.4.	LA FORMACIÓ PERMANENT EN EL DESENVOLUPAMENT PERSONAL, PROFESSIONAL I INSTITUCIONAL	156
2.4.1.	<i>Conceptualització del desenvolupament professional del professorat</i> 157	
2.4.2.	<i>El desenvolupament personal, professional i institucional com a objectiu de la formació permanent</i>	160
2.5.	LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA	166
2.5.1.	<i>Evolució de la formació permanent del professorat</i>	167
2.5.2.	<i>La legislació sobre la formació permanent del professorat</i>	172
2.5.3.	<i>Objectius i continguts de la formació permanent del professorat</i>	178
2.5.4.	<i>La formació del professorat com a persones adultes</i>	182
2.5.5.	<i>Paradigmes i components de la formació permanent</i>	189
2.5.6.	<i>Models de formació permanent</i>	203
2.5.6.1.	El model de formació orientada individualment	208
2.5.6.2.	El model d'observació/avaluació.....	210
2.5.6.3.	El model de desenvolupament i millora	212
2.5.6.4.	El model d'entrenament o institucional (cursos).....	213
2.5.6.5.	El model d'investigació o indagatiu	214
2.5.6.6.	Model de formació i cultura professional.....	217
2.5.7.	<i>Accions formatives, modalitats i estratègies de formació permanent</i> ..	220
2.5.8.	<i>Organismes, programes i formadors en la formació permanent</i>	233
2.5.9.	<i>Perspectives futures de la formació permanent</i>	249
2.6.	SÍNTESI DEL CAPÍTOL	254

3. FORMACIÓ EN CENTRES	257
3.1. CONCEPTUALITZACIÓ DE LA FORMACIÓ EN CENTRES (F. EN C.)	257
3.2. VISIÓ HISTÒRICA	264
3.3. ESTUDIS I EXPERIÈNCIES	270
3.3.1. Formació permanent institucional (FOPI)	271
3.3.2. OCDE (1985).....	272
3.3.3. MEC.....	274
3.3.4. VILLAR, L.M. (coord.) (1992).....	279
3.3.5. SAN FABIÁN, J.L. (dr.) (1994)	280
3.3.6. DARDER, P. (1995)	285
3.3.7. Articles a Cuadernos de Pedagogía	290
3.3.8. Articles a Aula d'Innovació Educativa.....	295
3.3.9. JUNTA D'ANDALUSIA. CEP Linares, (1997).....	299
3.3.10. GRANADO, C. (1997).....	302
3.3.11. ESCUDERO, J.M. (1991-1998)	308
3.3.12. ARENCIBIA, S. i GUARRO, A. (1999).....	314
3.3.13. Experiències en el context europeu	318
3.3.14. Síntesi d'estudis i d'experiències sobre formació en centres.....	319
3.4. FONAMENTS TEÒRICS	322
3.4.1. Desenvolupament curricular basat en l'escola.....	322
3.4.1.1. Concepcions del currículum i models de disseny curricular	323
3.4.1.2. El professorat com a agent del desenvolupament curricular	330
3.4.1.3. El centre educatiu: context curricular i professional	334
3.4.2. Desenvolupament organitzacional	338
3.4.3. Millora de l'escola	342
3.5. FORMACIÓ EN CENTRES COM A MODEL DE FORMACIÓ	347
3.5.1. El centre com a eix de la formació.....	351
3.5.2. Metodologia de procés	353
3.5.2.1. Projectes de formació en centres	356
3.5.3. Modalitats de formació i estratègies metodològiques.....	376
3.5.3.1. Cursos	378

3.5.3.2.	Assessoraments.....	379
3.5.3.3.	Grups de treball	383
3.5.4.	<i>La cultura col·laboradora emmarca la formació en centres</i>	387
3.5.5.	<i>Problemàtiques de la formació en centres</i>	393
3.6.	SÍNTESI DEL CAPÍTOL	398
	<u>II. MARC METODOLÒGIC</u>	401
4.	DISSENY I PLANTEJAMENTS METODOLÒGICS DE LA INVESTIGACIÓ	403
4.1.	APROXIMACIÓ A L'ELECCIÓ DEL TEMA D'ESTUDI	404
4.2.	REVISIÓ DOCUMENTAL EXPLORATÒRIA	408
4.3.	OBJECTIU GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ	409
4.4.	ELEMENTS QUE HAN ORIENTAT EL DISSENY METODOLÒGIC.....	411
4.5.	ENFOCAMENT METODOLÒGIC	415
4.5.1.	<i>Trets diferencials entre l'estudi genèric i l'estudi específic</i>	415
4.5.2.	<i>La investigació qualitativa</i>	416
4.5.3.	<i>L'estudi de casos múltiple</i>	420
4.5.4.	<i>Mitjans tècnics per a la recollida d'informació</i>	425
4.6.	PLA DE TREBALL.....	441
4.7.	SÍNTESI DEL CAPÍTOL.....	443
5.	DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ.....	445
5.1.	PLANTEJAMENTS PREVIS AL PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES.....	445
5.2.	ESTUDI GENÈRIC	446
5.2.1.	<i>Construcció de l'instrument: el qüestionari</i>	446
5.2.2.	<i>Delimitació de la població i mostra genèrica</i>	460
5.2.3.	<i>Tractament estadístic de la informació</i>	460
5.3.	ESTUDI ESPECÍFIC	461
5.3.1.	<i>Construcció d'instruments: l'observació participant, les entrevistes i l'anàlisi de documents</i>	461
5.3.1.1.	Protocol per a l'estudi específic.....	463
5.3.1.2.	Validació del protocol	467

5.3.1.3.	Estudi pilot.....	482
5.3.1.4.	Instruments definitius	484
5.3.2.	<i>Delimitació de la població i mostra específica</i>	487
5.3.2.1.	Criteris per a la selecció dels casos	487
5.3.3.	<i>Procés d'aplicació</i>	490
5.3.3.1.	Protocol per contactar i actuar en els escenaris objecte d'estudi..	490
5.3.3.2.	La recollida d'informació	492
5.3.4.	<i>Tractament analític i interpretatiu de la informació</i>	497
5.3.4.1.	Codificació i categorització de la informació.....	498
5.3.4.2.	Comparació i interpretació de dades	501
5.3.5.	<i>Credibilitat de la investigació</i>	508
5.3.5.1.	Criteri de credibilitat.....	510
5.3.5.2.	Criteri de transferibilitat	511
5.3.5.3.	Criteri de dependència.....	512
5.3.5.4.	Criteri de confirmabilitat	512
5.4.	SÍNTESE DEL CAPÍTOL.....	513
	<u>III. MARC ANALÍTIC I INTERPRETATIU.....</u>	515
6.	ORIENTACIONS GENERALS.....	517
7.	EXEMPLE D'INFORME INDIVIDUAL D'UN CAS (CAS E).....	525
8.	CONTRAST I COMPARACIÓ ENTRE ELS CASOS	573
8.1.	NEGOCIACIÓ DE L'ESTADA EN LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA	573
8.2.	CONTEXT DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES	575
8.3.	ANTECEDENTS DE LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA EN F. EN C.	577
8.4.	ELS PROJECTES DE LA F. EN C.	579
8.4.1.	<i>Per què es fan accions formatives als centres educatius?</i>	583
8.4.2.	<i>Objectius, continguts, estratègies metodològiques i temporització</i>	585
8.4.3.	<i>Recursos humans, materials i funcionals</i>	587
8.5.	EL PROCÉS DE LA F. EN C.	589
8.6.	ELEMENTS QUE HAN AFAVORIT O LIMITAT EL DESENVOLUPAMENT I LA INCIDÈNCIA DE LA F. EN C.	597

8.6.1.	<i>El context i els antecedents de la F. en C.</i>	597
8.6.2.	<i>Disseny i desenvolupament del projecte</i>	601
8.7.	EN QUINS ÀMBITS I COM HA INCIDIT LA F. EN C.?.....	611
8.7.1.	<i>En relació amb l'organització i la dinàmica general de la institució.</i> ..	611
8.7.2.	<i>En relació amb la pràctica docent a l'aula</i>	613
8.7.3.	<i>En relació amb la formació de l'alumnat</i>	615
8.7.4.	<i>En relació amb el desenvolupament professional i la satisfacció del professorat</i>	615
8.8.	SÍNTESI DEL CAPÍTOL	618
	<u>IV. CONCLUSIONS I PROPOSTES</u>	619
9.	CONCLUSIONS DELS FONAMENTS TEÒRICS	621
9.1.	L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA COM A CONTEXT DE LA FORMACIÓ PERMANENT ..	621
9.2.	LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	625
9.3.	FORMACIÓ EN CENTRES	636
10.	CONCLUSIONS DE L'ESTUDI GENÈRIC	647
10.1.	DADES D'IDENTIFICACIÓ DELS CENTRES.....	648
10.2.	SITUACIÓ PERSONAL I PROFESSIONAL	650
10.3.	DESCRIPCIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT FETA PEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	653
10.4.	ANÀLISI DE LA TRANSCENDÈNCIA DE LES ACTIVITATS DE FORMACIÓ PERMANENT EN LA PRÀCTICA DOCENT.....	654
10.5.	ASPECTES BÀSICS I DIFERENCIALS DE LA F. EN C.	655
10.5.1.	<i>Trets diferencials en funció del tipus de centre i les característiques del professorat</i>	657
10.6.	CARACTERÍSTIQUES DELS PFC EN LA PRÀCTICA	658
10.7.	L'EFECTIVITAT DE LA F. EN C. EN EL PERFECCIONAMENT I LA SATISFACCIÓ PROFESSIONAL DELS DOCENTS I EN LA GLOBALITAT DEL CENTRE EDUCATIU	660
11.	CONCLUSIONS DE L'ESTUDI DE CASOS	663
11.1.	PAPER DE LA INVESTIGADORA	664
11.2.	CARACTERÍSTIQUES DE LA F. EN C.	666

11.3.	DESCRIPCIÓ DE MODALITATS FORMATIVES DE F. EN C.	671
11.4.	ANÀLISI I VALORACIÓ DE L'EFECTIVITAT DE LA F. EN C.....	678
11.5.	QUÈ ENS HA APORTAT L'ESTUDI DE CASOS SOBRE LA F. EN C.?.....	682
11.6.	DIFICULTATS QUE PLANTEJA ACTUALMENT LA REALITZACIÓ DE LA F. EN C. 685	
12.	CONCLUSIONS GENERALS. INFORME FINAL	687
12.1.	JUSTIFICACIÓ DEL TEMA D'ESTUDI.....	687
12.2.	FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL I METODOLÒGICA. INVESTIGACIONS PRECEDENTS	690
12.2.1.	<i>El context de l'educació secundària.....</i>	<i>691</i>
12.2.2.	<i>La formació permanent, un dret i un deure del professorat.....</i>	<i>694</i>
12.2.3.	<i>Els PFZ i PFC</i>	<i>698</i>
12.3.	EL MARC METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ	702
12.4.	RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ VINCULANT L'ESTUDI TEÒRIC I L'ESTUDI EMPÍRIC 705	
12.4.1.	<i>Caracteritzar els aspectes bàsics i diferencials de la F. en C.....</i>	<i>705</i>
12.4.2.	<i>Descriure, analitzar i valorar les modalitats de F. en C.....</i>	<i>713</i>
12.4.3.	<i>Analitzar i valorar l'efectivitat de la F. en C.</i>	<i>721</i>
12.4.4.	<i>Obtenir conclusions que permetin fer propostes.....</i>	<i>725</i>
12.5.	APORTACIONS DE LA INVESTIGACIÓ A LA FORMACIÓ EN CENTRES.....	726
12.6.	CONTRAST AMB INVESTIGACIONS ANÀLOGUES.....	729
13.	PROPOSTES PER OPTIMITZAR LA FORMACIÓ EN CENTRES.....	733
13.1.	PROPOSTES PER A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA.....	733
13.2.	PROPOSTES PER A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA	738
14.	SUGGERIMENTS PER A POSTERIORS INVESTIGACIONS.....	747
	<u>V. BIBLIOGRAFIA i ABREVIACIONS.....</u>	<u>749</u>
15.	BIBLIOGRAFIA	753
15.1.	BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	753
15.2.	BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA.....	770

16.	RELACIÓ D'ABREVIACIONS UTILITZADES.....	771
	<u>VI. ANNEXOS.....</u>	<u>773</u>
	INTRODUCCIÓ.....	775
1.	PROTOCOL ESTUDI GENÈRIC.....	777
1.1.	RELACIÓ DE JUTGES ESTUDI GENÈRIC.....	777
1.2.	SOL·LICITUD DE VALIDACIÓ ESTUDI GENÈRIC.....	779
2.	QÜESTIONARI DEFINITIU.....	781
3.	PROTOCOL ESTUDI ESPECÍFIC.....	791
3.1.	RELACIÓ DE JUTGES ESTUDI ESPECÍFIC.....	791
3.2.	SOL·LICITUD VALIDACIÓ INSTRUMENTS ESTUDI ESPECÍFIC.....	793
3.3.	DESCRIPCIÓ DE LA INVESTIGACIÓ PRESENTADA ALS JUTGES PER FACILITAR LA VALIDACIÓ.....	795
3.3.1.	<i>Delimitació de la investigació.....</i>	795
3.3.2.	<i>Criteris per a la selecció de centres fonamentats en l'estudi genèric..</i>	797
3.3.3.	<i>Estratègies per obtenir la informació.....</i>	800
4.	INSTRUMENTS DEFINITIUS PER A L'ESTUDI ESPECÍFIC.....	801
4.1.	CONTEXT I ANTECEDENTS DE FORMACIÓ PERMANENT.....	801
4.2.	DESENVOLUPAMENT DE L'ACCIÓ FORMATIVA.....	804
4.2.1.	<i>Identificació de l'acció formativa.....</i>	804
4.2.2.	<i>Pautes d'observació del desenvolupament de l'acció formativa.....</i>	808
4.2.2.1.	Formulari d'observació durant les sessions de treball.....	815
4.2.2.2.	Distribució a l'espai i interaccions.....	817
4.2.3.	<i>Resultats aconseguits.....</i>	819
4.3.	ENTREVISTES.....	821
4.4.	ANÀLISI DE DOCUMENTS.....	823
4.5.	PAUTES DE REFLEXIONS POSTERiors A L'OBSERVACIÓ DE CADA SESSIÓ DE TREBALL 825	
5.	EXEMPLE DE DISTRIBUCCIÓ A L'ESPAI I INTERACCIÓ.....	827

6. RELACIÓ DE SUPERVISORS DEL TRACTAMENT ANALÍTIC I INTERPRETATIU DE LES DADES	829
6.1. GRAELLA D'OBSERVACIONS: MARC ANALÍTIC I INTERPRETATIU.....	831
7. RELACIÓ DE SUPERVISORS DELS INFORMES INDIVIDUALS DE CADA CENTRE	833
7.1. SOL·LICITUD DE COMPROVACIÓ DELS RESULTATS AMB ELS PARTICIPANTS....	835
8. RELACIÓ DE SUPERVISORS DE LES PROPOSTES PER OPTIMITZAR LA FORMACIÓ EN CENTRES	837
8.1. GRAELLA D'OBSERVACIONS: PROPOSTES PER A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA..	839
8.2. GRAELLA D'OBSERVACIONS: PROPOSTES PER A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA	840
9. ÍNDEX ANNEXOS CD	841

ÍNDIX QUADRES

Quadre 1. Estructura de l'educació secundària	35
Quadre 2. Estudis dels pares dels alumnes d'ESO en diferents tipus de centre	59
Quadre 3. Desenvolupament del CQP a la UAB.....	77
Quadre 4. Algunes finalitats de la formació en les organitzacions	125
Quadre 5. Diferències entre grups i equips.....	134
Quadre 6. Rols de l'equip	136
Quadre 7. Factors i variables que incideixen en l'aprenentatge organitzatiu	151
Quadre 8. Classificació d'orientacions conceptuals en la formació del professorat	190
Quadre 9. Característiques de les orientacions conceptuals en la formació del professorat	201
Quadre 10. Línies de perfeccionament professional	206
Quadre 11. Models de formació permanent del professorat.....	218
Quadre 12. Diferents concrecions de models de desenvolupament professional en funció de l'orientació conceptual.....	219
Quadre 13. Terminologies emprades en la formació permanent.....	221
Quadre 14. Modalitats de desenvolupament professional en funció de les necessitats del professorat	222
Quadre 15. Nivells de planificació en formació permanent	240
Quadre 16. Modalitats de gestió de la formació	241
Quadre 17. Instruments per a la formació i la seva gestió.....	242
Quadre 18. Recursos didàctics per a la formació	242
Quadre 19. Proposta d'avaluació dels PFC	284
Quadre 20. PFC al municipi de Múrcia	292
Quadre 21. Concepcions currículum, professorat i respectius desenvolupaments.....	305
Quadre 22. Model de procés com a estratègia.....	307
Quadre 23. Conceptes de formació en centres	321
Quadre 24. Pressupòsits pedagògics, organitzatius i professionals del DCBC.....	337
Quadre 25. Procés general de revisió i millora.....	356
Quadre 26. Metodologies d'investigació.....	414
Quadre 27. Pla de treball	442
Quadre 28. Temporització de la investigació	443

Quadre 29. Estructura, variables i ítems del qüestionari provisional	450
Quadre 30. Agrupació de variables del qüestionari definitiu	459
Quadre 31. Pertinència de cada apartat de l'observació sistemàtica	469
Quadre 32. Grau d'importància de cada apartat de l'observació sistemàtica.....	470
Quadre 33. Pertinència de cada pregunta de l'entrevista.....	476
Quadre 34. Grau d'importància de cada pregunta de l'entrevista	476
Quadre 35. Canvis a l'instrument provisional sobre context i antecedents de la formació permanent	480
Quadre 36. Canvis a l'instrument provisional sobre el desenvolupament de l'acció formativa.....	481
Quadre 37. Instruments definitius: context, antecedents i desenvolupament de l'acció formativa.....	485
Quadre 38. Instruments definitius: entrevistes, anàlisi de documents i pautes de reflexió de les sessions de treball.....	486
Quadre 39. Identificació de les institucions educatives objecte d'estudi	489
Quadre 40. Fonts i tècniques per a la recollida d'informació.....	496
Quadre 41. Categories deductives en relació amb les fonts d'informació	498
Quadre 42. Sistema de categories deductives-inductives i indicadors	500
Quadre 43. Supervisió de les propostes per a la institució educativa.....	504
Quadre 44. Supervisió de les propostes per a l'Administració educativa	506
Quadre 45. Alumnat. Cas E	527
Quadre 46. Professorat. Cas E.....	528
Quadre 47. Característiques del grup de treball. Cas E.....	531
Quadre 48. Característiques dels projectes de F. en C.	579
Quadre 49. Característiques del professorat de la F. en C.....	580
Quadre 50. Iniciatives i justificacions de la F. en C.	585
Quadre 51. Objectius, continguts, estratègies i temporització de la F. en C.	587
Quadre 52. Els recursos humans, materials i funcionals de la F. en C.....	589
Quadre 53. Elements potenciadors i limitadors de la F. en C. amb relació al context.	601
Quadre 54. Elements que afavoreixen i limiten la F. en C. amb relació al disseny	605
Quadre 55. Elements que afavoreixen i limiten el procés de F. en C.....	610
Quadre 56. Àmbits d'incidència de la F. en C.	617

Quadre 57. Comparació de centres entre la realitat i la mostra (estudi genèric)..... 648

ÍNDEX FIGURES

Figura 1. Lleis que regulen el sistema educatiu i relacions entre elles.....	31
Figura 2. Organigrama professional de l'IES Banús.....	47
Figura 3. La roda de l'aprenentatge.....	128
Figura 4. Aprenentatge individual.....	130
Figura 5. Aprenentatge individual i organitzacional.....	131
Figura 6. Diferents vessants de la formació permanent del professorat de secundària	166
Figura 7. Model cíclic de resolució de problemes.....	229
Figura 8. Cicle de Deming.....	232
Figura 9. Fases d'un programa de perfeccionament de professorat.....	243
Figura 10. Objectius del Pla de formació institucional i incidència en centres i etapes	286
Figura 11. Relació entre els diferents elements del Pla de formació institucional.....	287
Figura 12. Desenvolupament d'un procés de formació.....	295
Figura 13. Creació d'una relació de col·laboració escolar.....	309
Figura 14. Fases del desenvolupament organitzacional.....	341
Figura 15. Procés de millora d'un centre educatiu.....	355
Figura 16. Planificació de la formació i avaluació.....	372
Figura 17. Disseny del projecte d'investigació.....	413
Figura 18. Mètode de l'estudi de casos.....	423
Figura 19. Utilització conjunta d'estratègies d'obtenció de la informació.....	427
Figura 20. Categories de Bales per a l'anàlisi del procés d'interacció.....	434
Figura 21. Instruments, fonts d'informació i moments.....	492
Figura 22. Distribució de l'espai i interaccions. Cas E.....	540

ÍNDEX GRÀFICS

Gràfic 1. Distribució per sectors de l'alumnat estranger.....	60
Gràfic 2. Nre. d'anys d'experiència en la docència i en el centre actual (cas E).....	532
Gràfic 3. Nre. d'anys d'experiència docent (estudi de casos).....	582
Gràfic 4. Nre. d'anys d'experiència en el centre actual (estudi de casos).....	583
Gràfic 5. Titularitat del centre (estudi genèric).....	648

Gràfic 6. Tipologia de centres (estudi genèric)	649
Gràfic 7. Grups d'alumnes (estudi genèric).....	649
Gràfic 8. Ubicació dels centres (estudi genèric).....	650
Gràfic 9. Docents segons el gènere (estudi genèric)	650
Gràfic 10. Relació d'edats dels docents (estudi genèric).....	651
Gràfic 11. Titulacions per especialitats (estudi genèric)	651
Gràfic 12. Nre. d'anys d'experiència docent (estudi genèric).....	652
Gràfic 13. Nre. d'anys d'experiència en el centre actual (estudi genèric).....	652
Gràfic 14. Funcions docents (estudi genèric)	653

INTRODUCCIÓ

«El ràpid avenç de la problemàtica social i de les aportacions científiques i, en definitiva, l'accelerada i constant evolució de la societat es presenten com una de les raons importants de la necessitat de la formació permanent.»

(Darder, 1995:10)

Darder justificava amb aquestes paraules, entre altres, el Pla de formació institucional de les escoles municipals de Barcelona. Creiem que també les podem utilitzar com una primera justificació d'aquesta investigació.

Entrem en un nou mil·lenni on la mundialització o *globalització* s'està imposant en tots els camps i afecta les relacions socials i on, en general, la vida està més influïda per esdeveniments que succeeixen en llocs molt distants (Leal [*et. al.*], 1998:67). Qualsevol acció en un lloc es pot conèixer i pot tenir repercussions en un altre de molt llunyà i la gran paradoxa és que vivim d'una manera molt desigual en un món cada cop més homogeni; una frontera imaginària, i alhora real, divideix el món en un *nord* i en un *sud*; el primer caracteritzat per la riquesa, el benestar i els recursos, i el segon, per l'escassetat i per la necessitat. Els sistemes polítics predominants als països industrialitzats es basen en la *democràcia liberal*, i a les darreres dècades, un bon nombre de països llatinoamericans i asiàtics també han inaugurat règims democràtics; però l'avenç de la democràcia no sempre va acompanyat del respecte dels drets humans; el nostre planeta continua saturat d'armes i de guerres. La *societat* és essencialment urbana, amb un paper nou de les dones i amb un tipus de família més reduïda i més mòbil, amb una *cultura de masses* que presenta l'avantatge de ser accessible a molta gent, però que té l'inconvenient de simplificar o banalitzar molts dels seus missatges. La *investigació científica* ha conegut un desenvolupament extraordinari que ha trobat ràpidament aplicacions tecnològiques; un dels camps on les transformacions han estat més revolucionàries és el dels *mitjans de comunicació*, tot el planeta és un sistema interconnectat. La influència d'aquests canvis socials i vertiginosos generen un efecte directe en l'educació i dins d'aquest context canviant i complex es troba l'*escola* amb la missió d'*educar* les noves generacions que crearan les societats futures.

A la dècada dels vuitanta a Espanya, experts i professionals del món educatiu fan una anàlisi en profunditat de l'ensenyament, la qual culmina amb la decisió unànime de canviar el sistema de l'ensenyament mitjà. La prolongació de l'ensenyament obligatori, la reconstrucció del currículum i l'atenció a la diversitat són els elements més emblemàtics del nou sistema educatiu, reflectit a la LOGSE (1990). Aquests canvis legislatius en l'educació, junt als canvis socials fan que el professorat es vegi advocat a renovar i fer nous plantejaments de les seves accions com a professionals de l'educació: necessitat d'assimilar les variacions de les pràctiques d'ensenyament, entendre els nous comportaments de l'alumnat, així com el marc diferent de relacions entre adults i joves, admetre la influència dels mitjans de comunicació, «moltes de les actituds, sabers i comportaments culturals dels nostres joves provenen directament de la influència dels *mass media*» (Prats, 2002:33), l'afectació de l'augment de la desorientació familiar en funcions educadores...

Aquests fets suposen uns reptes importats per als docents, i consegüentment per a les institucions de formació inicial i de perfeccionament continu del professorat que hauran de proporcionar els requisits i condicions formatius a aquest col·lectiu per ensenyar a uns estudiants més heterogenis, per dominar l'ús de les noves tecnologies de la informació i comunicació i aplicar-les a la docència, per dissenyar el currículum al voltant dels resultats d'aprenentatge i de forma interdisciplinària, per millorar la tutorització i orientació, per entendre i utilitzar les noves teories de l'aprenentatge dels alumnes, per treballar en equip, avaluar i millorar la docència... Tot plegat comporta tenir un bon coneixement de la naturalesa de l'aprenentatge de l'estudiant, reposicionar la manera d'ensenyar, plantejar-se les propostes curriculars, reflexionar sobre els resultats de l'educació i posar en pràctica tota mena d'estratègies que possibilitin i facin efectiu el treball en equip del professorat per actuar amb rigor i operativitat, segons el context i les necessitats de la diversitat de l'alumnat.

Creiem que la complexitat del context propicia que es produeixi un desenvolupament professional dels ensenyants atesa la gran responsabilitat que se'ls atorga en l'actualitat com a agents educatius que han de desenvolupar les propostes curriculars. El

perfeccionament professional permetrà el desenvolupament curricular i a l'inrevés el plantejament i portar a la pràctica un currículum que satisfaci les necessitats de l'alumnat i de la societat, comportarà un desenvolupament professional.

L'orientació de la formació permanent ha d'anar enfocada a potenciar aquest desenvolupament professional amb amplitud d'aspectes (desenvolupament personal, professional i de defensa d'un col·lectiu professional que mereix unes qualitats laborals i de reconeixement social). Gairebé fins als anys 90, les activitats de formació permanent tenien una perspectiva de caràcter individual, però els corrents pedagògics més innovadors es plantegen la validesa de la formació individual, al·legant que aquesta formació té escassa incidència en el desenvolupament del centre educatiu. El docent que participa individualment en cursos, seminaris, jornades... té poques possibilitats de transferir els nous aprenentatges per millorar la pròpia institució on desenvolupa el seu treball. El treball en equip, aprendre junts per resoldre les problemàtiques que sorgeixen en el propi context, iniciar projectes de millora... són una necessitat; conseqüència d'això és que la formació permanent es vagi traslladant als centres i tingui com a objectiu dissenyar activitats adaptades a les necessitats dels diferents contextos i a desenvolupar la professionalització docent.

En aquest nou plantejament es contempla els docents com a professionals de l'ensenyament capacitats per reflexionar sobre la pròpia pràctica, que analitzen el medi on es desenvolupa la seva activitat docent i prenen decisions sobre com han d'actuar, que treballen en equip i trenquen amb l'aïllament de les aules; no són simples tècnics de l'ensenyament, sinó que esdevenen investigadors de la seva pràctica, i professionals crítics i reflexius. La concepció de la formació permanent ha canviat, ja que els docents no són solament receptors de la formació sinó que són convidats a dissenyar els seus programes de formació a partir de les necessitats del centre i del col·lectiu professional que el forma.

Aquesta investigació es contextualitza en la formació permanent del professorat de secundària. Actualment, aquest col·lectiu es caracteritza, principalment, per la seva *heterogeneïtat* respecte a la formació bàsica i experiència docent; pels *diferents graus*

d'implicació a causa de les seves conviccions respecte a l'educació; per la *diversitat de creences*, aquells que pensen que els plans d'estudi han sofert un progressiu creixement de continguts disciplinaris i una davallada de les matèries culturals bàsiques, altres que diuen que l'equitat i la igualtat d'oportunitats han desatès una gran part de capacitats i han fet baixar els nivells, etc.

Ferreres [*et al.*] opinen respecte a l'ensenyament secundari i el seu professorat:

«Encara hi ha molt de camí per fer, sobretot a la secundària, ja que es tracta d'un nivell que haurà de suportar moltes pressions. Alhora és un nivell complex tant per la composició de l'alumnat com per la varietat cultural del professorat i, sobretot, a causa del canvi cultural que s'hi haurà de produir.»

(1998a:122)

Aquests són alguns dels elements que justifiquen el fet d'aprofundir en el camp de la formació permanent per aportar elements que ajudin a cohesionar i desenvolupar professionalment aquest col·lectiu per encarar correctament i satisfactòriament la seva docència.

Dins d'aquest món i d'aquesta realitat educativa es desenvolupa aquesta investigació, un estudi descriptiu de la formació permanent del professorat, concretament de la formació en centres (F. en C.), desenvolupat en dues fases, la primera de caràcter quantitatiu amb un estudi genèric referent a la província de Barcelona i una segona fase de caràcter qualitatiu amb sis estudis de casos. L'objectiu és aportar una informació concreta per crear o redefinir processos de formació que permetin millorar el desenvolupament professional i del centre per complir òptimament la seva funció educativa.

Considerem que la funció educativa comprèn proporcionar una formació ferma i polivalent al nostre alumnat a través de l'adquisició d'uns coneixements acadèmics, d'una potenciació de les destreses personals i d'un conjunt de valors, que els permeti desenvolupar-se al llarg del seu cicle vital, i alhora que estiguin capacitats per construir

cooperativament societats progressistes, on la convivència i el respecte dels drets humans sigui un fet real.

La F. en C. com a acció formativa del professorat dins la formació permanent, podem dir que és un mitjà per aconseguir un fi. El fi és, com acabem d'expressar, *l'educació* del nostre alumnat i quan parlem d'educació no podem eludir les paraules tan sàvies expressades a l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI:

«L'educació té l'obligació de proporcionar les cartes nàutiques d'un món complex i constantment agitat i, alhora, la brúixola per poder-hi navegar.

»[...] L'educació s'ha d'estructurar al voltant de quatre aprenentatges fonamentals, per tal d'assumir les missions que li són pròpies.

»[...] *Aprendre a conèixer* —adquirir els instruments de la comprensió—; *aprendre a fer* —per influir en l'entorn propi—; *aprendre a viure junts* —per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes—; *aprendre a ser* —desenvolupar-se globalment com a persona—.»

(1996: 95 i seg.)

Marchesi (2001:44) també planteja l'educació des d'una perspectiva holística i humanitzadora i la descriu com a espai de convivència, de descobriment dels valors cívics i democràtics, de formació de les persones perquè tinguin una vida més rica en experiències, més creativa i més feliç; i considera que aquest vessant que acull tant la dimensió cognoscitiva com l'afectiva, la social i la moral de l'alumnat és la perspectiva que ha d'orientar l'acció de tots els que estan interessats en l'enfortiment de l'educació.

Prenent com a referent aquestes reflexions, aquests pilars de l'educació, entenem que l'escola ha de:

- Possibilitar el desenvolupament personal i intel·lectual dels seus alumnes, atenent les seves peculiaritats i els seus interessos.
- Formar individus per viure en una societat complexa i tecnificada i perquè construeixin futures societats democràtiques, solidàries...

- Disminuir les desigualtats socials, culturals, racials...
- Potenciar el desenvolupament humà: la sensibilitat, la crítica, la responsabilitat, la creativitat, l'honradesa...

Algunes d'aquestes idees les comparteix i les ratifica Santos Guerra:

«No n'hi ha prou a omplir el cap dels estudiants amb dades, fórmules i algorismes buits. Se'ls ha d'ajudar a pensar, a fer, a convida i a ser. No a pensar com el professorat, sinó a pensar per si mateixos. No a repetir acríticament, sinó a fer aflorar el sentit. No a utilitzar el coneixement adquirit en benefici propi, sinó a posar-lo al servei de la societat i dels valors.»

(2001:43)

Per educar des de l'escola, intentem millorar els nostres centres d'ensenyament i busquem el perfeccionament dels professionals de l'educació en exercici a través de la F. en C. Aquesta acció formativa, la seva concepció del desenvolupament professional, curricular i institucional, pot ser efectiva per fer créixer els nostres centres, per adquirir major professionalisme i satisfacció en la tasca docent i en definitiva per millorar els aprenentatges dels nostres alumnes, perquè:

- El *centre educatiu és l'eix generador de l'activitat formativa*, la qual es desenvolupa segons les necessitats i interessos del centre i del seu professorat.
- La consideració del *desenvolupament curricular* plenament vinculat al desenvolupament professional, partint del fet que no es pot arribar a un desenvolupament professional si no es produeix un desenvolupament del currículum. Stenhouse (1984) deia: «Els nous currículums s'han de recolzar en el principi que no existeix desenvolupament del currículum en la pràctica sense el desenvolupament del professorat».
- La concepció del disseny i desenvolupament del currículum a partir de la realitat social i personal, considerant-lo com un projecte social i cultural per formar persones crítiques, creatives, responsables, compromeses amb l'entorn,

dialogants... Concepte de desenvolupament curricular des de la *perspectiva educativa sociocrítica*.

- La pràctica sistemàtica de formació en el centre i del centre a través d'una metodologia de procés, desenvolupa el *treball en equip*, l'aprenentatge cooperatiu i genera una cultura professional basada en la col·laboració, elements que en l'actualitat són indicadors de qualitat educativa.
- El professorat es converteix en el veritable protagonista de la seva formació, defineix els continguts i determina les seves estratègies d'aprenentatge, la qual cosa ens porta a un model de professional que es fa, que es perfecciona a través d'ensenyar i d'aprendre al mateix temps.
- Sistemàticament i evolutiva la formació en el centre i del centre, institucionalitzada aquesta acció formativa i sistematitzant la reflexió deliberativa sobre la pràctica educativa, fet que comportarà un desenvolupament intel·lectual i professional, es produiran canvis en educació; uns *canvis generats des de dins* i pels implicats que cada dia viuen la realitat de les aules.

Aquesta és una síntesi de la filosofia que fonamenta la F. en C. la qual no podrà materialitzar-se, no podrà arribar a ser una realitat si no es donen unes condicions: temps i espais per reflexionar, per treballar sobre la formació; equips docents implicats i compromesos amb la seva feina; assessorament en moments concrets; flexibilitat en el currículum; autonomia en la gestió del centre... Aquests i altres condicionaments els han de tenir presents tant el professorat com l'Administració educativa.

Aquesta investigació pretén identificar i caracteritzar la formació permanent del professorat concretament la F. en C., per oferir a organitzadors i implicats una visió orientativa de la situació actual, fonamentada en una base teòrica i contrastada amb la pràctica, el que conjuntament proporciona una perspectiva conceptual coherent que pot ser un referent per a futurs plantejaments formatius.

El desenvolupament de la investigació està estructurat en sis parts:

- I. Marc teòric** en el qual s'inscriu l'estudi. Es tracten els temes de l'educació secundària com a marc contextual de la investigació, la formació permanent com a eina professionalitzadora i d'actualització docent i la F. en C. com a model de formació alternatiu i dels més efectius per respondre a les necessitat actuals de formació permanent.

L'objectiu d'aquesta primera part és familiaritzar-se amb la contextualització teòrica que serveix de marc de referència per a la investigació en la pràctica.

- II. Marc metodològic.** Es descriu el disseny i els plantejaments metodològics en què es fonamenta la investigació per desenvolupar els objectius proposats; i el desenvolupament de la investigació que descriu detingudament la construcció d'instruments per a la recollida de dades i la seva validació, la mostra de població seleccionada per aportar dades i l'anàlisi i tractament de la informació recollida.

Aquesta segona part és un referent teòric sobre la metodologia de la investigació i com s'aplica en la pràctica.

- III. Marc analític i interpretatiu.** S'inicia amb unes orientacions generals per contextualitzar el tipus d'activitats formatives estudiades i per indicar com es descriuran els escenaris de l'estudi de camp; seguidament es presenta la descripció detallada d'un exemple dels sis casos estudiats, que representa la reconstrucció de la realitat a través de la interpretació de la informació recollida, i finalment es redacta un nou capítol on es realitza el contrast i la comparació entre els sis casos per trobar-hi similituds i poder indicar tendències de la formació o, pel contrari, afirmar particularitats diferenciadores.

Aquesta tercera part representa transcriure unes accions formatives de la realitat pràctica per enfortir les teories.

- IV. Conclusions i propostes.** En primer lloc es presenten les conclusions parcials que es deriven del procés d'investigació: els fonaments teòrics, l'estudi genèric i l'estudi de casos, les quals donen pas a les conclusions generals que són la globalització de les tres anteriors i que comporten l'expressió dels aspectes més significatius de la investigació i els resultats obtinguts. Posteriorment s'indiquen les propostes per optimitzar la F. en C., que sorgeixen a partir de les reflexions sobre els resultats de la investigació, i els suggeriments per a posteriors investigacions que s'originen de les limitacions d'aquesta investigació.
- V. Bibliografia i abreviacions.** Es presenta la classificació de la bibliografia consultada i la relació de les abreviacions més utilitzades en la redacció de l'informe.
- VI. Annexos.** Aquesta part recull els instruments emprats per obtenir la informació, així com els protocols per validar els instruments i la interpretació de les dades.

Les reflexions d'Escudero són un encoratjament per iniciar la investigació:

«Tinc la convicció que és difícil d'imaginar una opció seriosa per a la transformació de l'educació i de les nostres escoles públiques que no passi d'alguna manera per la F. en C. o d'altres expressions equivalents, per enfortir, al cap i a la fi, les institucions educatives i determinats models de treball docent dins d'aquestes.»

(1997a:19)

I. MARC TEÒRIC

- 1. L'educació secundària com a context de la formació permanent**
- 2. La formació permanent del professorat**
- 3. Formació en centres**

1. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA COM A CONTEXT DE LA FORMACIÓ PERMANENT

«L'educació es troba avui en el centre dels reptes i les oportunitats de les societats del s.XXI. [...] Les avaluacions i les anàlisis del nostre sistema educatiu, efectuades per organismes i institucions tant nacionals com internacionals, revelen deficiències de rendiment preocupants amb relació als països del nostre entorn econòmic i cultural. Aquestes deficiències es manifesten, particularment, a l'educació secundària. Així, una quarta part de l'alumnat no obté el títol de graduat en Educació Secundària Obligatòria i abandona el sistema sense titulació ni qualificació. A més, els nostres alumnes se situen per sota de la mitjana de la Unió Europea en els seus coneixements de matèries instrumentals com les matemàtiques i les ciències, fonamentals en una realitat social i econòmica, en la qual la dimensió científicotecnològica del coneixement és primordial. Així mateix, presenten greus deficiències d'expressió oral i escrita que estan relacionades amb la falta d'hàbit de lectura.»

(LOCE. Preàmbul)

Aquests fragments són una part de l'exposició de motius amb els quals l'actual govern justifica la implantació de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE).

És la versió oficial de la realitat educativa dels centres d'ensenyament, basada en estudis oficials i estimacions diverses, així com en la percepció que hi ha un ampli sector de la població que opina que s'havia de revisar la LOGSE, especialment l'etapa d'educació secundària. Davant aquesta versió imposa unes mesures que haurien de millorar la situació.

Aquest dictamen ha provocat la reacció de diferents organismes, personalitats i professorat que s'han pronunciat a favor o en contra. Un exemple és l'elaboració de l'Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el *Document de bases per a una Llei de la qualitat de l'educació del MECD*. Després d'haver analitzat el document, i davant la realitat que descriu, el Consell considera el següent:

«L'anàlisi dels factors que intervenen en el fet educatiu es formula en aquest document de bases d'una manera simple, poc aprofundida i sense fonamentació suficient. No es fa referència a conceptes educatius, a les característiques de la infància, l'adolescència i la joventut ni al procés d'ensenyar i aprendre; s'obliden de les dimensions formatives de la persona i els canvis socials, i es parteix d'una posició apriorística.

»[...] De totes les dades esmentades no se n'analitzen les possibles causes i es generalitzen per a tot el territori de l'Estat, per a totes les etapes, per a tots els centres. A més, es considera que el document ofereix una visió esbiaixada perquè només destaca aspectes negatius i no n'esmenta de positius, que sens dubte existeixen.

»Les mesures de millora proposades són bàsicament i simplement fórmules organitzatives que tendeixen a excloure l'alumnat que té dificultats, i responen a models educatius d'anys enrere, quan l'educació secundària no era obligatòria, i no tenen en compte que les necessitats socials d'avui i del futur són diferents.»

(Cit. a CNE, 2002. Annex)

Entre els professionals de l'ensenyament hi ha diferents reaccions, alguns que donen suport a les propostes de l'Administració i altres, com Prats (2002:16), opinen diferent i proposen altres mesures: «'reforma de la Reforma' a través de l'elaboració d'una nova llei que modifica d'una manera substancial la que s'acaba d'aplicar. I s'ha preferit això més que no pas potenciar els elements implicats en la solució, és a dir, la professionalitat del professorat i els mitjans de què disposa, la promoció de la innovació didàctica, els petits canvis organitzatius, la flexibilitat legal i la millor distribució dels recursos, l'estabilització i la formació de la plantilla dels centres, etc.».

Prats (2002:27-29) al·lega, a l'igual que el Consell Escolar de Catalunya, que hi ha altres factors, més profunds i més generals, que ara per ara no ha pres en consideració l'Administració: «els canvis socials, culturals i tecnològics vertiginosos que s'han produït als darrers anys dins de les societats occidentals, canvis que han afectat d'una manera negativa el funcionament de tots els sistemes educatius dels països desenvolupats [...] arreu hi ha problemes que tenen com a denominador comú, entre altres, les dificultats de mantenir motivats des de la infantesa fins al setze o disset anys, (el període d'educació obligatòria), la desmoralització dels professionals que observen

com es qüestiona el seu paper tradicional, la tendència a generar xarxes de centres on la funció educativa de vegades es confon amb l'assistencial i, finalment, les dificultats que té el sistema a l'hora d'incorporar a l'escola noves formes culturals de comunicació, de coneixements i de sociabilitat».

Una altra opinió poc favorable i que proporciona més trets identificatius de la LOCE, concretament sobre l'organització i la seva repercussió directa a les aules, és manifestada per un professor d'un IES:

«La LOCE va en contra del model d'escola participativa suprimeix l'elecció de director [...], destrueix el caràcter comprensiu de l'ESO, fent d'aquesta una etapa selectiva; imposa un sistema d'avaluació per garbells successius que inevitablement deriva a una part notable de l'alumnat cap a un ensenyament paral·lel i en centres separats (PIP). El pitjor no són, els "itineraris" de l'ESO, sinó el fet inevitable de què la segregació pel currículum s'afegeix la discriminació per centres. Especialment suposa la creació dels "centres d'especialització curricular", als que se'ls permet establir "criteris complementaris" en l'admissió d'alumnes, i poden ser centres sostinguts amb fons públics.»

(Gómez Lorente, 2003:17-18)

La nostra experiència docent ens permet observar algunes de les problemàtiques que es descriuen en els fragments anteriors i investiguem en el context de la formació permanent, concretament, la formació del professorat centrada en la institució educativa; ja que creiem que és una estratègia molt vàlida per cooperar en qualsevol moment en l'optimització de la tasca educativa.

Tindrem present l'actual llei d'educació perquè és el context legal que empara la docència en l'educació secundària, no podem eludir la nova estructura proposada i les polítiques de formació permanent del professorat que recull. A l'esquema elaborat pel MEC (*figura 1*) podem observar com es contextualitza i vincula la LOCE amb les reformes educatives que l'han precedit i els trets que caracteritzen a cada una.

1.1. L'educació secundària

L'objectiu principal de l'educació és que totes les persones adquireixin les competències bàsiques que els permetin desenvolupar-se de manera autònoma i integrar-se socialment i laboral; les etapes d'escolarització obligatòria són objectiu d'una atenció preferent en l'adopció de tots els elements necessaris que s'adrecin a la consecució d'aquesta fita.

L'educació secundària és la continuació de l'educació primària i entre les seves finalitats recull la de formar els alumnes en els elements bàsics de la sociocultura, dotant-los de recursos per integrar-se i participar adequadament, amb autonomia i responsabilitat, en l'entorn en el qual viuen, des del coneixement dels seus drets i deures, preparant-los per a la vida laboral activa o per continuar el seu procés formatiu en les modalitats de batxillerat o de formació professional específica de grau mitjà.

Aquesta etapa educativa és la que ha experimentat més canvis en les darreres dècades. El seu origen era preparar l'entrada a la universitat i la cursaven una part minoritària de la població jove. A partir de la dècada dels cinquanta molts països del món occidental van anar ampliant l'edat d'escolarització obligatòria i alguns ja preveuen actualment la gratuïtat fins als divuit o dinou anys. A Espanya aquesta etapa va aparèixer com a un dels plantejaments més innovadors del sistema educatiu configurat en la LOGSE perquè va suposar un canvi important en l'estructura de l'escolarització bàsica i obligatòria. Amb la nova estructuració es pretenia adequar l'oferta educativa als continus canvis socials, homologant l'ensenyament espanyol als sistemes educatius europeus per tant, hi va haver obligatorietat i gratuïtat fins als setze anys.

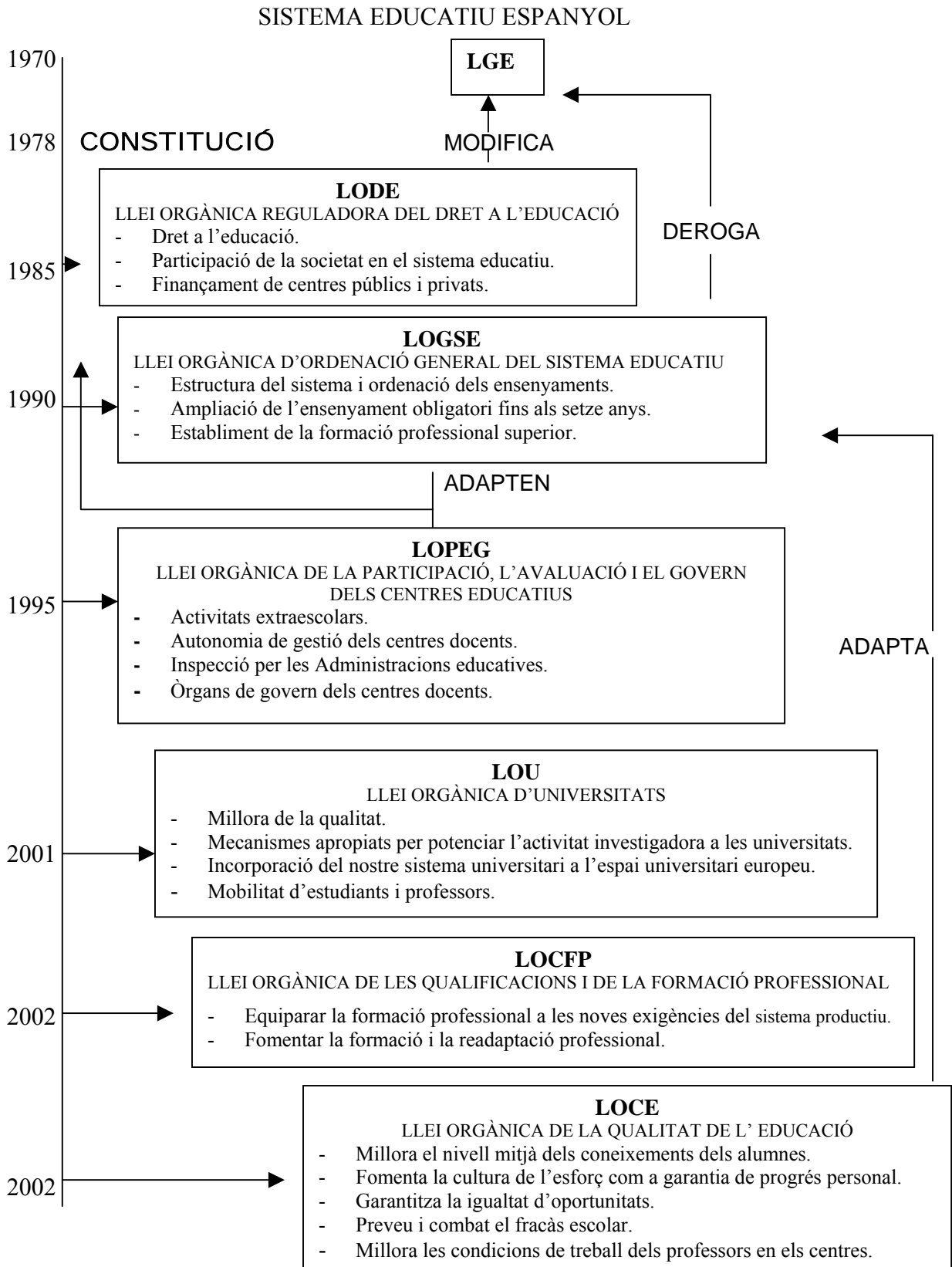


Figura 1. Lleis que regulen el sistema educatiu i relacions entre elles

1.1.1. Estructura

L'educació secundària que presentem és la que correspon a la nova legislació de la LOCE. Comprèn dues etapes: L'educació secundària obligatòria (ESO) i la postobligatòria que incorpora el batxillerat i la formació professional de grau mitjà, les dues etapes es diferencien per la seva estructura i pel seu caràcter d'obligatorietat i gratuïtat.

L'educació secundària obligatòria

Aquesta etapa comprèn quatre anys acadèmics, que es cursen entre els dotze i setze anys. Això no obstant, els alumnes tindran dret a continuar escolaritzats en règim ordinari fins als divuit anys d'edat, sempre que l'equip d'avaluació del centre consideri que, d'acord amb les seves actituds i interessos, poden obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria.

El currículum té una part comuna i una part optativa. Als cursos tercer i quart, els ensenyaments s'organitzen en assignatures específiques, que constitueixen itineraris formatius d'igual valor acadèmic.

Al tercer curs, els itineraris seran dos: itinerari tecnològic i itinerari científicohumanístic. Al quart en seran tres: itinerari tecnològic, itinerari científic i itinerari humanístic.

Aquells alumnes que han complert quinze anys i després de l'adequada orientació educativa i professional, opten voluntàriament per no cursar cap dels itineraris oferts, continuaran escolaritzats en un programa d'iniciació professional (PIP). Així mateix, podran incorporar-se a aquests programes els alumnes amb setze anys. La superació d'un programa d'iniciació professional donarà dret a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

El títol de graduat en educació secundària obligatòria permetrà accedir al batxillerat i a la formació professional de grau mitjà.

Aquesta etapa de l'ESO ha estat la més discutida de la nova llei. Segons Prats (2002:134) «els objectius no estan tan clars, o almenys, no són totalment assumits pel professorat. La discussió sobre el paper dels docents genera controvèrsia, i uns posen l'accent en els aspectes més instructius, pensant que per mitjà del coneixement i l'espirit racional i científic s'aconsegueixen alts nivells de civilitat i, sobretot, d'educació; altres discuteixen aquestes posicions i atribueixen un caràcter massa academicista a una orientació que havia funcionat en èpoques anteriors, sobretot en l'alumnat que aconseguia accedir al batxillerat».

El batxillerat

El batxillerat capacitarà l'alumnat per accedir a la formació professional de grau superior i als estudis universitaris. Comprèn dos cursos acadèmics, però igual que a l'ESO els alumnes podran continuar cursant el batxillerat en règim ordinari durant dos anys més. Incorpora assignatures comunes, assignatures específiques de cada modalitat i assignatures optatives.

Les modalitats del batxillerat són tres: arts, ciències i tecnologia i humanitats i ciències socials.

Aquesta etapa ha estat la menys discutida en la LOCE, la qüestió més polèmica ha estat la prova externa de revàlida al final dels dos anys.

La formació professional

La formació professional específica facilitarà la incorporació dels joves a la vida activa per desenvolupar de forma qualificada distintes professions. Aquesta formació s'estructura en dos graus: mitjà i superior. Cadascun d'aquests graus conté un conjunt

de cicles formatius agrupats per afinitat en 22 famílies professionals. El pas directe entre el grau mitjà i el grau superior no està previst en la nova llei. Tal com expressa Franci (2002:107): «Les especialitzacions de cada cicle es determinen d'acord amb una anàlisi prèvia de les necessitats de qualificacions del teixit productiu, de manera que no necessàriament hi ha d'haver una correspondència, una continuïtat entre els cicles de grau mitjà i els de grau superior. De fet, hi ha pocs cicles de grau mitjà i superior entre els quals seria possible establir una certa correspondència».

El mateix autor Franci (2002:117) opina que la LOCE pot comportar una amenaça per al futur de la formació professional inicial: «En el redactat de la Llei s'aprecia una tendència generalitzada a derivar cap a programes de formació professionalitzadora aquells alumnes que es preveu que tinguin dificultats per assolir els objectius generals de l'ESO; des de la perspectiva empresarial i des de la perspectiva d'impuls i millora de la formació professional inicial, aquesta és una tendència negativa si s'acaba concretant en la derivació d'un contingent quantitativament important de joves cap a aquestes opcions, perquè tendeix a rebaixar les competències bàsiques de col·lectius que han d'incorporar-se al món laboral o a estudis posterior després dels setze anys i, a més, referma una tendència negativa del sistema educatiu espanyol de presentar les opcions de formació professional com a vies d'accés al mercat de treball de segona categoria. [...] Això alimenta els recels d'aquells que poden veure en aquestes opcions una simple mesura de segregació dels alumnes que no encaixen a l'ESO, a fi de reduir el 25% de fracàs escolar a què es fa referència en el preàmbul de justificació de la Llei».

Els alumnes majors de setze anys que per raons de feina o altres circumstàncies especials no poden assistir a centres educatius en règim ordinari podran assistir a centres destinats a **l'ensenyament de persones adultes**.

Les Administracions educatives organitzaran periòdicament proves perquè les persones majors de divuit anys puguin obtenir directament el títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Quadre 1. Estructura de l'educació secundària

Etapa	Edat	Modalitat	Durada	Continuació
Educació secundària obligatòria	12-16	Educació bàsica obligatòria i gratuïta	4 cursos	- Batxillerat - Formació prof. de grau mitjà - Món laboral
Educació secundària postobligatòria	16-18	Batxillerat (3 modalitats)	2 cursos	- Formació prof. de grau superior (superant una prova d'acreditació) - Universitat - Món laboral
		Formació professional de grau mitjà (mòduls professionals)	1 o 2 cursos	- Formació prof. de grau superior (superant una prova d'accés) - Món laboral

1.1.2. El professorat

«Per impartir docència a l'educació secundària caldrà posseir el títol de doctor, llicenciat, enginyer, arquitecte o equivalent a efectes de docència. En aquelles assignatures que es determinin en virtut de la seva especial relació amb la formació professional, s'establiran les equivalències dels títols d'enginyer tècnic, arquitecte tècnic i diplomad universitari, a efectes de la funció docent.

»Per impartir els ensenyaments d'aquesta etapa serà necessari, a més, estar en possessió del títol d'*Especialització Didàctica* establert a l'article 58 de la present Llei.

»Per impartir docència als mòduls professionals integrats en el PIP es podrà contractar, com a professors especialistes, atenent la seva qualificació i les necessitats del sistema, professors que desenvolupin la seva activitat en l'àmbit laboral. En els centres públics, les Administracions educatives podran establir, amb aquests professionals, contractes de caràcter temporal i en règim de dret administratiu. A aquests professors no se'ls requerirà tenir el títol establert a l'article 58 d'aquesta Llei.

»[...] Així mateix, podran realitzar funcions de suport en aquesta etapa altres professionals amb la deguda qualificació per a tasques d'atenció als alumnes amb NEE.»

(LOCE. Article 32)

La pluralitat i diversitat de professionals que poden intervenir en l'educació secundària és patent. Formar les persones integralment en les etapes d'ensenyament obligatori

requereix actuar amb criteris comuns per part dels docents, per mostrar models educatius coherents i per incidir en els mateixos aspectes que es considerin bàsics en l'educació. La formació del professorat centrada en la institució educativa creiem que és extremament necessària davant aquest context heterogeni de professionals implicats en l'educació secundària.

«Al professorat dels centres escolars els corresponen les funcions següents:

- »L'ensenyament de les àrees, assignatures, matèries i mòduls que tinguin encomanats.
- »Promoure i participar en les activitats complementàries, dins o fora del recinte educatiu, programades pel professorat i departaments didàctics i incloses en la programació general anual.
- »La contribució a què les activitats del centre es desenvolupin en un clima de respecte, de tolerància, de participació i de llibertat per fomentar en els alumnes els valors propis d'una societat democràtica.
- »La tutoria dels alumnes per dirigir el seu aprenentatge, transmetent-los valors i ajudant-los, en col·laboració amb els pares, a superar les seves dificultats.
- »La col·laboració, amb els serveis o departaments especialitzats en orientació, en el procés d'orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes.
- »La coordinació de les activitats docents, de gestió i de direcció que els siguin encomanades.
- »La participació en l'activitat general del centre.
- »La investigació, l'experimentació i la millora contínua dels processos d'ensenyament corresponent.»

(LOCE. Article 56)

Si l'heterogeneïtat de professionals en l'educació secundària era evident, no ho és menys la diversitat de tasques que poden exercir. El fet és problemàtic, si tenim en compte que la formació inicial del professorat de secundària ha estat àmpliament discutida i criticada per falta d'adequació a la realitat educativa i com a alternativa el professorat es veu conduït a continuar la seva formació a partir de les dificultats que li sorgeixen en la pràctica. Montero ens ho corrobora:

«Els efectes decebedors de la formació inicial, les raons de les quals s'atribueixen a l'abisme entre la formació inicial i les demandes de la vida real a professors/es; decepció expressada també en l'escassa valoració de la formació pels mateixos professors, en la creença que la millor formació és la que té lloc a partir de l'experiència professional.»

(2002:77)

Aquestes argumentacions sobre les funcions docents ens confirmen la necessitat d'una formació permanent per respondre als reptes del dia a dia de la tasca educativa, al mateix temps que aposten per una formació a partir de la pràctica, elements que ens justifiquen per incidir en la investigació sobre la formació centrada en l'escola.

El professorat és objecte de multitud de demandes educatives que varien en funció de qui les formuli i de les seves idees i els seus coneixements sobre l'escola. Rivas (2000:152) ens raona aquesta idea: «quan parlem de treball docent estem fent referència a una activitat centrada fonamentalment en l'*ensenyament*; lògicament el que es defineixi com a tal per a les diferents instàncies implicades pot estar donant algunes pautes per comprendre la complexitat de l'anàlisi del treball docent. Així, la perspectiva de l'Administració, de la societat, dels propis professors, etc., poden establir condicions diferents per comprendre el tipus de feines que cal realitzar. No és fàcil que coincideixi el que estipula l'Administració, per exemple, que suposa el compliment d'una normativa, on s'especifica una certa dedicació, un contingut mínim, una distribució espaciotemporal, etc.; en definitiva, la possibilitat de control sobre l'activitat dels docents; amb el punt de vista dels propis pares o dels diferents contextos socials que entenen l'activitat del mestre com aquella que té lloc amb un grup d'alumnes, en un espai i temps determinat, *transmetent* certs continguts, o amb les reivindicacions d'autonomia pròpies dels docents».

Abordar la complexitat i els diferents punts de vista sobre la funció docent serà l'objectiu dels apartats següents. Rivas planteja la definició de treball docent des d'una triple perspectiva:

«— El treball dels docents forma part dels processos socials de producció.
»— Suposa un conjunt de circumstàncies construïdes socialment i històricament.
»— Suposa una resposta individual a les exigències socials i institucionals.
»Aquestes perspectives ens posen en relació amb les tres dimensions bàsiques dels processos socials: les condicions generals de la societat que orienta i defineix el conjunt de processos que tenen lloc en el seu interior, el marc institucional i organitzatiu particular on es desenvolupa l'activitat social i, finalment, l'actuació individual com a lectura o aprenentatge que cada subjecte fa de la situació i que defineix, en últim lloc, les seves opcions i compromisos individuals.»

(2000:145)

Des de la nostra perspectiva, fonamentada en la lectura de multitud de textos, ja que qualsevol estudi sobre la formació del professorat tracta el tema de les seves funcions, considerem que l'anàlisi del treball docent del professorat de secundària s'hauria de veure des de cinc qüestions bàsiques: la definició com a grup social; les seves funcions com a agent educatiu; les peculiaritats que presenta, avui en dia, l'exercici de la professió docent; el perfil professional més adequat en l'actual context socioeducatiu i la seva formació inicial. El tractament d'aquestes qüestions configuraria una visió holística i al mateix temps s'intentaria unificar alguns dels criteris que ens ofereix la literatura sobre el tema.

1.1.2.1. El professorat com a categoria social

En primer lloc farem referència als enfocaments sociològics que defineixen i delimiten les característiques pròpies i diferents d'una categoria social.

Guerrero (1997:162) expressa que, sociològicament parlant, **pertànyer a una professió implica** formar part d'una ocupació que compleix els requisits següents:

- Presta un *servei* considerat *vital* o *bàsic* per a la societat, com la sanitat, l'habitatge, la defensa, l'ensenyament o la justícia.
- L'exerceixen facultatius que al·leguen raons *vocacionals* en la seva elecció i la desenvolupen, com *activitat principal* i a temps complet, en un *marc autònom* i

- dins els paràmetres de la *llicència* que concedeix un saber sistemàtic i especialitzat, durant un període llarg de temps, en una institució universitària.
- Posseeix una *organització corporativa* de dret públic (col·legi o associació professional) que regula política, econòmica i fiscalment el col·lectiu professional, el protegeix del control extern, i intervé activament i directa en les normes de formació i accés a la professió.
 - Elabora una *subcultura professional*, amb terminologia i pràctiques comunes, i una ideologia que serveix de mecanisme de justificació dels interessos del grup i de defensa davant els clients.
 - Gaudeix d'un *prestigi social* elevat, reconegut legalment a través de la institució de govern que habilita per a l'exercici professional.

Montero explicava respecte a la consideració del professorat com a professionals:

«Qualificar una activitat com a professional i distingir-la d'altres de no professionals suposa acceptar determinats criteris diferenciadors. Qualsevol que siguin aquests criteris ha estat una qüestió molt debatuda des de les diferents perspectives teóricosociològiques.

»[...] Una de les més difoses ha estat la realitzada per Hoyle per a la qual proposa un model amb els components següents: exercir una funció social important; grau considerable d'habilitat; nous problemes que cal solucionar; un cos de coneixements sistemàtics; interès del client i codi ètic; formació en l'exercici; autonomia en les decisions professionals; exercir un paper important en la política pública; control sobre l'exercici de les responsabilitats professionals individuals i alt grau d'autonomia respecte l'Estat; prestigi i una remuneració elevada.»

(1999:108)

L'autora fa una anàlisi de les diferents perspectives i arriba a la conclusió següent:

«En el conjunt d'aquestes perspectives, la consideració de l'ensenyament com a professió i del professorat com a professionals passa per demostrar la pertinença del professorat a un grup professional tan digne de respecte com qualsevol altre.»

(1999:109)

Aproximant la qüestió al professorat de secundària tenint en compte les característiques d'una professió, és patent el dubte de considerar-nos com a grup de professionals: autonomia professional?, formació especialitzada dels llicenciats per a la docència?, el concepte de clients en l'ensenyament?, prestigi i reconeixement de la funció docent?, etc. Crec que és difícil definir-nos estrictament com a professionals partint dels criteris anteriors.

Malgrat que no estigui clar el terme de la professionalitat dels ensenyants, nosaltres continuarem utilitzant-lo en referir-nos al desenvolupament de la tasca docent; perquè encara que no s'ajusti als paràmetres que indiquen alguns estudiosos, hi ha una part del professorat de secundària que treballa amb rigorositat, compromís, preocupació per l'alumnat, genera projectes d'intervenció i comparteix dubtes, problemes i èxits, cerca noves propostes educatives amb relació a les necessitats actuals de l'ensenyament per mitjà de la deliberació individual i col·lectiva i, per tant, en reconeixement a aquest professorat consideren la seva professionalitat.

Respecte a la **idiosincràsia pròpia que caracteritza el col·lectiu** de persones que es dediquen a l'activitat de l'ensenyament, i que el diferencien d'altres grups socials, Guerrero (1997:164-165) assenyala els aspectes següents:

- La *mobilitat social*, en general els orígens socioeconòmics i culturals familiars són de les classes mitjanes baixes per als homes, i una mica més alt per a les dones.
- Els *motius d'elecció professional* són la vocació, la necessitat social i la identitat acadèmica, principalment.
- El procés de *socialització professional*, és a dir, la formació inicial, els mecanismes formals d'ingrés a la professió i la carrera docent, o conjunt d'etapes, posicions i vicissituds per on es va desenvolupant la vida administrativa i laboral docent, en general, són de tipus horitzontal o geogràfic, *sense gaire promoció*.

- La *pràctica professional i el treball docent*, que inclou les raons de satisfacció i insatisfacció professional: la satisfacció està lligada a l'exercici docent i la insatisfacció té relació amb la valoració social i els salaris.
- La ideologia o *mentalitat professional*: en funció de l'edat i el sexe; són més conservadors els professors de més edat i, sorprenentment, els més joves, i més progressistes els d'edat intermèdia. Alguns estudis tracten el tema de les associacions, que evoluciona cap a una situació híbrida entre associacions professionals, que prenen consciència d'*estatus*, i els sindicats, que expressen la consciència de *classe treballadora*; com a fruit d'ambdues formes és el que es denomina *sindicalisme professional*.
- La *integració social*, en referència a l'estil de vida, hàbits de lectura i pràctiques culturals situa aquest col·lectiu en els nivells mitjans de l'estructura social.
- La *feminització*, les dones sobrepassen en nombre els homes. Als cursos d'infantil i de primària predomina el sexe femení, a secundària gairebé s'igualen i a batxillerat i universitat superen els homes.

Aquests aspectes del col·lectiu docent són completats per Pérez Gómez [*et al.*]:

«Les classes socials més populars continuen nodrint als aspirants a docents. La professió docent segueix sense atraure els estudiants amb qualificacions altes o de classe social i cultural mitjana alta, pel contrari, ha estat i continua estant el cotxe escombra d'aquells que no poden entrar en altres carreres universitàries en principi més exigents. Això és indicatiu de la baixa valoració i prestigi social que va associat a ella mateixa.»

(2003:38)

També des del punt de vista sociològic Garcia Llamas (1999:138) fa referència a l'**estatus** d'una professió i els orígens socials dels seus membres. Una professió d'alt estatus recluta membres d'orígens socials més alts, els quals, després i per raó dels seus orígens, mantenen l'estatus de la professió. En general s'ha constatat que les persones que s'incorporen a l'ensenyament com a mínim retenen i en molt casos milloren l'estatus social concedit per la seva família.

El mateix autor també afirma que la mida d'una professió disminueix l'estatus de la professió. L'ensenyament és una professió amb major magnitud de membres en relació amb altres ocupacions professionals. La mida del cos professional redueix els nivells salarials en comparació amb les professions més petites o d'elit. El salari té un efecte recíproc sobre l'estatus, ja que un salari alt confereix un estatus més elevat.

«Si no es promociona salarialment el professorat dins la docència i no es millora la seva imatge social, la batalla de les reformes del nostres sistemes educatius occidentals podem donar-la per perduda en mans d'un grup social desmotivats.»

(Woods, 1997. Cit. a Rivas 2000:21)

Rives complementa la reflexió:

«La falta de suport i de reconeixement social del treball del professorat es fa cada vegada més patent; potser també perquè la nostra societat postmoderna ha canviat en els seus patrons de valor, i mentre que fa uns anys valorava el saber i el ser, ara tendeix a valorar el tenir i el poder.»

(2000:20)

El fet de la motivació és tractat com un element clau en la caracterització de l'estat actual de la professió docent. Les conclusions de la investigació de Pérez Pérez (1998:277) indiquen que ens trobem amb un professorat que no es troba suficientment motivat i que considera que estan poc definides les seves responsabilitats. L'existència d'unes condicions de treball no sempre satisfactòries (absència de recompenses professionals i de vies adequades de promoció...) així com un desgast diari (conflictivitat, baixa consideració social...) fan que es qualifiqui la professió com a estressant. La mateixa investigació aporta altres elements importants sobre la situació social del professorat:

«Es considera que el treball docent exigeix un esforç continuat important que requereix unes condicions de treball i uns recursos adequats. Es troba a faltar un major prestigi social. [...] A l'hora de definir la professió docent, es denota l'existència d'un sentiment d'aïllament professional respecte a la relació amb els col·legues. [...] El professorat es

mostra crític respecte a l'actitud de desinterès dels pares per l'educació dels seus fills; i es lamenta de les restriccions que aquests posen en relació amb la seva autonomia.»

(Pérez Pérez,1998:278)

De forma similar Garcia Llamas descriu l'estat anímic del professorat:

«Gran part del descontentament i del desànim actual del professorat es pot trobar en el profund desajustament que es produeix entre les transformacions i demandes socials, d'una banda, i el sistema d'organització de l'ensenyament, de l'altra. Resulta complicat per als docents enfrontar-se de forma individual a aquests nous reptes i la formació d'equips gairebé que no es porta a terme, d'aquí que es generi un fort sentiment de desànim per la distància que perceben entre les exigències i les seves possibilitats.»

(1999:143)

Les conclusions de la Conferència Nacional d'Educació ratifiquen el mateix estat d'ànim i ens aporten una visió globalitzada de la funció docent com a categoria social:

«Hi ha una sensació de pèrdua d'autoritat moral per part dels docents i un sentiment força viu de poc reconeixement social. Entre els docents hi ha una consciència feble de pertinença a un col·lectiu professional.

»[...] El professorat pensa que la valoració general de la seva tasca és negativa perquè la societat els veu responsables de les deficiències del sistema i de la incapacitat per donar resposta adequada als canvis socials que s'estan vivint. Mentre els docents no admeten amb claredat la seva responsabilitat directa en la millora de la valoració social de la seva professió, les famílies els atribueixen la primera responsabilitat.

»[...] Es detecta un baix percentatge d'afiliació sindical i professional en el col·lectiu docent. Els docents consideren que l'Administració no comparteix els objectius amb les organitzacions sindicals. [...] De fet, troben a faltar claredat i contundència en la defensa d'aspectes qualitatius de la professió. Probablement per això, els docents sovint manifesten més confiança en altres organitzacions professionals, com ara moviments de mestres o altres organitzacions independents.»

(2002:55-60)

La revisió dels diferents estudis sobre el tema de la funció docent en l'actualitat com a categoria social, coincideixen que el professorat presenta una **consciència feble de pertinença a un col·lectiu professional** i considera que la seva **professió** està **socialment desprestigiada i desvaloritzada, poc remunerada i amb poques possibilitats de promoció.**

Per finalitzar aquest apartat citarem una opinió més, que conclou el que hem anat exposant i que obre pas a l'apartat següent: el professorat com a agent educatiu.

«Seguim formant al professorat de secundària per donar unes classes impossibles en uns centres d'ensenyament que ja no existeixen. La pressió del canvi social ha modificat profundament el treball del professorat, el tipus d'alumnes que hi assisteixen, i el clima de les aules; això no obstant, la mateixa societat que demana al nostre professorat assumir noves responsabilitats no els prepara, en un període de formació inicial, per afrontar a les realitats professionals a les quals després s'ha d'enfrontar.»

(Marcelo, 1995. Cit. a Esteve, 2002:97)

1.1.2.2. El professorat com a agent educatiu

El professorat desenvolupa dos papers clau en l'aspecte educatiu, un a l'aula com a dinamitzador del procés d'ensenyament/aprenentatge i l'altre en els òrgans de govern, de coordinació docent i de participació en el control i gestió del centre educatiu.

Respecte dels **òrgans de govern** pot exercir càrrecs unipersonals:

- *Director/a* que dirigeix i coordina les activitats del centre, convoca i presideix les reunions dels òrgans col·legiats i exerceix la representació oficial.
- *Cap d'estudis* que elabora els horaris i atén el compliment de les activitats escolars.
- *Secretari/a* que s'ocupa principalment de la gestió administrativa referent a qüestions acadèmiques (qualificacions).

— *Coordinador/a pedagògic*¹ que té la responsabilitat de les qüestions didàctiques.

En relació amb els òrgans de coordinació docent el professorat forma part del *departament de coordinació didàctica* segons la seva especialitat, que són els organismes bàsics encarregats d'organitzar i desenvolupar els ensenyaments propis de les àrees, matèries o mòduls corresponents.

Respecte als òrgans de participació en el control i gestió:

- El professorat forma part del *claustre de professors/es*, que té la responsabilitat de planificar, coordinar i decidir sobre tots els aspectes docents del centre.
- Pot formar part del *consell escolar*, que és l'òrgan de participació en el control i gestió del centre dels diferents sectors que constitueixen la comunitat educativa.

I, finalment, pot formar part d'altres organismes de coordinació docent individual: *tutors* i *tutores* que vetllen i orienten un grup d'alumnes, i de les *diferents coordinacions* que es considerin necessàries per al bon funcionament del centre (coordinacions de mitjans informàtics o audiovisuals, biblioteca, activitats esportives, etc.).

A la *figura 2* es presenta l'exemple d'un organigrama d'un centre d'educació secundària on s'ubiquen les diferents funcions que pot exercir el seu professorat.

Respecte a l'aula el professorat ha de **planificar i desenvolupar les diferents activitats** que comporta **el procés d'ensenyament/aprenentatge**, realitzar tutories, coordinar-se amb la resta de professorat que actua a l'aula, entrevistar-se amb els pares..., és a dir totes aquelles activitats que es requereixin per donar resposta a les necessitats de l'alumnat. A continuació, seguint l'estudi de Garcia Llamas (1999:42-55) expressarem amb més amplitud aquestes funcions que han d'assumir els agents educatius

¹ Les seccions d'educació secundària de més de 7 grups estaran dotades amb un *coordinador/a pedagògic*. Generalitat de Catalunya, resolució de 18.5.2000, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2000/01.

compromesos amb l'educació i les capacitats que hauria de posseir. Les agrupem en tres blocs:

1. Habilitats cognoscitives

El professorat implicat en l'educació ha d'exercir funcions com les següents:

- *Consultor* al qual acudeixen els alumnes en determinats moments del seu aprenentatge.
- Un *especialista* en organitzar experiències educatives en relació amb les necessitats de tot l'alumnat.

Això requereixen del docent una capacitat intel·lectual que es reflecteixi en la claredat d'idees i la facilitat per comunicar-les, l'objectivitat en les anàlisis, la imaginació, la memòria, la síntesis i una adequada preparació cultural. També ha de posseir unes bones qualitats didàctiques que es posen de manifest en l'ús de mètodes i materials de suport adequats a cada situació contextual d'aprenentatge.

Un aspecte important perquè el professorat sigui efectiu és la seva voluntat i habilitat per aprendre i continuar aprenent, per ampliar i millorar les seves capacitats cognoscitives. El professorat, com qualsevol altre professional competent, haurà d'estar predisposat contínuament a aprendre per millorar les seves capacitats pedagògiques, revisar-les contínuament i actualitzar-les, així com estar obert als desafiaments que suposen els reptes educatius presents i futurs.

L'educació té com a missió fonamental desenvolupar en la persona habilitats amb perspectives de futur. Per tant, l'educador ha de posseir una gran capacitat d'imaginació i creativitat amb la finalitat de desvetllar en l'alumne la possibilitat de donar resposta i solucions noves a realitats i problemes que puguin presentar-se més endavant. En aquest sentit el professorat ha de tenir voluntat per innovar, com també per acceptar les innovacions dels altres críticament. Això exigeix als professionals renovar constantment el seu saber, les capacitats i perspectives.

2. Estratègies com a mediador de l'aprenentatge

La nova concepció de l'educació requereix del docent funcions diferents de les tradicionals com a distribuïdor del saber.

Les noves funcions requeriran una gran flexibilitat mental, principalment la capacitat per resoldre problemes de tot tipus. El paper del docent no consisteix solament a ensenyar determinades matèries sinó que pot actuar com a especialista en currículum, com a responsable del perfeccionament d'altres col·legues; com a vincle d'enllaç amb la comunitat; com a expert en mitjans de comunicació; com a especialista per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge o d'educació compensatòria, ha d'educar en els valors d'una societat democràtica, tolerant, solidària... Totes aquestes funcions reclamen del professorat la capacitat per solucionar problemes socials i posseir també, un saber general i especialitzat, tenacitat, capacitat d'adaptació intel·lectual, un coneixement sobre les tècniques de gestió de l'aula i certes dosis de psicologia social.

Dins d'aquest marc de funcions tan ampli hi ha unes que són prioritàries del docent: saber estimular l'aprenentatge, conèixer mètodes i posar en contacte els alumnes amb el major nombre possible de fonts d'informació, així com facilitar tots tipus de mecanismes perquè el procés d'aprenentatge es vegi reforçat.

En síntesi, podem afirmar que el nou rol del docent s'encaminarà més a orientar les persones cap a fonts de coneixement, a ajudar-los a organitzar el seu aprenentatge i a utilitzar les fonts d'informació que no pas a la transmissió de coneixements que ràpidament queden obsolets; així com capacitar les persones perquè construeixin societats democràtiques, tolerants i solidàries. Aquests fets requereixen l'exigència de formació i de renovació constant, ja que es prepara avui uns alumnes que van a desenvolupar un treball professional en la societat del demà i seran creadors de les societats futures. Per això, si en tots els camps és necessari l'actualització permanent, en l'educació es fa ineludible.

3. Capacitat socioafectiva

Aquesta dimensió juga un paper també rellevant en l'educació. El professorat es pot trobar en moments que s'ha de relacionar i comunicar amb persones de qualsevol ambient i condició social. Això requereix la utilització d'un llenguatge adequat, que hauria de tenir en compte les característiques peculiars de grups diferenciats i una especial sensibilitat per captar els valors culturals del grup i sector social, i que ha de connectar amb els valors eticomorals exigibles com a professional.

També ha de posseir bona disposició per al treball en equip; comptar amb un grup de companys presidit per la confiança i el respecte mutu, on compartir fracassos, decepcions, dificultats o èxits, on cercar estratègies educatives i trobar un al·licient i ànim, s'erigeix com a font d'enriquiment personal, suport i ajuda en la resolució de problemes i innovació a l'aula.

Tampoc es pot oblidar la importància de l'exemplaritat, perquè és un model de coneixements i actituds per a la comunitat educativa i, finalment, la docència comporta un alt sentit de la responsabilitat que obliga a establir judicis raonables i vàlids.

Aquest marc teòric el contrastarem amb l'experiència pràctica. Un professor d'ensenyament secundari escrivia:

«Els docents reben pressions socials i escolars contradictòries, d'una banda les orientacions institucionals insisteixen que cal capacitar el ciutadà per a la formació permanent i autònoma, per donar respostes a les situacions no previstes, per cercar, seleccionar i gestionar grans quantitats d'informació, per comunicar-se i relacionar-se, moure's amb comoditat i creativitat en la comunicació real i virtual amb altres entorns, etc. D'altra banda, des de sectors culturals de la societat, des de la comunitat universitària, i des de sectors de la comunitat docent mateixa de secundària no paren d'emetre's clams sobre la *baixada de nivells* en les àrees curriculars clàssiques. Aquest escenari va alimentant les contradiccions d'uns docents que a l'aula han de donar respostes coherents i clares per poder gestionar els aprenentatges dels alumnes amb

esperança d'èxit i, a més a més, reben la pressió per incorporar l'educació en valors, augmentant l'angoixa per la complexitat i dificultat de la feina.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 8)

La reflexió vers el que acabem d'exposar denota que la **professió docent** és cada vegada més **complexa**. Per afrontar els nous problemes derivats de l'extensió de l'educació obligatòria necessiten uns professors més centrats en la tasca d'**educar** i més lligats a la idea de **generar una cultura general**, amb una clara **ruptura** del **model** tradicional del professor de secundària **centrat** en els **continguts acadèmics** que donaven accés a l'ensenyament universitari (Helsby, 1999. Cit. a Esteve, 2002:89).

1.1.2.3. La diversitat i conflictivitat professionals

La descripció sobre la professió docent d'una manera formal amb relació a les seves característiques com a grup social i les seves funcions com a agent educatiu, ens ha permès percebre alguns indicis de complexitat. Sobre aquesta complexitat de la tasca docent a secundària, la literatura sobre el tema i les pròpies vivències ens aporten altres elements que caracteritzen aquest col·lectiu.

«Ensenyar a secundària s'ha convertit en una professió gens fàcil. Els avenços de la ciència, de la psicopedagogia, de les estructures socials, la influència dels mitjans de comunicació, els nous valors... repercuteixen en una professió que se sent incòmoda en un marc d'incertesa i canvi.»

(Imbernón, 2000:83)

La diversitat i conflictivitat professionals a secundària assoleix tal magnitud que podria ser objecte d'una tesi doctoral específica, ja que el tema és ampli i complex, les cites que podríem incorporar a partir de les fonts consultades permetrien escriure un llibre d'opinions i anècdotes, però com la present investigació no és objecte de cap d'aquestes opcions, intentarem fer una selecció dels elements més rellevants que caracteritzen avui en dia l'educació secundària.

A la introducció del treball ja hem mencionat algunes de les **característiques del professorat de secundària**, a continuació les desenvoluparem i ampliarem. Yanes (1998) descriu amb encert la seva **heterogeneïtat professional**:

- Absència de formació inicial professionalitzadora per a gran part del professorat de secundària.
- Formació inicial pedagògica inexistent o episòdica (CQP).
- Col·lectiu heterogeni, sotmès a una reconversió en gran part imposada.
- Convivència de dos tipus de professorat amb cultures diferents (professorat procedent del cicle superior d'EGB, al primer cicle, i l'antic cos de professorat de BUP i FP) que queden ben marcades en la manera de procedir a la seva docència i per la retribució econòmica segons la categoria (mestres adscrits a secundària, els antics agregats a institut i catedràtics i els antics tecnòlegs de formació professional), també s'ha de dir que no és igual a tots els contextos.
- Diferents graus d'implicació i experiència en la tasca educativa.
- Professorat novell sense cap formació específica, per tant, s'enfronta indefens a una realitat, moltes vegades, hostil i sempre complexa com és l'ensenyament.

Seguidament completarem l'esbós anterior. Respecte a la formació inicial dedicarem posteriorment un apartat, ja que per raó de la seva importància requereix un tractament més exhaustiu. En relació amb la **reconversió de plantilles** diferents professionals de l'ensenyament continuen expressant la seva preocupació, per la incidència que representa en la iniciació i continuació de projectes educatius i curriculars de centres en funció de les necessitat del seu alumnat; així Graells explica:

«S'ha produït una veritable reconversió de les plantilles i, el que és pitjor, aquesta reconversió es troba encara en curs i sembla prou difícil conjeturar en quin sentit pot orientar-se, o si el camí que s'ha fet un any s'haurà de desfer el següent. Amb això, s'acumulen les situacions d'expectatives de destinació renovades any rere any, les comissions de servei, els desplaçaments i les permanents bosses d'interins, obligats al canvi anual de centre —i de vegades, d'especialitat—, subjectes a contractes cada

vegada més precaris i sense cap garantia de continuïtat per molts anys que faci que treballen en la docència.»

(2002:246)

Les **diferents cultures professionals que conviuen** als IES comporten diferències tangibles, no només referides a qüestions de retribució com és la condició de catedràtic, que significa un petit incentiu econòmic, i actualment està estancada la seva via d'accés, sinó també perquè cada grup aporta les seves creences, valors, criteris, normes i hàbits que constitueixen maneres de fer i pensar diferents. Les diferències de plantejaments i objectius impedeixen la cohesió necessària que hauria de fer possible projectes educatius globals i coherents. El professorat procedent de BUP és el que es mostra més crític i reaccionari a assimilar els canvis. En aquesta línia escrivia Hargreaves:

«No és que el professorat de secundària no es preocupi pels seus estudiants, sinó que les estructures existents i les cultures sagrades de l'escolarització secundària, profundament arrelades en una orientació acadèmica tradicional, els impedeix desenvolupar o mostrar aquesta atenció i preocupació [...] Es tracta més d'un sistema més interessat en el tractament de l'assignatura que en el fet de proporcionar l'adequada atenció a l'alumnat.»

(1998:61)

Rivas (2000:53) tractant la qüestió dels dos tipus de professorat (professorat procedent del cicle superior d'EGB i de l'antic cos de professors/es de BUP i FP), expressa que les diferències entre ambdós cossos es reflecteix en el grau d'implicació en la vida del centre. Aquesta implicació diu que és menys intensa en el cas del professorat d'institut. Això és degut a la insuficient formació psicopedagògica que posseeixen i també al tipus d'experiència que els ha propiciat el model organitzatiu dominant als instituts. Entre ambdós cossos de professorat s'observen algunes diferències en la manera d'entendre el seguiment de l'alumnat (fet habitual als antics centres d'EGB), així com respecte a matisacions amb relació als criteris d'avaluació i promoció (amb un pes important en la qüestió acadèmica en el cas dels instituts). Creiem que Imbernón (2000:83) interpreta

així aquests fets: «Els instituts disposen d'un professorat compost per pocs professors i molts savis».

Des del nostre punt de vista hem de dir que la diferència formativa de llicenciats i tècnics professionals (major formació científica) i mestres procedents del cicle superior d'EGB (major formació psicopedagògica) podria ser una complementarietat favorable i enriquidora de la docència, sempre que cada un dels dos sectors volgués aprendre de l'altre; però aquest fet no es produeix, perquè xoca amb el corporativisme i el predomini d'una iniciativa individual, que són les següents característiques que tractarem.

El **corporativisme**, Yus el descriu dient:

«Es parteix i es continua amb una situació de profusió de cossos que tradicionalment han estat sotmesos a una jerarquitització laboral i salarial, unida a mecanismes de promoció basats en sistemes molt discutibles. Aquesta situació és responsable de l'existència de sentiments corporativistes que no han facilitat gens la coordinació i l'assumpció de funcions compartides.

»[...] les reaccions d'aquests cossos davant el canvi han estat ben diferents, mentre que uns el contemplen com una millora laboral i un augment de l'estatus professional, per uns altres ha suposat un estancament relatiu.»

(1995: 48)

Sembla que aquestes últimes qüestions haurien d'haver anar canviant amb el temps però no és així. Cinc anys més tard un professor d'un IES expressava:

«El professorat que procedeix de l'antic BUP ve a ser, si se'm permet la llicència, l'aristocràcia del professorat no universitari. La seva formació i el caràcter propedèutic de l'antic batxillerat marquen la seva valoració dels continguts *seriosos*, identificats amb *l'alta cultura* o *la ciència de veritat* enfront de *trivialitzacions de continguts, didàctiques* i *metodologies* que s'identifiquen amb un dels col·lectius que els inspiren màxima desconfiança: els pedagogs i els psicopedagogs. [...] Suspicaç i referencial tendeix a explicitar tot el que el separa dels mestres amb els quals ha de compartir espai i itinerari educatiu. [...] veu com els reajustaments del sistema educatiu desplacen

alguns dels seus membres de places en les quals estaven des de feia anys i mira, amb suspicàcia comparativa, l'arribada als centres de secundària de mestres que hi semblen accedir amb més seguretat. Té la percepció que aquests últims puguen d'estatus amb la seva incorporació a la secundària. [...] Acostuma a destacar la pèrdua de qualitat de vida, amb més grups i més reunions *pedagògiques*. En molts centres, té la tendència de *marcar territori* i es retira a l'últim curs de l'ESO i a un batxillerat que voldria identificar elegíacament amb l'antic COU.

»[...] En l'altre extrem oposat, tenim *el professorat de primària*, que ha accedit al sistema no fa gaire i arriba amb la forta prevenció respecte a un col·lectiu que creu que no el valora. En la majoria de centres, tancat al primer cicle, s'alimenta defensivament dels seus valors i oposa, contra el que viu com a prepotència del professorat de secundària, una filosofia de l'actuació, de fer coses i un mestratge en dinàmica d'aula i resolució de problemes. Defensa les reunions, sempre que siguin *operatives*, i manifesta un fort recel davant de *teories* i *filosofies* no susceptibles de ser convertides en *saber pràctic*.

»[...] Entre els dos extrems s'inscriu el *professorat que ve de l'antiga FP*. Té consciència d'haver estat el *parent pobre* de la secundària, comparat amb el *privilegiat professorat de BUP*. Està entrenat en la conflictivitat i en l'alumnat de perfil pràctic i tècnic molt orientat a la professionalització immediata i laboral, amb zones de fracàs escolar més conflictives. Sembla tenir menys problemes a l'hora de *confraternitzar* plenament amb el professorat que ve de la primària.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 52-53)

L'opinió sobre el professorat que prové de l'antiga FP és compartida per un altre professor de secundària, el qual escriu:

«El canvi de sistema educatiu va comportar millores importants per al professorat dels antics centres de formació professional, el qual assumí la tasca amb il·lusió i dedicació i amb una preparació i unes instal·lacions que l'ajudaven a afrontar el principal repte del nou sistema: el tractament de la diversitat.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 42)

La **iniciativa individual** predomina sobre el treball en equip, hi ha poca tradició de dinàmica de grups de treball institucionalitzats que realment siguin efectius. En moltes

ocasions tasques que requereixen una labor conjunta d'un grup de professors com són el PCE o el PCC, la feina o el projecte es fracciona, cada membre de l'equip prepara una part i amb pocs criteris per discutir i arribar a un consens, se n'annexionen les parts i queda elaborat el treball. L'opinió d'Imbernón sobre aquest fet és la següent:

«El cel·lularisme en les aules, que porta a la soledat professional i a la privacitat de la relació educativa; la dictadura dels departaments i jerarquies; els problemes sorgits en el sistema relacional per no assumir intrínsecament la tasca col·lectiva d'educar; la dependència i submissió als materials curriculars. Tot això comporta la carència d'un clima de comunicació i falta de processos col·lectius de presa de decisions, de negociació entre el col·lectiu i, per suposat, del necessari consens sobre temes professionals.»

(2000:85)

Un altre element que apuntava Yanes era la situació del **professorat novell**. Als centres de secundària no acostuma a haver-hi un programa d'acollida normatitzat del professorat novell. Hi ha situacions en què el professorat més expert ajuda de manera decidida el novell, informant-lo de tot el que cal saber; però en altres casos se l'ignora, i es deixa que siguin les mateixes vivències les que produeixin la seva integració. El professorat més veterà té tendència a relacionar-se més amb els col·legues de la mateixa edat i amb el mateix grau d'experiència (Sarramona, 1999:241).

Actualment al professorat novell se li destinen els grups més problemàtics i els horaris més inadequats, ja que en molts IES funciona el criteri d'antiguitat, i el més antic té el privilegi de triar grups, matèries i horaris.

Les característiques del professorat que presenta Yanes han quedat refermades per les diferents opinions que hem apuntat. Però la heterogeneïtat i la complexitat del professorat de secundària no acaba aquí: creiem que hi ha altres elements que mereixen ser comentats com són ara la complexitat de competències, la direcció dels centres, controvèrsia entre centres públics i privats, la falta de reconeixement social i, com a conseqüència el desig d'abandonar la professió i la falta de satisfacció.

La **complexitat de competències**. Davant el continu canvi de la societat actual que es reflecteix en les nostres institucions educatives (multiculturalitat, alteració de l'estructura/concepte família, crisi en els esquemes de creences i valors tradicionals, noves formes d'aprenentatge basades en les més recents tecnologies de la informació, etc.) és necessari reflexionar sobre el paper que ha d'assumir el professorat. Ara, *per fer la classe bé* ens hem d'actualitzar contínuament en coneixements disciplinaris i didàctics; se'ns adjudica gairebé tota la responsabilitat d'educar, quan altres sectors de la societat se'n desenten; hem de desenvolupar tasques de gestió i organització... El treball docent es complica, l'Administració educativa ens designa la missió d'educadors i gestors del centre i ens demana multitud de papers que justifiquin el nostre treball (burocratització); i la societat en general ens assigna responsabilitats que no assumeixen altres sectors. Montero i Andreu completen aquestes percepcions:

«La feina del professorat no solament no es simplifica, sinó que es complica cada cop més, s'intensifica; és a dir, reclama noves tasques, noves estratègies i conceptes, una adaptació professional constant. Paradoxalment, ni les condicions laborals ni la formació contínua sembla que tinguin això en compte.»

(Montero, 1999:111)

«El fet d'haver-ho de fer constar tot per escrit es deu, en part a les exigències de l'Administració educativa pel que fa a informació de l'escola, la qual cosa ha motivat que calguin moltes hores per omplir papers, a concretar objectius, a fer plans i projectes de tota la vida de l'escola en forma de documents, a fer sol·licituds, demanar autorització o certificats.

»[...]. Aquestes hores caldria dedicar-les a treballar en coses *vinculades a la classe*, pensen molts professors.»

(Andreu, 2002:322)

Respecte a la gestió no es pot eludir la problemàtica que ha representat fins ara **la direcció dels centres**. L'informe Delors indicava que «La direcció del centre és un dels principals factors, si no el principal, de l'eficiència escolar». La direcció del centre no és la panacea universal però sí un component important en la qualitat dels sistema

educatiu, ja que incideix positivament o negativa entre els diferents elements que componen la comunitat educativa. Un exemple de la situació que han viscut fins ara els directors dels centres públics ens l'explicava el director d'un IES de Barcelona:

«El director hauria d'exercir una funció, una competència, però la mateixa legislació que la hi atorga no li concedeix els instruments per dur-la a terme. [...] Serviria de ben poc que el director intentés suplir aquesta disfunció amb voluntarisme. La seva capacitat de lideratge, unida a la de l'equip directiu, pot fer molt per millorar el funcionament del centre si la situació interna ho permet. Però, la mateixa capacitat de lideratge té escasses possibilitats de ser eficaç si es desenvolupa en un context advers, en un centre dominat per inèrcies i corporativisme.

»[...] Algú pot estranyar-se del fet que, en aquestes condicions, escassegin els candidats, i que pràcticament la meitat dels llocs de direcció s'hagin de cobrir mitjançant nomenaments forçosos?»

(Cit. a *Organización y Gestión Educativa*, n. 3, pàg. 34)

Uns quants anys més tard continuava el mateix director expressant la seva opinió respecte del tema:

«Els instituts tenen uns models de direcció i d'organització no tan sols obsolets i ineficaços, sinó greument perjudicials per a la millora de l'educació.

»[...] Una direcció d'afezionats, inestable i sense autoritat...»

(Estruch, 2002: 295,311)

Aquesta feblesa del model de gestió dels centres públics, sense lideratge efectiu, sense una gestió eficient, ja que el director era elegit pel consell escolar per un període de tres anys i quan acabava el seu mandat tornava a ser un membre més del claustre de professorat, denota una estructura feble i inestable dependent de bones intencions. Per tant, directors de centres tant públics com privats expressen, com ho fa Andreu (2002:322), que el director d'un centre necessita temps per a la seva tasca i, alhora, que aquesta és tan complexa que es necessiten unes habilitats concretes, uns coneixements específics, que no s'aprenen en l'exercici de la docència, ni es poden donar per sabuts. Això significa que un professor, abans d'assumir la direcció d'un centre, ha de tenir una

formació específica per al desenvolupament de les seves funcions directives. I, finalment, que si la direcció és un dels factors claus de la qualitat d'un centre, caldrà comptar amb els millors candidats, i, per això, oferir-los compensacions (evidentment econòmiques, però no tan sols aquestes) adequades a les seves responsabilitats.

Aquests fets i aquestes opinions són preses en consideració per l'actual govern i dicta una nova normativa en la línia de centralisme i neoliberalisme.

«1. La selecció i nomenament de directors dels centres públics s'efectuarà per mitjà de concurs de mèrits entre professorat funcionari de carrera dels cossos del nivell educatiu i règim a què pertanyi el centre.

»2. La selecció es realitzarà de conformitat amb els principis de publicitat, mèrit i capacitat.»

(LOCE. Article 86)

La **controvèrsia entre centres públics i privats** també és una qüestió palesa en l'ensenyament secundari. Reproduïm el recull històric que fa Estruch (2002:302-308) per contextualitzar els fets. L'aposta per una educació integradora, no selectiva, feta per la LOGSE es va deteriorar en fer-se dins una xarxa amb dues ofertes educatives: la pública i la privada, majoritàriament concertada, és a dir, finançada per l'Estat. La concertació, fruit del pacte constitucional de 1978, posava a l'abast de les classes mitjanes els centres privats, prestigiosos a l'Espanya franquista no tant per la seva qualitat pedagògica, sinó per la seva aurèola elitista. Altres fets correlatius van ser la *caiguda de la natalitat* que va reduir dràsticament el dèficit de places escolars i va augmentar les possibilitats de triar centre i *l'inici de la immigració massiva*, que produïa que nens i joves immigrants, moltes vegades en situacions de pobresa o marginació, eren acollits quasi en exclusiva pels centres públics, mentre que els centres concertats se n'han desentès sense necessitat de recórrer a discriminacions explícites. La immigració ha reforçat, doncs, la imatge dels centres públics com a *escoles de pobres*, i ha propiciat la fugida de sectors de classes mitjanes i populars cap a l'escola concertada, on els seus fills no han de conviure amb els fills dels immigrants.

El mateix autor focalitza el tema en la nostra comunitat: la sòlida xarxa d'escoles privades concertades de Catalunya s'ha vist molt afavorida per la Reforma educativa, dissenyada per l'esquerra però aplicada per CIU d'una manera que, en comptes de contrarestar les tendències socials abans descrites, les ha accentuat molt més que a d'altres regions de l'Estat. Els resultats han estat la creixent fugida de les classes mitjanes de l'escola pública en favor de la concertada. A la ciutat de Barcelona, la secundària pública ha anat perdent alumnat fins a arribar al 30%. És a dir, s'ha convertit en subsidiària de l'escola concertada i ha quedat reduïda a un paper assistencial mentre els privats atenen un alumnat socialment seleccionat.

Aquesta opinió es pot contrastar estadísticament. Al *quadre 2* podem constatar com les famílies en què els pares tenen estudis secundaris o universitaris opten per l'escola concertada i al *gràfic 1* s'aprecia que l'escola pública acull a la majoria de l'alumnat immigrant. Carbonell també ratifica aquests fets:

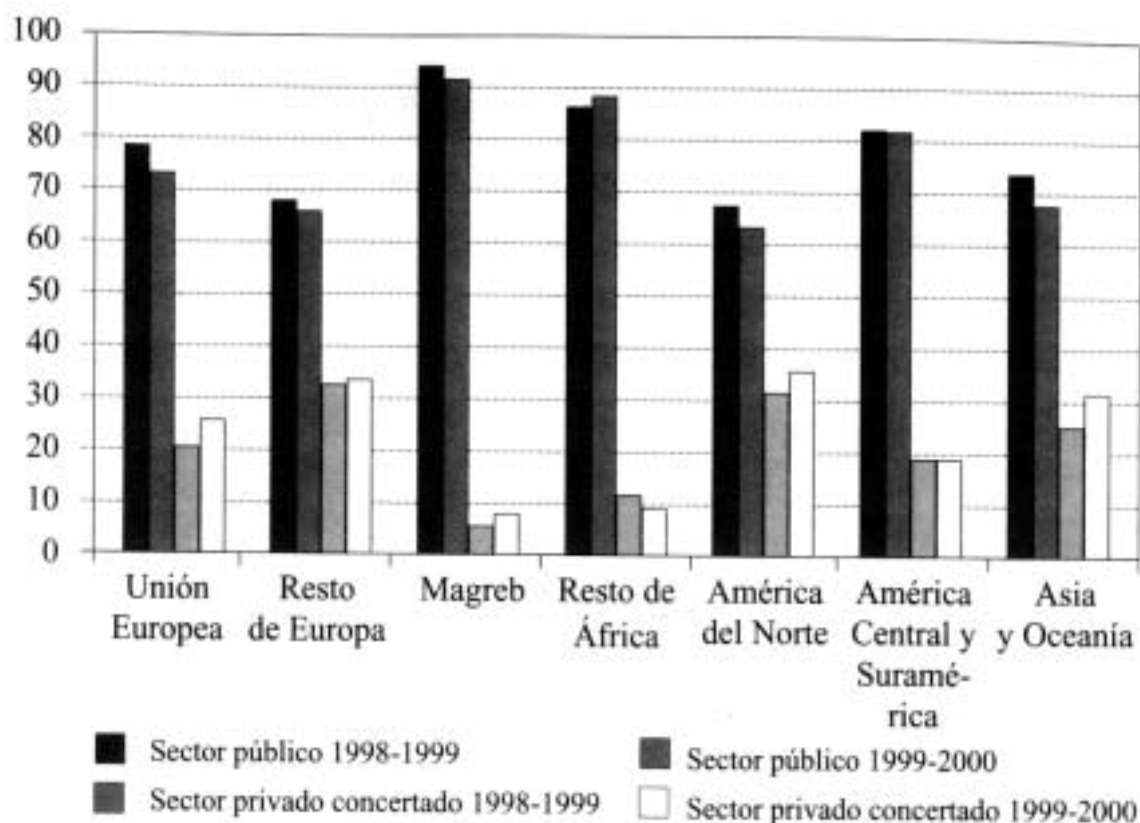
«S'ha de reconèixer que la política d'aquests últims anys ha facilitat, sens dubte, la consolidació de mecanismes d'encasellament i segregació de les minories en uns centres determinats [...]. Alguns ajuntaments a Catalunya, a partir de la LOPEG i dels posteriors decrets i normatives de preinscripcions i matriculació als centres docents, que imposen l'obligatorietat d'una reserva de places als centres concertats per a alumnes amb NEE, han aconseguit en ocasions (orientant adequadament les famílies estrangeres) que els seus fills es reparteixin una mica més homogèniament entre els centres sostinguts amb recursos públics del municipi. S'ha de dir que en ocasions s'ha fet vencent fortes resistències dels centres concertats.»

(2002:156-157)

Quadre 2. Estudis dels pares dels alumnes d'ESO en diferents tipus de centre

Tipus de centre	Estudis màxims del pare o de la mare			
	Inferiors a primaris	Primaris	Secundaris	Universitaris
Instituts d'educació secundària	14,3	38,9	28,6	18,2
Centres privats (concertats o no) d'educació secundària	6,1	25,1	31,5	37,3

Font: INCE 2001



Font: F. Carbonell (2002). A partir de dades de la Fundació Bofill i Departament d'Ensenyament

Gràfic 1. Distribució per sectors de l'alumnat estranger

Aquestes opinions les comparteixen diferents professors de l'etapa. Un exemple és el següent:

«L'extensió de l'oferta relativa d'ESO en centres concertats, amb gran increment dels recursos públics destinats, i amb uns processos de matriculació que els afavoreixen, consoliden una doble xarxa escolar i aboquen els centres a escolaritzar segments diferents de la societat. D'alguna manera, l'escola recupera el seu paper de segregació social, ara més subtilment, ja que fa possible que una bona part de les famílies *puguin evitar* que els seus fills convisquin i aprenguin amb qui, al seu parer, formen part de sectors socials marginals o *poc aconsellables*.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 5)

La **falta de reconeixement social**, amb raons fonamentades o no és una altra qüestió que ha anat sorgint al llarg d'aquest treball i que incideix en el context de l'educació secundària. És cert que a l'actualitat la classe docent no gaudeix d'un prestigi, se li fan dures crítiques, es responsabilitza d'alguns problemes de comportament social... El tema és realment complex i com hem anat explicant hi influeixen multitud de factors. És possible que alguns docents realment no s'impliquen gaire en la tasca educativa i responsabilitzen l'Administració de les problemàtiques i, per tant, s'excusen de les seves responsabilitats, actuant amb criteri funcional i mecànic; però també, altres ben al contrari estan lluitant cada dia a les aules per intentar donar resposta als reptes i dificultats als quals estan exposats contínuament. El que és ben cert és que a l'inrevés d'altres professions, moltes persones s'atreveixen a fer crítiques i a opinar com hauria de fer el professorat actualment per educar a les escoles, però no gaires s'atrevirien a dir com s'ha d'invertir en borsa o com s'han de fer els fonaments d'una casa, per citar algun exemple. Les crítiques i la poca valoració que en general es dona a la formació als centres educatius són fets que desmotiven i inhibeixen alguns docents per continuar treballant amb il·lusió i professionalitat en la tasca més important i antiga de la humanitat: *educar i formar les generacions de l'endemà*.

Unit a aquesta desmotivació i desolació d'alguns docents cal parlar del **desig d'abandonar la professió** perquè veuen en la professió, com diu Graells (2002:249), «un allau de normatives que canvien curs rere curs i que, en molts casos, no responen als seus problemes, no se'ls consulta ni es té en compte la seva opinió» i no perceben vies de millora a curt termini. Altres no abandonen la professió però es troben amb *problemes psicològics* (esgotament, ansietat, infravaloració, neurosi...) davant la incapacitat d'afrontar els problemes de disciplina que plantegen els alumnes o les dificultats que suposa aplicar noves estratègies d'ensenyament/aprenentatge. Les estadístiques (resultats estudi publicat al País 30.4.03) referents al món de l'ensenyament indiquen que el 15% de les baixes laborals són per depressió i estrès.

«La professió docent podria catalogar-se com una activitat de risc per a la salut. Almenys així es desprèn de les dades d'un estudi que acaba de presentar-se a Barcelona en el qual es demostra que els ensenyants prenen més baixes per malaltia, presenten més

episodis d'ansietat i consumeixen el doble de tranquil·litzants que la població en general.»

(El País, 30.4.03)

En les jornades sobre *salut i satisfacció del professorat* fetes a Barcelona el febrer de 2001 pel Col·legi de Psicòlegs de Catalunya i el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, els experts reunits reconeixen que l'estrès i el malestar dels docents és degut a l'actual situació dels sistema educatiu.

Veiem, doncs, que avui dia, els docents de secundària presenten una diversitat professional i es troben en una situació amb un cert grau de conflictivitat, elements que no afavoreixen per actuar amb criteris comuns en un entorn també conflictiu: estructura organitzativa molt feble; alumnat amb diversitat de ritmes d'aprenentatge i interessos, escassa formació en valors, mostres de desig d'abandonar els estudis...

Això no ens ha de conduir a la derrota, ja que com expressa Estruch (2002:300) “hi ha grups de professionals que continuen creient que allò que fan val la pena i posen voluntat i l'esforç personal” i com també ho expressa en la mateixa línia un altre professor convençut de secundària i defensor entusiasta de l'ensenyança pública:

«Els que creiem que sabem transmetre el gust pel saber, els qui sentim passió per una matèria que forma part del bagatge cultural de la nostra societat, els qui tenim passió per la mirada que fa del món l'adolescent i molta paciència, ho tenim clar: ensenyar és la millor feina del món, i probablement, també la més diversa.»

(Sales, 2002:203)

Després de descriure el món divers de la secundària amb opinions i perspectives positives i negatives, retornem a l'actual llei educativa que ens empara (LOCE) i suposem que les noves propostes organitzatives acontentaran una part del professorat (conservadors i sense eines per abordar l'actual situació socioeducativa) i disgustaran una altra de més progressista, que aposta pels valors de la igualtat d'oportunitats, comprensivitat i diversitat; però que tampoc aquests últims són il·lusos i saben que per

portar a terme una qualitat educativa es necessiten no només canvis funcionals, sinó també més recursos humans i materials, i la present llei com l'anterior no ha previst una llei de finançament.

1.1.2.4. Perfil professional en l'actual context socioeducatiu.

En apartats anteriors; d'una manera genèrica, ja hem anat configurant la figura de docent en l'actual marc educatiu; ara en aquest apartat la concretarem en el perfil requerit al context de secundària —i això pot resultar per alguns idealista— però els canvis comencen per idees i aquestes fan progressar les societats.

Per abordar aquest apartat ens recolzarem en les reflexions que formulen, raonades a partir dels canvis socioeducatius i des del punt de vista teòric i pràctic, experts en temes educatius vinculats a secundària (Trepal, Izquierdo, Marina i Àlvarez) i en les conclusions de la CNE.

Trepal (2002:139-157) es planteja una sèrie de qüestions: què se li pot demanar i, fins i tot exigir, al professorat de secundària? Quina és la funció principal per a la qual s'ha de preparar i ha de mantenir una formació permanent? I intenta trobar-hi respostes:

Sembla que es pot afirmar sense gaire marge d'error que avui els pares demanen una escola per als seus fills amb una triple finalitat:

- que els tinguin
- que els instrueixin
- que els eduquin

Resulta indiscutible que el model familiar va canviant a passes gegantines: l'increment cada vegada més nombrós de famílies monoparentals o de separacions, la incorporació de la dona al treball fora de casa, les exigències professionals requereixen canvis d'horaris i dedicació de més temps... Tot plegat comporta la necessitat de col·locar els fills púbers i adolescents durant el dia en una institució que els *guardi*, i com més estona

millor. Aquesta pot ser una de les funcions dels centres educatius actuals encara que no sembli professionalment prou *digna*. Probablement dedicar-se a aquesta feina no és la principal funció del professorat de secundària. Caldria, sens dubte, organitzar els serveis necessaris per prosseguir l'atenció a l'alumnat fora de l'àmbit d'horari estrictament acadèmic.

També, és clar, els pares volen que els fills *aprenuin*. D'una banda, volen genèricament que els instrueixin en el coneixement del contingut de diverses disciplines (llengües, matemàtiques, ciències naturals, ciències socials...) i de diverses habilitats expressives (música, educació física, educació visual i plàstica...). I també volen, dins el concepte d'aprenentatge que els alumnes rebin una bona educació. Convé distingir entre instrucció (continguts i procediments de les disciplines) i educació (aprenentatges i interiorització de valors, socialització...) tot i que en l'aprenentatge vagin sovint molt interrelacionats.

Així, el professorat de secundària hauria de tenir l'obligació d'instruir en matèria i formar en valors i actituds que es desprenen de la instrucció de la seva disciplina, des dels més generals fins als més concrets o normatius. Per exemple, en ciències naturals s'informarà sobre l'equilibri ecològic (cosa que ajudarà a la formació d'actituds de respecte vers el medi ambient), en ciències socials es parlarà dels drets humans, de l'origen de la democràcia, del resultat i de les causes de les guerres...

També, el professorat de secundària de manera genèrica ha de formar en valors personals de convivència, responsabilitat, rigorositat en les activitats d'aprenentatge, el gust per aprendre... Exemples en serien: el respecte a la paraula i l'opinió d'un company o companya, la contenció a no dir immediatament el que a un se li acut, la valoració positiva de la feina ben feta i feta a temps, la puntualitat, etc. En la construcció d'aquests valors personals, perquè siguin potents i eficients, ha de col·laborar tot el professorat i la família.

Aquestes últimes idees queden reforçades per Izquierdo (2002:261-264) quan diu que fer de professor és molt més que *ensinistrar*; és contribuir a fer que les persones

comencin la recerca de la saviesa, és a dir, dels coneixements que a un el fan feliç. És una tasca col·lectiva que requereix un disseny acurat i una anàlisi constant del que passa a l'aula. Contribueix a fer que els coneixements evolucionin i es relacionin amb els valors que ajuden les persones a créixer i, amb això, a generar la cultura pròpia de cada època històrica.

El professorat ha de ser especialista en la *transposició didàctica* dels coneixements, per fer-los educatius, per fer-los *savis*; transformant els coneixements dels llibres en actitud científica a l'abast de l'alumnat. Han d'ensenyar a mirar el món, no per saber *com és* (això ja ho diuen les enciclopèdies) sinó per comprendre que podem pensar-hi i el podem transformar, com ha fet la humanitat des de fa mil·lenis. Han de fer veure que aquesta tasca requereix *saber cap on es va* i que això és el que tots els alumnes han d'aprendre a plantejar-se i a respondre.

En la línia de la col·laboració, juntament amb l'exemplaritat la mateixa autora expressa que el conjunt de professorat d'un centre ensenyen/eduquen uns mateixos nois i noies. Els coneixements que aquests rebin al llarg d'un dia, d'un curs, d'un cicle... han de tenir coherència, tant pel que fa als continguts com pel que fa al mètode. Si no es fa així, els alumnes no podran relacionar-los de la manera adequada: no podran utilitzar la llengua que aprenen per escriure millor en ciències, per exemple. També la manera de viure en el centre ha de tenir unes bases que els alumnes puguin identificar clarament i que donin pautes per a la seva pròpia manera de viure.

Per això, un professor tot sol no pot dur a terme aquest acompanyament de l'alumne en l'aprenentatge d'activitat científica *sàvia* i no enciclopèdica i, per tant, el professorat d'un mateix centre ha d'actuar com a grup. No té sentit, ara, la defensa de la pròpia assignatura i dels programes de sempre adduint *llibertat de càtedra*, que és un concepte del segle XIX. Respecte a aquestes idees, la CNE també hi participa:

«Una de les característiques de l'estat actual de la professió és el conflicte entre la llibertat de càtedra de cada docent i la necessària coherència que ha de tenir la intervenció educativa de tot el centre. D'aquí que el sistema educatiu hagi de facilitar

que la gestió pedagògica dels centres aconsegueixi la màxima coherència possible entre l'actuació de cada docent i les orientacions del claustre.»

(2002:56)

Izquierdo (2002:264) considera que donar un nou enfocament a l'assignatura per fer-la compatible amb les altres, organitzar actes interdisciplinaris, preparar un crèdit des d'una perspectiva de *coneixement integrat* és estimulant perquè no és gens fàcil i per això constitueix un repte intel·lectual d'alt nivell que requereix una remodelació constant dels propis coneixements per fer-los compatibles amb els dels altres professors/es i per *estar al dia* i, per tant, els professors han d'estudiar durant tota la vida. Els coneixements apresos en la llicenciatura s'han de complementar amb els coneixements didàctics, epistemològics, lingüístics i històrics que són necessaris per reconstruir els coneixements de manera didàctica. S'ha d'estar al dia dels llibres nous que es publiquen, però també dels debats científics, dels recursos que ofereix la premsa, el cinema, els museus...; cal llegir sobre història de la ciència, sobre comunicació, sobre valors, sobre elaboració i gestió dels currículums, sobre els nous temes: el desenvolupament sostenible, la salut, les noves tecnologies de la informació que fan petit el planeta, perquè tot això es viu a l'escola que està immersa en *l'actual societat de l'aprenentatge continuu i per sobreviure cal mantenir-se en un procés de reeducació permanent*.

Amb aquestes últimes frases Marina (2001) inicia un article "Professors per a un món ultramodern" i comenta que el sistema educatiu ha d'ampliar-se fins a satisfer les noves demandes socials, definir les seves metes en l'horitzó de la globalització i redissenyar el perfil del professorat que ha de portar-les a terme.

Marina (2001) repassa la història del professorat, des del preceptor privat fins al professor/funcionari actual. En cada moment, la institució educativa i les demandes socials han anat imposant una funció diferent, una autoritat i una rellevància social distintes. Tradicionalment, se li va encarregar de transmetre els dogmes culturals o religiosos. Durant la il·lustració, se li va atribuir una funció llibertadora. Últimament, s'ha pretès convertir-lo en formador de personal qualificat que necessita el sistema

productiu d'una nació desenvolupada. La pedagogia crítica, pel contrari, vol fer del professorat un intel·lectual políticament compromès.

Segons Marina (2001), des de la perspectiva de la ultramodernitat emergeix una figura clara del nou docent, els trets del qual haurien de ser els següents:

- El nou professorat ha de concebre l'educació com un projecte ètic. No pot ser neutral. Mai no ho ha estat. O reproduceix la moral ambient o transmet una moral crítica. O col·labora en el que hi ha o col·labora en el que hi hauria d'haver. La seva finalitat és formar ciutadans, no només capacitar laboralment. Això és sense dubte necessari, però no suficient.
- El nou professorat ha de ser expert en educació. Ha d'educar a través de la seva assignatura. Educa per mitjà de la física, de les matemàtiques o de la llengua. Cada una d'aquestes disciplines pot redissenyar-se dins un projecte, és a dir, ètic.
- El nou professorat ha d'entrenar per a l'acció. Per tant, no és suficient fer que l'alumne *construeixi coneixements*, ha de construir també bons estils afectius i bons hàbits de comportament. L'acció és una àmplia categoria que inclou activitats teòriques, artístiques, afectives, convivencials, laborals, pràctiques. Educar implica ajudar a adquirir aquestes capacitats.
- El nou professorat ha de ser un expert en resolució de conflictes. Si s'ha d'educar per a l'acció, i l'acció implica problemes teòrics i conflictes pràctics, s'ha d'educar per resoldre'ls tots dos. No podem pretendre que l'escola quedi lliure de conflictes. La vida és irremeiablement conflictiva i el que hem de fer és ensenyar una bona manera de resoldre conflictes.
- El nou professorat ha de ser expert en col·laboració. S'ha de pensar la situació educativa com a un conjunt d'interaccions, influències, activitats, obstacles i energies, on es pot intervenir des de molts punts de vista, no només a les aules. Tots hem d'aprendre a treballar en equip, perquè al nostre país no existeix la cultura de la col·laboració. Hem d'anar cap a una política d'aules obertes. Ha passat a la història la idea que el professor/a és l'amo i senyor de la seva aula en la qual té dret a una espècie d'intimitat sagrada on no es pot entrar. L'activitat

docent ha de ser pública, oberta a tots aquells que estiguin implicats en l'acció educativa. El professorat solitari i insolidari pertany a altra època.

Aquesta proposta la reafirma Imbernón:

«Els centres educatius han de trencar la tradicional funció instructiva específicament assignada al professorat per obrir les seves portes a la comunitat externa, i trencar també els vincles del professorat amb la seva aula, el seu grup, per compartir el treball educatiu amb tots els responsables de l'educació. Això implica una nova forma d'entendre la responsabilitat educativa i la participació en el procés d'ensenyament per part de tots els agents socials.»

(2000:85)

- El nou professorat haurà d'adoptar un paper més actiu. El sistema educatiu es mor d'inèrcia profunda i d'agitació superficial. El professorat ha de saber el que succeeix fora i dins del centre. Ha d'estar al cas d'allò que transcorre en el món en general, en el món educatiu i en la seva assignatura.
- El nou professorat ha de ser un bon propagandista de l'educació. Necessitem establir llaços amb la societat. La falta de prestigi que pateix en aquest moment l'escola està agreujada per la dificultat que aquesta té per mantenir una relació fluïda amb la societat. És necessari parlar d'educació fora de les aules, de comprometre a molts agents socials en la tasca educativa. Famílies, mitjans de comunicació, sistemes de salut, polítics, empresaris, ciutadans del carrer, tots tenen una funció educativa. Els actuals projectes de *ciutats educatives* van en aquesta direcció. Necessitem reivindicar moltes coses. Als de fora de la professió, major ajuda i prestigi social. Als de dins, major qualitat i exigència. Molts professors/es actuals, momificats en la rutina, pensaran que tot això són músiques celestials. És difícil aconseguir aquest perfil de professorat, perquè ningú no s'està ocupant de la formació inicial dels docents.

La CNE també presenta el perfil òptim del docent en aquests nous temps des d'una perspectiva actitudinal:

«— Tenir coneixements sòlids i saber-se relacionar amb els alumnes —sentint-s'hi bé— i amb les famílies.

»— Tenir temperament que transmeti seguretat, equilibri, cordialitat, serenitat i sentit de l'humor.

»— Ser agosarat en la selecció de continguts i formes d'ensenyament, per tal d'anticipar-se a les necessitats de futur de l'alumnat.

»— Ser líder amb capacitat d'encomanar entusiasme.

»— Ser clar i exigent en l'activitat professional.

»[...] En síntesi: El docent s'ha de comprometre a mantenir un alt nivell de competència professional i a conrear un tarannà personal que faciliti l'acompliment dels deures professionals, que van més enllà de la tasca individual de cada docent a l'aula.»

(2002:55-61)

Per tancar aquesta exposició de pronunciaments sobre quin hauria de ser el perfil del docent en l'actualitat, hem triat les idees d'Álvarez (2002:192), ben raonades en funció dels canvis que s'ha esdevingut i amb una visió socioeducativa:

- La generalització del sistema educatiu a tota la població fins als setze anys i el model comprensiu transforma l'escola en un espai heterogeni d'interessos, capacitats, ètnies, religions, cultures i valors.
- L'èxit econòmic de l'últim terç de segle XX crea una societat de benestar que es fa més permissiva, participativa i tolerant. Aquests valors els potencien els mitjans de comunicació, generant una nova cultura i relació més horitzontal i lliure entre l'alumnat i el professorat.
- Les noves tecnologies de la comunicació qüestionen de manera implícita la forma de treballar dels docents i suposen un desafiament a les metodologies tradicionals basades en les estratègies de la paraula i l'eina del guix.

Com a resultat d'aquests tres esdeveniments, es qüestiona des de fora de l'escola el rol tradicional dels docents. A més del rol perfectament assumit d'ensenyant, el mestre i el professorat de secundària han d'assumir altres rols que es van imposant com expectativa social, tals com el rol d'orientador, d'assessor familiar, de facilitador del pas de primària

a secundària, d'inductor de comportaments desitjats i previsor de comportaments indesitjats, etc., és a dir, instruir i educar.

Des de les diferents opinions i perspectives, des de les posicions més conservadores o més progressistes es poden extreure unes **característiques** comunes **del nou perfil del professorat** en l'actual sistema socioeducatiu:

- És el perfil d'un *professional altament qualificat* en tots els aspectes, el qual comparat amb la realitat d'una majoria del professorat que avui imparteix les seves classes a secundària, no encaixa. El paper exclusiu de transmissor de coneixements ja no és suficient, ha quedat enrere, i ha de donar pas al paper de *facilitador d'aprenentatges i educador* que posseeixi nous coneixements, valors i capacitats per treballar de manera diferent.
- Hi ha la necessitat d'una *formació científica i pedagògica*, però també una clara consciència del seu paper social i una actitud personal oberta a la innovació.
- S'ha d'*educar i instruir* al mateix temps. Ensenyar l'assignatura interrelacionada amb altres àrees i alhora construir bons estils afectius i bons hàbits de comportament.
- Saber *treballar en equip* i desenvolupar la cultura de la col·laboració són elements imprescindibles.
- S'ha d'estar al cas d'allò que succeeix al món en general, en el món educatiu i en la pròpia assignatura.
- Acceptar i potenciar la *implicació de tota la comunitat educativa* (famílies, mitjans de comunicació, centres de salut, polítics, empresaris, ciutadans del carrer...) en la funció educativa.

El canvi de perfil requereix un canvi en la formació de base, a més de modificar l'estructura organitzativa dels centres, cal una formació per afrontar les noves situacions socials i tecnològiques i que ajudi a desenvolupar capacitats socials i de treball en equip.

«Una formació cultural d'ampli espectre i alt nivell, l'èmfasi en la formació en la pràctica, des de la pràctica i per a la pràctica, així com el desenvolupament prioritari de

capacitats bàsiques d'aprendre a aprendre i aprendre a pensar, són els principis que han de vertebrar el currículum de formació dels docents per afrontar les exigències d'una societat de la informació i del coneixement en permanent i vertiginós canvi.»

(Pérez Gómez, 2003:39)

Respecte de la formació permanent, en aquests moments, hauria de proporcionar el suport formatiu que possibiliti al professorat en exercici respondre amb professionalitat a les necessitats educatives dels diferents contextos educatius i avançar en idees renovadores i progressistes.

«La formació continua del docent ha d'insistir en la utilització instrumental i satisfactòria del coneixement més elaborat i potent per a comprendre millor els problemes reals i concrets de la pràctica professional, per entendre i orientar millor els processos d'ensenyament/aprenentatge d'aquests estudiants concrets en aquest context local determinat, amb aquesta intenció precisa i dins d'aquest escenari global omnipresent.»

(Pérez Gómez, 2003:40)

La nova llei educativa té en compte *des punt de vista teòric* la importància del professorat i de la seva formació inicial i permanent en la qualitat i millora de l'ensenyament, i així ho expressa:

«Un dels factors determinants de la qualitat i millora de l'ensenyament és el professorat. Per aquest, s'estableixen les bases per a la formació inicial i permanent, així com la valoració de l'exercici de la funció docent i les mesures de suport que demana el citat exercici.

»Respecte a la formació inicial, la llei preveu que l'exercici de la funció docent es beneficiï no sols d'una rigorosa preparació científica en la matèria o disciplina que s'ha d'impartir sinó també, i de manera molt especial, d'una adequada formació pedagògica i didàctica, que s'ha d'adquirir tant des d'una perspectiva teòrica com a través de la pràctica de l'activitat docent. Per això, per a l'accés als cossos docents, junt amb el requisit acadèmic corresponent es determinarà el de qualificació pedagògica.

«Així mateix la llei presta una especial atenció a la formació permanent del professorat, enunciant programes i activitats específiques que contribueixin a la necessària actualització que demana el professorat, amb la finalitat que l'exercici de la seva activitat pugui respondre adequadament a l'evolució constant de les necessitats d'una funció complexa i dinàmica com és l'educació. I, per tant, *aquesta formació com el propi exercici de la funció docent exigeixen un reconeixement, una valoració, per part de les administracions i per part de la societat.*»

(LOCE. Preàmbul)

Si realment es porten a terme aquestes conjectures, seria un avenç important del sistema educatiu, però encara no s'han dictaminat les mesures operatives per fer-lo realitat.

1.1.2.5. La formació inicial

«Què succeeix en relació amb la formació inicial del professorat de secundària? El diagnòstic que avui dia podem fer és que la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari és clarament insatisfactòria [...], és marcadament obsoleta. Crec realment que poc es perdria si suprimissin els cursos que suposadament donen aptitud o capacitació pedagògica als aspirants a una plaça de professorat de secundària.»

(Marcelo, 2002:38)

Per accedir a la professió docent, tal com indica la legislació es requereix tenir una titulació específica compatible amb les matèries que s'han d'impartir, és a dir, una formació específica disciplinària i per mitjà de la realització del curs de CQP (certificat de qualificació pedagògica) s'adquireix la formació pedagògica.

Fent una mica d'història legislativa, hem de recordar que la llei d'educació, de l'any 1970, assumeix legalment la necessitat d'una formació pedagògica per al professorat de secundària. S'institucionalitza així el CAP (certificat d'aptitud pedagògica), curs de postgraduació amb una durada mínima de cent cinquanta hores teòriques. Es responsabilitza les universitats de la formació de professorat de secundària per mitjà dels ICE, que s'encarregaran d'organitzar el CAP. Amb la implantació de la LOGSE canvien les condicions per exercir la docència en un centre d'educació secundària.

Aquesta llei planteja nous perfils i necessitats professionals que demanen un tipus de formació més complet, sistemàtic i profund i s'estableix un títol professional d'especialització didàctica, CQP regulat pel RD 1692/1995, de 20 d'octubre (BOE, n. 268, de 9.11.95). El RD neix arran dels articles 24.2, 28 i 33.1 de la LOGSE que especifiquen l'obligatorietat del citat títol per impartir docència a l'educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional. La durada d'aquest curs (600 hores) serà d'un any acadèmic i s'incorpora un període de pràctiques (mínim 15 crèdits).

«El CAP va néixer amb dèficits estructurals importants, que l'han fet, gairebé des del començament, un estudi desprestigiats i defectuós, malgrat els esforços de molts ICE per dignificar-lo i prestigiar-lo.»

(Benedito, 1998:126)

Es considera que **la realització del CQP resulta insuficient per preparar pedagògicament** al professorat de secundària, ja que, igual que altres cursos de formació del professorat es porten a terme, principalment, amb models tradicionals de formació caracteritzats per la transmissió de continguts i amb mancances per desenvolupar un pensament crític i reflexiu (Moral, 1998:121). Model predominantment acadèmic/essencialista en el qual els continguts disciplinaris són l'únic bagatge necessari per afrontar i desenvolupar la professió docent (Imbernón, 1998:50). Davant aquests fets, es plantegen les institucions implicades a realitzar la revisió el CQP, per conèixer fins a quin punt propicien realment un procés d'unió entre la teoria i la pràctica en les seves propostes metodològiques. Un dels principis de formació del professorat és *la necessitat d'integració teoria/pràctica* (Marcelo, 1994:186).

S'han fet algunes **propostes de reconversió dels estudis del CQP** entre les quals citarem la de la Universitat de Barcelona i la de l'ICE de la Universitat de Santiago, i també la proposta i posada en pràctica de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Universitat de Barcelona

Aquesta universitat proposa la transformació del curs de capacitació pedagògica en una formació rigorosa de segon cycle. Aquest curs reuneix dues característiques: en primer lloc, permet als estudiants universitaris escollir una formació psicopedagògica en començar el segon cycle de la seva llicenciatura, de manera que es possibilita una juxtaposició dels estudis psicopedagògics mentre es realitzen els estudis acadèmics de continguts; en segon lloc, el model proporciona al futur professorat uns coneixements i una pràctica amplis i polivalents dins d'una àrea de l'educació secundària, formació molt més adequada per a la docència en aquests nivells que no la formació altament especialitzada en una matèria que proporcionen les llicenciatures de *continguts*. Aquesta proposta suposa la creació d'un títol propi de la Universitat de Barcelona amb la denominació de *graduat superior en professorat d'educació secundària* adscrits a la Divisió de Ciències de l'Educació (Benedito, 1998:127-128).

Universitat de Santiago de Compostela

L'ICE de la Universitat de Santiago presenta les següents idees per aplicar al CQP, les quals reproduïm del treball de Zabalza, (1998:165-191):

1. Bases de la formació de professors per a l'educació secundària:

- La legitimació de la formació. (El nou model de formació de professorat ha de començar per resituar el tema de la formació en el context de la professionalització docent. Els professors/es són professionals de la docència i precisen de la formació adequada per poder exercir-la en bones condicions.)
- La connexió entre teoria i pràctica.
- L'*adequació als alumnes* (en aquest cas, persones adultes que estan llicenciades).
- La *naturalesa formativa* del pla (el procés de formació en si mateix ha de constituir una analogia del model educatiu per al qual es pretén preparar el futur professorat).

- La *dignificació* (dotació de mitjans, recursos i condicions per superar la precarietat existent).
- La integració entre la *formació inicial i la formació permanent* (integrar en els programes que s'ofereixen tant als nous candidats a la professió com a professorat en exercici i establir xarxes de comunicació entre el professorat participant en els programes que permetin no solament transmetre informació d'interès comú sinó portar a terme algun tipus de projecte compartit).
- La *perspectiva crítica i reflexiva* (el curs ha de buscar l'equilibri entre l'adquisició de nous coneixements i la pràctica d'estratègies cognoscitives analítiques i reflexives que portin l'alumne a pensar les coses i no només a assimilar-les com a unitats independents; despertar l'actitud reflexiva i crítica).
- La *inserció cultural* (compromís amb la llengua i l'entorn social i cultural).
- L'obertura a una *nova cultura professional del professorat de secundària* (superar l'aïllament professional i evolucionar en el sentit de compartir experiències i conformar noves opcions professionals des de la col·laboració i el suport mutu).

2. Els components del pla de formació:

- La instància promotora de la iniciativa de formació.
- Els destinataris o subjectes implicats en el programa.
- Les característiques del professorat.
- Els continguts formatius dels programes.
- Les grans línies de desenvolupament del programa: condicions estructurals, metodològiques, recursos, etc.
- Els dispositius intrainstitucionals i interinstitucionals de suport al pla de formació.
- Els mecanismes d'avaluació de la formació.

Universitat Autònoma de Barcelona

Després que el RD 1692/1995 referent al CQP establís la normativa sobre els programes, les característiques i condicionants d'accés al curs, la definició i efecte del títol, i les condicions per a la seva obtenció, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya assumeix que aquest curs el facin les universitats i prepara l'ordre corresponent. L'esborrany d'aquesta ordre, que mai no s'ha publicat al DOGC, va ser consensuat amb les universitats i el seu pla d'estudis va ser homologat per Resolució de 10.3.97 de la Secretaria General d'Educació i Formació Professional del MEC (Gairín, 2000a).

A partir d'aquí, la UAB desenvolupa el nou CQP de forma experimental. La seva aplicació, els punts forts i febles detectats i algunes noves propostes d'actuació, les hem pogut consultar a través d'un informe de l'ICE, Gairín (2000a). A continuació en fem una síntesi:

L'organització del CQP va aconsellar el nomenament d'una coordinadora i la creació de la comissió del CQP que li havia de donar suport, depenent del Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica. Segons l'organigrama operatiu del CQP acordat entre el Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica, la coordinadora i el director de l'ICE, correspon a la comissió del CQP proposar el Pla d'estudis i coordinar el seu desenvolupament. Els seus components es van reunir i van consensuar una proposta de pla. El curs serà de tercer cicle i s'inicia amb caràcter experimental en el curs 1999-00 amb quatre especialitats.

Finalitzat el curs es fa una valoració dels punts forts i febles de l'experiència. Com a punts forts es considera:

- Desenvolupament d'una proposta innovadora de formació del professorat de secundària on, estructuralment, es combinen continguts: sociopedagògics (14 crèdits), didàctics de l'especialitat seleccionada (18 crèdits), un pràcticum en

institucions educatives (20 crèdits) i complements de formació en continguts de l'especialitat (8 crèdits + 4 d'addicionals per als de carreres no afins).

- Metodològicament, es combinen períodes de teoria i de pràctica en centres d'acord amb l'esquema següent (*quadre 3*):

Quadre 3. Desenvolupament del CQP a la UAB

Fase	Temps	Activitat
I	2 setmanes	Fase teòrica i pràctica (iniciació): Introducció general al curs (matèries pedagògiques i didàctiques)
II	2 setmanes	Fase pràctica (I): Observació en un centre de secundària
III	10 setmanes	Fase teòrica i pràctica (desenvolupament): Classes sistemàtiques (matèries pedagògiques i didàctiques i activitats puntuals de pràctiques)
IV	6 setmanes	Fase pràctica (II): Aplicació de coneixements
V	7 setmanes	Classes sistemàtiques, combinades amb visites a centres, dirigides a l'elaboració i presentació de la memòria i el projecte didàctic

- Omplir la dedicació docent del professorat dels Departaments de didàctiques específiques. La possibilitat que els departaments de didàctiques específiques poguessin oferir docència sense cost addicional va ser un dels arguments fonamentals, perquè s'iniciés l'experiència del CQP. Aquests departaments són especialistes en la formació docent, volien fer-la i tenien professorat.

Com a punts febles destacava la indefinició seva:

«La manca d'una normativa legal externa o de ratificació interna per algun òrgan col·legiat de l'experimentació realitzada ha generat, a la pràctica, un funcionament atípic. L'estatus del CQP queda confús i promou contradiccions, ja que figura com un màster (3r cicle) però no s'autofinança, admet alumnes sense llicenciatura quan es matriculen, una part del professorat demana que la docència li consti en el seu pla docent i dona lloc a tres títols (CAP, certificat global d'acabar el CQP i títol de màster). D'altra banda, com que no està aprovat el pla d'estudis pot haver-hi un procés de reconstrucció permanent d'assignatures, pràctiques i altres aspectes del currículum.»

(Gairín, 2000a:8)

- Problemes organitzatius. La indefinició esmentada genera problemes organitzatius constantment de major o menor importància: qui ha de constar en la propaganda del curs?, si la gestió del CQP depèn de l'ICE (com a mínim fins que desaparegui el CAP), de qui ha de dependre la seva coordinadora?, qui ha de pagar els dèficits del CQP?, s'assumeix formalment que la facultat receptora del CQP és la Facultat de Ciències de l'Educació, com sembla natural?, etc. Cal dir, de totes maneres, que moltes incerteses són pròpies dels processos inicials i, pel que fa a l'ICE, assumibles en una primera fase d'indefinició.
- Futur incert. La manca de normativa externa genera incertesa en impedir un major desenvolupament de les possibilitats de la proposta. Cal considerar, que tal i com es desenvolupa l'actual proposta, hi ha pocs estudiants interessats i el cost per alumne és molt alt.

L'ICE de la UAB proposa com a possible alternativa a la situació actual que es plantegi el CQP com a títol propi, optant pel tipus previst a l'article 18 del decret del MEC que regula els estudis de 3r cicle (30.4.98) com a *títols propis d'especialització professional*.

Junt a l'evident polèmica, crítica i indefinició del CQP, Marcelo (2002:39-40) indica **altres elements** rellevants **que caracteritzen** avui en dia **la formació inicial** del professorat secundària:

- Es tracta d'una formació amb una durada clarament *insuficient*. No és assimilable que s'esperí una formació pedagògica de mínima qualitat en escassos mesos.
- Es tracta d'una formació *juxtaposada* i *desequilibrada*. Juxtaposada perquè, en primer lloc, els aspirants a professorat de secundària han de realitzar una llicenciatura i posteriorment el curs de formació. Resulta desequilibrada perquè en el primer cas el candidat ha hagut de cursar estudis durant quatre o cinc anys, mentre que la formació pedagògica s'adquireix en pocs mesos. Elements compartits per Rives (2000:27): «Durant cinc anys se li fomenta una identitat professional com a historiador o com a físic, i després es pretén, en un curs de CQP, reorientar en pocs mesos el sentit d'una formació de cinc anys».

- Es tracta d'una formació *marginada* dins la universitat, amb un estatus diferent i escassament valorada per les instàncies acadèmiques.
- Es tracta d'una formació de *menor importància* o entitat. La lectura que l'estudiant fa és que el més important per ensenyar és ser erudit i coneixedor de la disciplina de la qual és especialista.
- Es tracta d'una formació per a uns candidats sense *identitat professional*. En general els estudiants de geografia, història, química..., en primer lloc no tenen intenció de dedicar-se a l'ensenyament, l'opció de professor de secundària és una alternativa a escapar-se de l'atur.
- Es tracta d'una formació impartida per un *professorat poc especialitzat*. Amb algunes excepcions, el professorat dels cursos del CQP és, en general, provisional, deficitàriament remunerat i amb escàs coneixement i experiència de la secundària.
- Es tracta d'una formació amb un marcat *caràcter acadèmic*, i amb poques possibilitats d'integració i aplicació dels coneixements teòrics en situacions pràctiques. Garcia Llamas (1999:149) completa aquest element: «Les facultats es tanquen molt en sí mateixes i no preparen els alumnes per resoldre els problemes amb els quals previsiblement s'hauran d'enfrontar en la realitat de l'aula. En general el professorat en els primers anys d'exercici constata el desfament existent entre la formació rebuda, la realitat de l'aula, així com les funcions que han de desenvolupar».
- Es tracta d'una formació amb *continguts insuficients* i incomplets. El currículum formatiu fa èmfasi en l'adquisició de coneixements didàctics o psicològics, així com la denominada *didàctica especial*. Però es percep l'absència de continguts organitzatius i de gestió de centres i departaments, d'atenció a la diversitat, de tecnologia de l'educació, d'innovació pedagògica, etc.
- Es tracta d'una formació en la qual el *component pràctic* està menys valorat. S'entén per *pràctica* la localització dels alumnes en centres de secundària. En poques ocasions es dona una bona coordinació entre els tutors d'instituts que reben alumnes en pràctiques amb els responsables del CQP. Tampoc no existeixen programes de formació d'aquests tutors en la seva funció com a mentors o formadors.

Aquesta anàlisi denota una situació poc acceptable perquè el professorat de secundària pugui afrontar amb èxit la seva funció docent. Així els estudiosos del tema i els implicats en la formació del professorat reclamen amb urgència i proposen una **modificació profunda del sistema actual de formació inicial**. La CNE (2002:57) al·lega que per raons conjunturals de l'actual piràmide d'edat entre els docents no universitaris de Catalunya serà previsible que en un mínim de quinze anys s'hagi de renovar el 50% de la plantilla docent. Per tant es disposa de dues o tres generacions universitàries per poder preparar adequadament el relleu generacional massiu del professorat no universitari.

Entre les diferents **propostes de formació inicial per al nou model de professorat** que es necessita i es necessitarà, citarem tres: Imbernón, Gonzalo Vázquez i CNE.

1. Imbernón (1998, 2000)

Començarem citant la d'Imbernón per ser més genèrica i una de les més sistemàtiques (institucions de formació, continguts i metodologies). En primer lloc, és important que la *institució de formació inicial* es replantegi tant el continguts de formació com la metodologia amb què aquests es transmeten, ja que el model de formació actua sempre com a currículum ocult de l'ensenyament. És a dir, els models amb els quals els alumnes aprenen s'estenen amb l'exercici de la professió, ja que es poden convertir de manera involuntària en model de la seva actuació.

Respecte dels *continguts*, és obvi que el professorat de secundària ha de dominar els continguts i, per tant, s'ha d'establir un sistema que permeti estudiar durant uns quants anys les àrees de coneixement, però també és cert que necessiten assimilar determinats coneixements psicopedagògics i socials, que seran precisament els més difícils de superar en la seva etapa professional (específicament a secundària s'hauria d'incorporar al Pla d'estudi la psicologia de l'adolescent). Així la formació inicial hauria de contenir els aspectes següents:

- Proporcionar els coneixements teòrics suficients i amb plantejaments dilemàtics, demostrant que aquesta teoria pot patir modificacions i desenvolupaments posteriors.
- Vincular els nous coneixements de manera significativa amb els ja establerts.
- Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals, tant personalment com professional.
- Permetre l'atenció a la diversitat dels alumnes perquè puguin avançar en les seves peculiaritats. Evidenciar la diversitat d'opinions, actituds, valors, posicions... que existeixen en la societat i en la comunitat professional, afavorint el respecte cap a totes elles.
- Considerar les pràctiques no només com una assignatura més, sinó com a una veritable *formació pràctica* que permeti una estreta relació teoria/pràctica.
- Promoure experiències interdisciplinàries que permetin integrar els coneixements i els procediments de les diferents disciplines amb una visió psicopedagògica.
- Facilitar la discussió de temes, ja sigui confrontant nocions, actituds, realitats educatives, analitzant situacions pedagògiques... que els hi portin a plantejar, aclarir, precisar i reconduir conceptes, incidir en la formació o modificació d'actituds, estimulant la capacitat d'anàlisi i de crítica i activant la sensibilitat pels temes d'actualitat.
- Promoure la investigació d'aspectes relacionats amb les característiques de l'alumnat, que els portin a vincular teoria i pràctica, a exercir la seva capacitat per manipular informació, a confrontar els resultats obtinguts amb els previstos i d'altres investigacions.
- Analitzar situacions que permetin percebre la gran complexitat del fet educatiu, que condueixin a prendre decisions, a confirmar o modificar actituds, valors, a configurar la pròpia opció pedagògica.
- Estimular la participació en l'elaboració de treballs i propostes de suport a les escoles, que els permetin mantenir un contacte viu i constant amb aquestes i potenciar el vincle entre teoria i pràctica.
- Elaborar alternatives a la cultura laboral predominant i afavorir la reflexió sobre com la cultura influeix en les creences i en les pràctiques.

Respecte a una *metodologia* ha d'estar presidida per la investigació/acció i que vinculi constantment teoria i pràctica.

També és necessari que els futurs professors i professores estiguin preparats per entendre les transformacions que vagin sorgint en els diferents camps i per ser receptius i oberts a concepcions pluralistes, capaços d'adequar les seves actuacions a les necessitats dels alumnes, èpoques i context.

2. Gonzalo Vázquez (1998)

En el seminari sobre l'ESO en el Consell Escolar de l'Estat², el catedràtic de Teoria i Història de l'Educació, Gonzalo Vázquez, va proposar una reforma estructural de la formació inicial de professorat de secundària. Aquesta hauria de constar de dos troncs formatius: després d'un primer cicle cultural (d'especialització en qualsevol matèria) hauria de venir un segon cicle en el qual, junt amb la profundització en l'àrea cultural elegida, s'iniciaria una formació pedagògica bàsica, cicle aquest que portaria a la llicenciatura. Després de la formació primera, vindria un pràcticum d'un trimestre de duració, imprescindible per fer les proves del concurs d'accés a la docència. Una important novetat és que després d'haver obtingut la plaça continuaria la formació pedagògica específica i l'exercici professional tutoritzat, en el qual es conciliarien la pràctica amb la investigació. Aquesta preparació es posaria constantment a punt amb programes de perfeccionament encaminats a la formació permanent (plantejaments similars a la Universitat de Barcelona en la proposta de transformació del curs de capacitació pedagògica en una formació rigorosa de segon cicle).

² Fet a Madrid, el març de 1998. Cit. per Garcia P. i Llerena, J.B. (2000): "El perfil del professor de la ESO". A *Revista Campo Abierto*, n. 17, pàg. 81-98.

3. CNE (2002)

Les conclusions de la CNE apunten en la mateixa línia que s'ha exposat i indiquen la incorporació en la formació inicial del professorat de secundària alguns aspectes com són ara la gestió de grups i de conflictes i estratègies de comunicació i relació:

«La formació per a la docència a secundària no ha de separar la reflexió teòrica de la pràctica. La formació inicial ha de ser més globalitzada per facultar el docent a relacionar àrees curriculars i incloure en les seves programacions blocs de continguts més transversals. La capacitat no ha de ser un afegit sobrevingut al coneixement de continguts.

»La formació per a la docència és la formació pròpiament professionalitzadora. Com que el docent no té prou de saber la matèria, cal que la seva formació atorgui més pes que fins ara als aspectes didàctics, al coneixement dels adolescents, a la gestió de grups i de conflictes, i a les estratègies de comunicació i relació.»

(2002:58)

La CNE també indica la realització d'un segon cicle professionalitzador després de la llicenciatura.

«En consonància amb la Declaració de Bolonya, la persona que vol entrar a la professió, no solament ha de garantir coneixements teòrics, sinó també capacitat comunicativa i d'innovació, i ha de tenir condicions per tutorar, orientar i treballar en equip. Per això, a l'inici de qualsevol carrera docent, s'ha de fixar un any, o potser dos, *d'inducció*, en què el candidat estarà en situació de pràctiques en un centre, a fi de poder consolidar, amb l'assistència d'un tutor, maneres de treballar innovadores, i per aprendre a superar dificultats i inseguretats. Aquest període ha de comportar una retribució salarial i un horari de classe més reduït. L'accés a la professió només quedarà consolidat un cop avaluat positivament aquest període d'inducció, que sempre haurà de ser supervisat externament. Els llicenciats que no hagin passat satisfactòriament aquest període professionalitzador només podran fer tasques de suplència ocasionals, sempre inferiors a un curs escolar.»

(2002:67)

Finalment, dins d'aquest conjunt de propostes faltaria especificar quins professionals haurien de fer la tasca de **formadors de formadors**. Echevarria (2002:284) indica que en la teoria hi ha d'intervenir professorat d'ensenyament secundari, lligat a departaments universitaris. Proposta que reforça Izquierdo (2002:274): «Els professors que reconeguin les dificultats de la seva tasca i les assumeixin amb consciència professional haurien de ser el *formadors de professors* [...] aquests formadors haurien de ser professors universitaris que treballin algunes hores com a professors d'aula i que facin la seva recerca en temes docents útils per al centre.»

Echevarria (2002:284) també es pronuncia sobre els tutors de pràctiques, els quals han d'haver estat ben seleccionats, amb una formació específica, vinculats també a departaments universitaris, amb temps per atendre l'alumnat; per tant, s'hauria de reduir l'horari lectiu perquè permeti una autèntica dedicació a la seva tasca de manera que la puguin coordinar amb la part més teòrica impartida a les universitats.

Totes aquestes propostes indiquen la **reconversió del sistema actual de la formació inicial** del professorat de secundària, destacant la necessitat d'una nova estructuració on es potencia la **formació pràctica (vinculada a la teoria)** i contextualitzada. Però la realitat que impera actualment és, que l'únic sistema específic de formació del professorat de secundària és el CQP, que es va instaurar amb la LGE (1970), i continua amb canvis insignificants i continuarà al menys fins al curs 2003-2004 segons l'últim reial decret publicat el 3 d'agost de 2002 (Echevarria 2002:281).

S'ha reformat el sistema universitari, la participació de diferents agents educatius en el govern dels centres, els currículums..., fins i tot es reforma la Reforma amb la nova Llei, però **el sistema de la formació inicial del professorat de secundària continua estancat**. La LOCE l'únic que fa es limitar-se a indicar sobre la formació inicial:

«Per impartir els ensenyaments de l'educació secundària, de la formació professional de grau superior i els ensenyaments de règim especial, a més de les titulacions

acadèmiques corresponents, caldrà posseir un títol professional d'*Especialització Didàctica*.

»El títol d'*Especialització Didàctica* s'obindrà després de la superació d'un període acadèmic i un altre de pràctiques docents.»

(LOCE. Article 58)

Estem d'acord amb Echevarria (2002:283) a l'hora d'afirmar que no hi ha voluntat política de l'actual govern d'establir un sistema realment acceptable de formació del professorat d'ensenyament secundari; ja que la nova Llei tracta el tema supèrfluament. Sobre el curs d'*Especialització Didàctica* no queda clar el conveni de les universitats amb l'Administració per a la seva realització, ni tampoc el professorat que impartirà la teoria i la pràctica i quines seran les condicions laborals, així com la qüestió important del finançament. L'oposició al govern es pronuncia sobre aquests fets i manifesta que a diferència d'altres col·lectius docents no hi ha correspondència entre la seva preparació acadèmica i les condicions del seu accés a la docència amb les tasques que realment han d'assumir avui dia (Maragall, 2002)³.

Davant d'aquesta situació compartim els qüestionaments que es planteja Izquierdo:

«Seria possible que es reconegué públicament que la qualitat del professorat és determinant per a la formació integral de l'alumnat i que cap llibre de text, cap *web* ni cap programa de televisió no pot substituir un bon professor?. Seria possible que, com a conseqüència de tot això, es dediquessin recursos suficients per a la formació inicial i permanent del professorat?.»

(2002:273)

Hem tractat la formació inicial del professorat de secundària orientada de manera genèrica als tres àmbits que contempla: ESO, batxillerat i FP de grau mitjà. Creiem que la importància que està adquirint avui en dia l'FP en el mercat del treball mereix una reflexió particular sobre la formació inicial del professorat que ha d'impartir la seva

³ AV (2002): *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Fundación Hogar del Empleado. Pàg. 25.

docència en els cicles formatius. Per analitzar el context de l'FP ens documentem en el treball de Fernández Cruz (1999:291-295).

Des del marc europeu es reclama als països de la Unió la revisió dels seus pressupostos formatius per adequar la funció docent en FP a la importància que la seva acció educativa està adquirint per lluitar contra l'atur i per construir el nou escenari del mercat del treball.

Als últims anys, la desregularització progressiva dels processos formatius, determinada tant per la desconfiança de les empreses cap la formació reglada com per la necessitat social d'incrementar les accions formatives com un dels mitjans per pal·liar l'atur, ha generat una diversitat en l'oferta de formació per al treball, que es concreta en la multiplicitat de recursos, agents, programes i institucions que intervenen, i que han obligat a resituar l'espai de la formació professional reglada des de la convicció general que sent una etapa educativa, per la seva naturalesa irremplaçable, no pot mantenir-se tancada en el recinte escolar i aïllada de la resta de processos formatius que constitueixen la formació ocupacional. Així doncs, una complexitat afegida a l'ensenyament en FP, deriva de la necessitat d'articular en propostes àmplies d'intervenció formativa genuïnes, els objectius i requeriments del subsistema reglat de la formació acadèmic/professional específica que depèn de les administracions educatives, i del subsistema no reglat de la formació professional ocupacional que és competència de les administracions laborals.

El professorat d'FP forma part d'aquest entramat formatiu, en el qual intervenen altres agents, amb una doble responsabilitat: perquè l'FP específica és el tram que atén el major nombre de ciutadans que estan en les condicions idònies per a l'aprenentatge que els brinda l'edat, i perquè la diversitat de l'oferta formativa posterior configura un mapa difús d'accions tan diverses, que origina una nova necessitat educativa en els joves: l'orientació per a l'aprofitament de les possibilitats de formació futura.

En altres contextos, l'acreditació per a l'exercici de la docència en FP, inclou:

- Experiència laboral important (3 o 6 anys) prèvia a l'ensenyament.
- Formació inicial pedagògica d'unes 200 hores durant el primer any d'ensenyament i formació permanent per mitjà d'activitats formatives anuals.
- Necessitat de formar-los en l'ensenyament d'habilitats bàsiques i en l'atenció als alumnes amb NEE.
- Estratègies: cursos en les institucions de formació del professorat, equips de suport per a la inducció professional en l'ensenyament i grups de treball.

Així, juntament amb l'adequada preparació inicial, les administracions educatives han d'assegurar un sistema de formació permanent per al professorat adaptat a les seves necessitats i interessos tant de forma individual com col·lectiva.

La proposta de continguts per a una formació específica dels docents d'FP, segons Fernández Cruz és la següent:

1. Formació didàctica general

- Anàlisi de necessitats formatives.
- Disseny de programes i accions formatives.
- Organització i gestió de l'ensenyament.
- Models d'ensenyament/aprenentatge.
- Avaluació.
- Innovació i millora de l'ensenyament.

2. Formació didàctica específica

- Bases curriculars del títol professional.
- Anàlisi, domini i ensenyament de la competència general que persegueix el títol.
- Anàlisi, domini i ensenyament de les capacitats que persegueix cada un dels mòduls professionals.
- Transferència de l'aprenentatge per desenvolupar diferents ocupacions.

3. Formació per a l'ensenyament pràctic

- Supervisió de l'ensenyament pràctic en tallers/laboratori.
- Supervisió de l'ensenyament pràctic a l'empresa.

4. Formació per a la tutoria i l'orientació professional

- Estratègies d'inserció laboral associades al títol professional.
- Estratègies per al treball autònom.
- Cultural empresarial.

5. Formació en noves tecnologies:

- Noves tecnologies en l'ensenyament.
- Noves tecnologies associades al mòdul professional.

Les institucions europees estan elaborant els mòduls instructius que han de regir la formació inicial docent del professorat d'FP sota els principis següents:

- Especificatiu de la matèria.
- L'ensenyament en FP suposa una competència ampliada de les habilitats professionals per conduir el conjunt de l'acció des de l'anàlisi de necessitats fins a la seva avaluació.
- Establir llaços amb l'entorn productiu.

Per això han construït un model formatiu sota la denominació de maleta pedagògica que esperen que el seu ús es generalitzi en tots els països de la Unió.

En síntesi, el professorat d'FP requereix un coneixement profund de la matèria que imparteix, una competència pedagògica de caràcter general i específica i alguna classe d'experiència laboral que, com a mínim, el pràcticum enfortit li ha de proporcionar.

1.1.3. L'alumnat, les famílies i els recursos

«Les aules de secundària recullen una representació de la població escolar real i, per tant, de problemàtiques estadísticament poc freqüents en marcs escolars anteriors: retard escolar, marginalitat, conductes agressives vers la institució escolar, aculturització, desinterès pels continguts acadèmics convencional, etc.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 55)

L'etapa de secundària, que té com a objectiu la preparació dels nois i noies per ser membres d'una societat plural, democràtica i amb gran importància tecnològica, acull, actualment, la representació d'aquesta societat quant a diversitat de classes socials, d'aptituds i actituds; amb la característica comuna de l'adolescència. Mentre hi ha alumnes que tenen capacitats i interès per l'estudi i desitgen continuar estudiant; altres comencen a manifestar un cert rebuig pels estudis, ja sigui perquè no els interessa el que se'ls ensenya, perquè estan desmotivats o perquè es veuen amb poques possibilitats d'èxit escolar i, per tant, molts d'aquests tenen molt clar que acabada l'ESO no continuaran estudiant i, en ocasions, es mostren amb conductes disruptives. Dins d'aquesta pluralitat s'ha d'afegir la contínua incorporació de població immigrada amb la seva idiosincràsia particular respecte de les diferents cultures.

«Ensenyar avui és una cosa molt més difícil que fa trenta anys. Fonamentalment, perquè no té el mateix grau de dificultat treballar amb un grup de nens seleccionats que atendre tots els nens d'un país, amb tots els seus problemes socials i psicològics que porten amb si mateixos. Ara tots estan a l'escola: estan escolaritzats els més talossos, els més agressius, i els més violents; i a més, ara, definida l'educació com un dret, no podem tornar a utilitzar l'estratègia que des de sempre ha aplicat l'escola amb aquests nens: expulsar-los.»

(Esteve, 2002:101)

Aquesta **diversitat** pot ser **viscuda pel professorat com a molt complicada** per exercir la docència, però és el reflex de la present societat i l'escola immersa en ella rep la

problemàtica social. L'escola com a generadora de les futures societats ha d'aprendre i ensenyar al mateix temps, per atendre la diversitat i per aconseguir la cohesió social.

«Les organitzacions escolars han centrat les seves pretensions educatives en un projecte que tendeix a la uniformitat. Sota l'excusa de la igualtat s'ha tractat tot l'alumnat com si tots els/les alumnes fossin iguals. Res més lluny de la realitat. Cada grup és únic, irreplicable, és dinàmic, entrecruat per una xarxa de relacions i d'emocions canviants...

»Cada persona té unes capacitats diferents, un ritme d'aprenentatge distint, unes motivacions, expectatives i idees prèvies diferents. S'ha entès la diferència com a desavantatge i no com a valor, com a pobresa i no com a riquesa, com a obstacle i no com a estímul.»

(Santos Guerra, 1999:32)

Les **respostes per atendre la pluralitat i diversitat** de l'alumnat, organitzativament, es porten a terme a través d'agrupacions flexibles, desdoblaments del professorat a l'aula, separacions sistemàtiques d'un grup d'alumnes per atencions més individualitzades fora de l'aula i fins i tot les UAC. Didàcticament, es fan ACI, alguns centres treballen per projectes, creen contractes didàctics, ofereixen diversitat de crèdits variables... Són diferents solucions perquè l'escola sigui comprensiva. Algunes propostes poden ser una opció segregadora, però depenen més dels missatges integradors de respecte i convivència que la institució educativa transmet d'una manera implícita en la socialització de l'alumnat. El professorat acostumat a l'homogeneïtat i a les classes magistrals es veu amb dificultats i desorientat per aplicar aquestes diferents opcions.

«El professorat que procedeix de l'antic BUP insisteix en què la seva formació no és l'adequada per afrontar els nous reptes que ha introduït en el seu treball l'ESO, relacionats amb l'atenció a l'alumnat d'edats més primerenques i amb l'exigència de conjugar la comprensivitat i la diversitat en una etapa a la qual han d'assistir tots els alumnes i les alumnes per obligació i a vegades sense interès. Han estat preparats per transmetre coneixements i qualificar el rendiment d'una part selecta de la població i no per educar, estimular i orientar l'aprenentatge de tot l'alumnat de cada cohort d'edat.»

(Pérez Gómez, 2003:38)

L'**adolescència** és un canvi vital en el desenvolupament humà. Comporta canvis fisiològics, afectius, cognitius, de valors i relacions socials, en aquesta etapa els joves entren en un procés d'emancipació social, d'idees pròpies, actituds personals, etc. Molts professors no comprenen la sociologia dels adolescents, se senten incapacitats per enfrontar-se a la multitud de canvis que conformen aquestes edats i per als quals no han estat preparats. Realment la situació és complexa.

«Ens trobem davant de nois i noies que s'estan desenvolupant en una societat liberal/democràtica de mercat globalitzador i en la debilitat de marcs primaris de socialització: la família i la comunitat. Són nois i noies que es reconeixen com a persones lliures, amb drets civils plens, individualistes i consumistes. Això no obstant, es troben més sols que mai en l'esforç per crear-se una identitat pròpia i un espai social en moure's entre famílies febles i sovint amorfes i en xarxes de socialització molt fluïdes.»

(Muñoz, 2000:88)

Aquest perfil d'adolescent, que s'ha descrit, hauríem d'afegir que, en general, presenten un fort egoisme, manca d'autocontrol, dificultat per reconèixer que no actuen correctament o que s'estan equivocant, falta d'empatia i poca assertivitat en la comunicació amb companys, professorat i família; són dependents de la telefonia mòbil; es creuen lliures, però tots van *uniformats* en el vestir i en la figura del cos (les noies) i segueixen sense criteri tot allò que la societat del consumisme els vol imposar. És el perfil que la societat actual ha creat. El professorat necessita metodologies d'ensenyament/aprenentatge adequades a l'educació d'aquests nois i noies. El mateix autor de la cita anterior en proposa algunes:

«Els estudis que hem fet sobre l'opinió de l'alumnat de l'ESO ens proporcionen dades contundents sobre mètodes que els serveixen i estimulen a aprendre: la comunicació, el debat, la participació, la investigació, la cooperació, l'acció, el treball de camp, l'exigència raonable, l'autoritat de l'adult com a criteri, la coherència del professorat, el respecte exquisit a la persona de l'alumne... »

(Muñoz, 2000:90)

L'escola és un mirador privilegiat dels canvis que ha provocat l'evolució de les famílies i en particular la incorporació massiva de la dona al mercat de treball remunerat, la qual cosa provoca que una gran part dels nois i noies passin moltes hores fora de l'escola sense cap control i no utilitzin el temps lliure per aprofundir en les tasques acadèmiques. Des de l'escola es viu amb expectació les **reaccions diferents de les famílies davant dels processos educatius**. Hi ha actituds que van des de la col·laboració exemplar, fins al suport incondicional al fill o filla davant d'un fet indefensable. Hi ha famílies que dediquen una part del seu temps lliure a compartir responsabilitats educatives amb l'escola, i, en canvi, hi ha famílies que s'indignen perquè l'escola *no aprova* el seu fill/a que, per exemple, ha deixat un examen en blanc (Andreu, 2002:329). Un fet tan important i necessari com és col·laborar i compartir l'educació dels nois i noies entre l'escola i la família és un fet pràcticament inexistent. Les famílies s'impliquen poc en la gestió del centre o en actes i reunions conjuntes relacionades amb l'educació dels fills; aquest distanciament no ajuda gens a cada una de les parts en l'educació dels joves.

La LODE va pretendre institucionalitzar l'autogestió reglamentant la participació activa de la comunitat escolar. El vell desig de professorat, pares d'alumnes i estudiants en favor d'una major autonomia dels centres i una participació més democràtica en la gestió va saltar de les plataformes reivindicatives al text de llei (Fernández Enguita, 1997:167). Als instituts, en les últimes eleccions de representants dels pares d'alumnes al consell escolar, el 95% dels pares no van anar a votar. No cal insistir gaire que aquesta no és la forma més adient de canalitzar la participació dels pares en l'educació dels seus fills, elements molt importants de qualitat educativa. Des de sempre, però avui més que mai, la majoria dels pares el que volen és intervenir en allò que es relaciona amb els resultats educatius dels seus fills, no pas en els processos pedagògics i organitzatius del centre (PEC, pressupost, RRI, sancions disciplinàries, elecció del director...), que tendeixen a delegar en els professionals, en el professor. Pel que fa a l'alumnat d'institut, l'abstenció acostuma a ser d'un 60% (Estruch (2002:298).

Si a principis dels vuitanta es creia que els pares, el professorat o la comunitat educativa en general s'implicaria i participaria en l'organisme creat a tal fi el consell escolar, la realitat és que la majoria de famílies no sap qui són els membres del citat consell i els

resulta gairebé molest que vinguin els seus fills amb el papers de la convocatòria d'eleccions. El mateix succeeix amb l'associació de mares i pares. En general, com indica la CNE (2002:60) el referent de confiança és el docent individual, més que no pas el conjunt de la institució.

Fernández Enguita, expressa la situació d'una manera similar:

«Els alumnes participen en les eleccions, però confien poc en l'efectivitat de la seva representació i acostumen a limitar-se a presentar llargues llistes de demandes trivials en el seu torn de prec i preguntes. Els pares participen poc en l'associació. S'hi afilia una proporció important, en part perquè fer-ho acostuma a oferir alguns avantatges a l'hora que els seus fills prenguin part en les activitats extraescolars, però pocs assisteixen a les reunions. Quant a la participació electoral, el percentatge és molt baix, generalment menys del 10% [...]. En general no tenen la menor pretensió de controlar les activitats pròpiament docents [...]. La seva intervenció se centra sobretot en l'organització de les activitats extraescolars i els serveis complementaris i, si algun motiu pot portar-los a posar en qüestió l'activitat del centre segurament entrarà dins de l'ampli apartat de la funció de custòdia: el menjador i altres serveis.»

(1997:172)

El professorat desitjaria que els pares els donessin més suport controlant les tasques escolars fora del centre i implicant-se més en l'educació dels fills, però en general hi ha una mancança de receptivitat. Molts pares ja han *perdut els papers* en l'educació dels fills, fets que queden constatats quan en les entrevistes amb el professorat expressen que ells ja no saben què fer amb el seu fill, els diuen que estudien i es fiquen a l'habitació a escoltar música; quan els hi posen límits en alguna acció els responen que són els únics pares que actuen així... Els pares se senten insegurs i amb falta d'autoritat davant dels seus fills. Els demanem una complicitat amb l'estudi dels fills i es veuen incapaçs de poder-hi col·laborar. Si el professorat és professional de l'educació i té dificultats per educar, no les n'han de tenir, els pares?

Finalment caldria parlar dels recursos materials, humans i funcionals. En relació amb estructures i horaris no hi ha unanimitat d'opinions. Hi ha professorat que considera que

els edificis són poc acollidors, amb escassetat d'espais i de mobiliari. També que «l'organització de sessions de 50 minuts no facilita fer una classe diferent de la magistral i que qualsevol altra estructura ocasiona als alumnes i als mestres moltes dificultats de temps, de material i d'espai» (cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 20); però, com hem dit anteriorment, no són opinions compartides.

El que sí que presenta més unanimitat és que es requereix multitud de materials adequats a les necessitats individuals de l'alumnat per fer un bon tractament de la diversitat. Això implica moltes hores en la preparació de les classes, unit a les tasques de tutoria, de reunions de coordinació... Aquest augment de feina no es veu compensat ni materialment ni psicològicament, i es té la sensació d'anar molt ofegats i que no es fan les coses ben fetes. També es reclama que hauria d'haver més professorat de suport.

L'adequada atenció a la diversitat és, certament, un problema de mitjans: és del tot impossible un seguiment personalitzat de l'alumnat per part del professorat que té al seu càrrec entre 180 i 200 alumnes diferents i diversos, amb els quals comparteix dues o tres hores a la setmana, sis o set grups als quals ha d'atendre i tres o quatre matèries que ha d'impartir. Però no només és un problema de mitjans. L'actual sistema educatiu requereix també canvis normatius en l'ESO, que han d'emmarcar-se en el difícil equilibri entre el que ha de ser comú i el que pot ser divers, entre el rigor acadèmic necessari i l'absència de traves selectives. S'haurien de reforçar els departaments d'orientació amb la incorporació de nous professionals, mediadors juvenils i personal sanitari (Valcarcel, 2002: 355-356).

«L'Administració no pot seguir mesurant el treball per hores lectives. Si, amb tota raó, demanem al nostre professorat molt més que donar classes, hem d'acceptar la idea de reservar una part del seu temps per a aquestes activitats que se'ls demana al marge de les classes; [...] afrontar les diversificacions curriculars que exigeix la presència a la mateixa classe d'alumnes amb nivells molt desiguals, no permet mantenir les mateixes condicions de treball respecte de la mida dels grups i l'ús del temps amb què s'atenia als antics grups homogeneïtzats per a la selectivitat.»

(Helsby, 1999. Cit. a Esteve, 2002:96)

Les perspectives de futur són d'augment de la diversitat d'alumnat a les aules, i consegüentment per poder respondre dins uns paràmetres de *qualitat de l'ensenyament* (com es titula l'actual llei) caldrà la provisió de recursos, humans i funcionals. Segons Bas (2002:52-53) l'any 1998 es va produir el naixement de gairebé vint-i-un mil fills d'immigrants estrangers (principalment magrebins i llatinoamericans). L'escolarització en condicions satisfactòries de qualitat, equitat i respecte a la diversitat d'aquests neoespanyols durant l'actual decenni emergeix com un important repte polític que haurà de ser afrontat amb generositat i amplitud de mires i serà precís assumir les majors exigències de finançament requerides.

La reflexió molt encertada d'un professor de secundària sobre l'actual situació dels nostres centres ens permet concloure aquest apartat i també el capítol.

«Una escola comprensiva, obligatòria, on càpiga tothom, exigeix un esforç pressupostari, canvis fonamentals en l'estructura de funcionament dels centres i una autèntica reconversió professional del professorat. La llei pressupostària que permetés una millora de recursos materials i humans mai no ha arribat; no s'ha impulsat un model de funcionament substancial diferent del de sempre, una organització del temps i els espais que hagués permès consolidar autèntics equips de treball amb espai horari per a la reflexió i la planificació, la realització i l'avaluació d'actuacions.»

(Cit. a *Perspectiva Escolar*, n. 248, pàg. 48)

1.2. Síntesi del capítol

L'estudi empíric de la formació permanent centrada en la institució educativa s'ha portat a terme en centres d'ensenyament secundari, és aquest el context triat per investigar sobre la formació del seu professorat i aprofundir en el seu coneixement. Així, el primer capítol de l'informe sobre la investigació es dedica a presentar les particularitats d'aquesta etapa educativa.

L'ensenyament secundari té una idiosincràsia particular perquè és una etapa que va ser profundament reformada amb la LOGSE i que s'ha tornat a modificar amb la LOCE. Aquest capítol presenta la nova estructura de la secundària, les característiques del professorat que imparteix les classes des d'una perspectiva d'estament social, de la seva funció com a agent educatiu, de la seva diversitat i conflictivitat, així com el perfil professional que seria adequat per respondre actualment als canvis educatius i socials i finalment la seva polèmica formació inicial.

El professorat d'aquesta etapa presenta una gran heterogeneïtat quant a formació i quant a funcions que ha d'exercir, fets que fan necessària una formació permanent amb l'intent de coordinar i donar cohesió aquesta complexa diversitat. És un col·lectiu amb una consciència feble com a grup social; en general veuen la seva professió desprestigiada i desvalorada socialment. La situació educativa i social actual advoca aquests professionals a canviar l'estil d'ensenyament que fins ara havia estat transmissor de coneixements per esdevenir més facilitadors o orientadors d'aprenentatges disciplinaris i més educador en valors i actituds. Hi ha hagut diferents propostes per canviar la seva formació inicial, però de moment els plans d'estudi del professorat que accedeix a secundària tenen un sentit d'especialització disciplinària i poc específica en processos didàctics. El CQP d'un curs de durada és l'única formació en didàctiques i coneixements genèrics sobre el fet d'educar.

L'últim apartat del capítol es dedica a descriure les característiques de l'alumnat d'aquesta etapa, grups de joves adolescents, també força divers i complex, amb diferents aptituds i actituds vers els estudis, fets que també condicionen la formació permanent del col·lectiu docent. Seguidament hem tractat l'entorn familiar, com un altre agent mediador en l'educació; i que es considera que, en general, falta implicació de les famílies amb l'escola (participació i col·laboració en l'educació dels fills). El capítol finalitza amb algunes opinions del col·lectiu del professorat sobre la dotació de recursos humans, materials i funcionals necessaris per al desenvolupament de la tasca docent.

L'estudi teòric i també amb un fort component pràctic del context de secundària és la base on es fonamenta aquest estudi, és on hem d'aplicar les recerques que trobem a

través de la investigació. Aquest context material i humà amb les seves particularitats condiciona que el professorat tingui necessitat d'una formació permanent que li permeti un desenvolupament personal i professional que derivarà en un desenvolupament institucional. Puntualitzant en aquest desenvolupament hem de dir que no l'hem de veure com a aprenentatges per fer *millor la classe*, sinó per saber gaudir de la feina, per encoratjar a defensar unes condicions laborals i personals, per defensar la importància que té l'educació en el desenvolupament social; consolidar aquestes accions enfortiran per si mateixes els docents i derivaran en el que hem dit de *fer millor la classe*. Aquestes últimes idees són el preàmbul del que es desenvoluparà en el segon capítol que a continuació presentarem.

2. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

«Formar-se és prendre consciència del que una persona fa i com millorar-ho.»

(De la Torre, 2000)

Vivim una etapa històrica que es designa amb el nom de la *societat de la informació*, *l'era de la ciència i la tecnologia*, *la societat del coneixement...* comparable amb la Revolució Industrial que va canviar els hàbits de vida dels ciutadans, les estructures socials i va iniciar una cursa d'avenços tecnològics que avui dia, imbuïda en el neoliberalisme industrial, encara no s'ha aturat; les conseqüències són la informàtica, els xips, les noves tecnologies que canvien els costums i les bases de la societat (podem treballar, fer la compra, comunicar-nos amb les antípodes sense moure'ns de casa...).

És un món canviant. Els canvis afecten l'economia, a política i a societat. Dins del marc social es troba el sistema educatiu, el qual és el més lent a l'hora d'introduir canvis i s'aferra als seus sistemes tradicionals. Ha passat el temps en què la formació inicial rebuda a les escoles i posteriorment a la universitat era considerada suficient per exercir una professió. Ara, ningú no pot pensar que quan finalitza els estudis que el capaciten per a una professió s'ha acabat el període de formació; constantment hem d'aprendre, hem de formar-nos permanentment, reciclar-nos... si volem ser uns professionals d'avui i persones integrades en la societat del moment.

Lara⁴ (Dr. General del Grup Planeta) deia com a padrí d'una promoció d'estudiants de Ciències de la Comunicació:

«Reciclatge i formació permanent. La velocitat del canvi, de l'evolució del coneixement, us deixarà ben aviat obsolets si no aneu amb compte.»

Actualment és una **necessitat l'educació i formació al llarg de tota la vida**. És una necessitat en tots els àmbits: professional, personal i cultural.

⁴ Discurs pronunciat al Liceu de Barcelona el juny de 2000, en l'acte de graduació dels estudiants de Ciències de la Comunicació de la Fundació Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

- *Professionalment* perquè els coneixements i les tecnologies evolucionen vertiginosament.
- *Personalment* perquè els canvis socials requereixen noves actituds per assimilar o discriminar noves formes d'interacció social.
- *Culturalment* perquè és necessari conèixer en l'àmbit social diferents cultures, creences, religions... per comprendre i ser tolerant amb la pluralitat i la diversitat de les persones; entendre els sistemes econòmics que són la base del progrés; i estar informat sobre les polítiques governamentals que dirigeixen la vida d'un país.

La formació permanent és inherent a les persones en la societat actual, així han sorgit els *tòpics* d'aprendre a aprendre, aprendre al llarg de la vida, aprendre a desterrar unes pràctiques i incloure-hi unes altres, aprendre a innovar, aprendre a gaudir aprenent...

Kugemen⁵ (1992) assenyala set elements que van a caracteritzar la formació de persones adultes en el futur immediat:

- Creixement impressionant de la demanda de formació ocupacional, davant l'estancament de la demanda de la formació reglada.
- Increment de l'edat mitjana de l'adult que rep formació.
- Increment dels processos d'identitat regional i dels perfils de necessitats formatives específiques associades a cada regió europea.
- Progressiva descentralització de les estructures organitzatives i socials i increment de la individualitat d'interessos.
- Increment de la demanda de recursos tecnològics en la formació que ja està present en altres activitats de la vida quotidiana.
- Increment de la mobilitat electrònica.
- Necessitat d'augment del coneixement i la qualificació personal com a eina d'influència en la naturalesa dels canvis socials que s'aproximen.

⁵ (Cit. a Fernández Cruz, 1999:209)

El professorat com a individu, professional i membre d'una societat no pot inhibir-se dels canvis socials. És necessari que accepti, s'adapti i contribueixi en els canvis que comporten la millora i la prosperitat per a la cultura i el desenvolupament humà o rebatre els que atempten contra els valors culturals i limiten l'òptim desenvolupament de la humanitat.

Dins el gran marc de la formació permanent abordarem la formació del professorat, com a eix immers en el seu creixement professional i personal. El tractament de la formació serà a partir del context de treball i a través de diferents models i estratègies que permetin la seva operativització.

2.1. Conceptualització de la formació permanent del professorat centrada en la institució educativa

Definir la terminologia de *la formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*, expressar el significat comú que la majoria de la societat li atorga, així com els experts en la temàtica i com s'interpreta en aquest treball, és un element que no es pot eludir, que no pot eludir cap investigació que aspiri a aportar nous coneixement o aprofundir en un camp d'estudi concret. A partir d'aquestes premisses es desenvolupa aquest apartat.

L'acció de *formar-se* de manera constant, *permanent*, un sector social que desenvolupa la tasca d'ensenyants, docents o *professors/es* en les *institucions educatives*, són els termes que contextualitzen aquest treball i, per tant, s'aclareixen els conceptes que els determinen.

Diferents professionals vinculats al món pedagògic s'han plantejat l'aplicació d'aquests termes en el camp educatiu i han formulat les seves definicions per concretar el seu ús i arribar a criteris comuns. A continuació presentarem les definicions d'alguns autors que hem considerat que han aportat elements aclaridors i rellevants, i que ens permeten fonamentar i precisar el significat dels conceptes que emmarquen el nostre treball.

2.1.1. *El concepte de formació*

En primer lloc, hem de dir que de forma genèrica el terme formació en la terminologia internacional fa referència a instrucció tècnico professional (Sarramona, 1999:197). A partir d'aquesta generalitat concretarem el terme referent a la formació del professorat.

Benedito [et al.] (1991:12-15) expressen que per poder tractar la formació permanent del professorat cal fer un repàs previ a diversos conceptes referents a l'educació permanent d'adults, perquè la formació permanent del professorat s'inclou dins el camp de l'educació d'adults i forma part del sistema educatiu d'un país. En l'àmbit de la formació permanent del professorat, els termes emprats són *educació permanent*, *formació permanent*, *formació contínua*, *formació en exercici*, *formació tècnico professional*, *perfeccionament del professorat*, *reciclatge* i, fins i tot, en moments de canvis profunds en els sistemes educatius, *reconversió*. En general s'utilitzen amb caràcter de sinònims els termes *educació* i *formació*.

Els mateixos autors indiquen que els mots francesos *education* i *formation* tenen fonamentalment el mateix significat que els anglesos *education* i *training* i que se solen emprar indistintament en la mateixa mena d'activitats. Per concretar el terme s'hauria d'anomenar *educació permanent* a tots els processos de culturització de la població i on es podrien situar concèntricament tots els subsistemes d'educació específica. L'educació permanent comprendria l'educació d'adults i també la formació inicial de la persona durant tot el procés i en tots els aspectes de la seva vida. En conseqüència, l'educació permanent del professorat seria un subsistema de l'educació permanent d'adults, que seria preferible anomenar-la formació permanent, ja que el terme formació s'acosta més a un perfeccionament que no pas a una adquisició de base.

De la Torre diferencia entre *educació* i *formació*:

«Considero l'educació com un conjunt d'activitats dirigides al desenvolupament de la intel·ligència, de la racionalitat i de la creativitat a través de la transmissió i adquisició de coneixements.

»Entén per *formació* el desenvolupament de la disponibilitat per rebre i unir els coneixements dirigint-los a l'acció; d'aquí el caràcter aplicat.

»[...] Avui dia, el terme educació s'utilitza per expressar la transmissió de coneixements i la configuració de la personalitat en les etapes primeres de la vida. [...] A la formació se li atorga un significat que es refereix a coneixement específic i a especialització del saber.

»[...] *L'educació i la formació constitueixen un sistema conjunt que perllonga l'aprenentatge de les persones al llarg de tota la vida.»*

(1997:18-19)

«L'educació comprèn, per tant, la formació, i aleshores es pot establir un concepte d'educació permanent d'adults que inclogui tots els processos educatius, en les seves diverses etapes, amb la finalitat de fer que conegui el seu entorn per poder dominar-lo, millorar-lo i, alhora, millorar-se a sí mateix. Finalment, cal considerar la formació permanent del professorat com a subsistema específic de formació, adreçat al perfeccionament en la seva tasca docent, amb la finalitat d'assolir una millora professional i humana que li permeti adequar-se als canvis científics i socials de l'entorn. La formació permanent del professorat de qualsevol nivell educatiu, és doncs, l'actualització cultural, pedagògica i científica dels ensenyants amb la finalitat de perfeccionar la seva activitat professional (Benedito [*et al.*], 1991:14).»

Ferrández (1997:6-14) també ubica la formació com a subconjunt de l'educació. Considera, el terme *formació*, de forma generalitzada, com a element per perfeccionar, enriquir, innovar, esmenar i fins i tot recuperar alguns comportaments de l'ésser humà. Concreta que el concepte s'aplica més a algunes accions educatives que porten a terme les persones adultes, rarament s'utilitza en situacions educatives dels alumnes en període de l'educació formal o obligatòria; així, és una acció educativa corresponent a edats posteriors a l'educació primària o secundària. Afegeix que la formació té la possibilitat d'existència si hi ha un substrat o fonament d'educació de base que la faci factible, és a dir, exigeix el domini de conceptes, procediments, valors i actituds previs

nascuts de l'educació de base. Finalitza determinant que «La formació fa referència a competències molt definides, en tant que l'educació parla de comportaments, eminentment humans, integrals, ajustats a la realitat sociocultural i amb intenció transformadora. Hi ha, per tant, una especificació en la formació mentre l'educació tendeix a la globalització integradora de comportaments humans. (pàg.14)»

Així, deduïm que **el concepte de formació del professorat s'emmarca en l'educació d'adults** i es concreta com a un **subsistema específic de formació** per aconseguir una millora personal i principalment un perfeccionament professional.

Una altra interpretació sobre el concepte de formació ens l'aporta Marcelo (1994:178), el qual analitza com diferents autors de llengües francòfones i anglogermàniques utilitzen el terme de *formació*, i expressa que la formació es presenta com un fenomen complex i divers i que existeixen poques conceptualitzacions i acords sobre les dimensions i teories rellevants per a la seva anàlisi. Després d'una revisió exhaustiva del concepte presenta les conclusions següents:

- En primer lloc, la formació, com a realitat conceptual no s'identifica ni queda diluïda dins d'altres conceptes també a l'ús com educació, ensenyament, entrenament, etc.
- En segon lloc, el concepte formació incorpora una dimensió personal, de desenvolupament humà global que és precís atendre davant d'altres concepcions eminentment tècniques.
- En tercer lloc, el concepte formació té a veure amb la capacitat de formació, així com amb la voluntat de formació. És a dir, és l'individu, la persona, el responsable últim de l'activació i desenvolupament de processos formatius. Això no vol dir que la formació sigui necessàriament autònoma. És a través de la interformació com els subjectes —en aquest cas el professorat— pot trobar contextos d'aprenentatge que afavoreixin la recerca de metes de perfeccionament personal i professional.

Els autors citats coincideixen en el perfeccionament personal i professional, però Marcelo emfatitza més en l'aspecte personal i no considera que la formació s'hagi d'identificar amb el terme educació.

Una altra autora, González Sanmamed (1995:194), ens aporta nous elements per delimitar el concepte de formació: «Podríem parlar de formació del professorat com una acció o conjunt d'activitats que es desenvolupen en contextos organitzats i institucionals a través dels quals les persones adultes interaccionen i interioritzen conceptes, procediments i actituds que els capaciten per intervenir en l'ensenyament». Aquesta és una visió molt concreta i específica de la formació; ens indica el context, els continguts i la finalitat.

Zabalza (2000) ens planteja el terme de *la formació* emmarcat en l'actual societat denominada societat de l'aprenentatge, societat de la formació, formació al llarg de la vida, etc. Expressa que aquesta societat ha portat efectes importants sobre la mateixa concepció de la formació, sobre la seva ubicació en el teixit social i sobre les seves estratègies d'implementació; ja que la incorporació de la formació al propi pla de vida de cada persona s'ha convertit en un fet comú de la cultura del segle que iniciem. Exposa que parlar de formació no ha estat habitual als estudis pedagògics, i que s'han utilitzat altres conceptes tradicionals per referir-se als processos vinculats a l'aprenentatge. Els termes d'*educació* (per recollir la visió més àmplia i comprensiva), *ensenyament* (per referir-se a processos institucionalitzats de formació), *instrucció* (per indicar els aprenentatges més intel·lectuals o acadèmics). La referència a la formació ha estat més freqüentment vinculada a la formació professional o formació per al treball.

Aquest autor creu que la idea de *formació* pot entendre's de dues maneres perverses, almenys des del punt de vista pedagògic:

- Formar = modelar. D'aquesta manera s'orienta la formació a *donar forma* als subjectes. Se'ls forma en la mesura en què se'ls modela, se'ls converteix en aquell tipus de producte que es pren com a model: el perfil professional, el lloc de treball a desenvolupar, les exigències de la normativa...

- Formar = conformar. En aquest cas es tracta d'aconseguir que el subjecte accepti i es conformi amb el pla de vida i d'activitats per al qual s'ha format. El procés d'homogeneïtzació, les condicions de treball, la pressió dels mandataris el porten a un a *conformar-se*.

Per això Zabalza creu que per aproximar-se als processos formatius amb una visió pedagògica s'haurien de vincular al *creixement i millora de les persones*. Des d'aquest punt de vista la formació hauria d'aportar:

- un creixement personal equilibrat,
- la millora de les capacitats bàsiques de la persona,
- la satisfacció personal: millora de la pròpia autoestima i el sentiment de ser cada vegada més competent i estar en millors condicions per acceptar els reptes normals de la vida (no solament els laborals).

Zabalza puntualitza que aquesta conceptualització de *millora i creixement personal* en general s'ha atribuït al concepte d'educació (desenvolupament personal, adquisició de noves capacitats, incorporació al món de la cultura, etc.), ja que formació s'entén generalment per alguna cosa més puntual i funcional, dirigida a l'adquisició d'habilitats específiques i vinculades al món del treball i per tant ell proposa:

«Qualsevol procés de formació ha de constituir, en el seu conjunt, una oportunitat d'ampliar el repertori d'experiències dels subjectes participants. [...] Oferir la possibilitat d'organitzar-se més autònomament i prendre decisions en el procés de formació; oferir [...] experiències en les quals es trobi envoltada tota la persona del subjecte en formació (el seu intel·lecte, les habilitat manuals, els seus afectes, etc.).»

(2000:11)

Les reflexions de Zabalza ens portem a percebre una perspectiva més àmplia de la formació, no la visió restrictiva de formació per créixer professionalment per poder desenvolupar millor un determinat treball, sinó que el desenvolupament personal en

primer terme vers l'autoconeixement, l'autoestima afavorirà, consegüentment, en un segon terme: el desenvolupament professional.

En el nostre camp d'estudi creiem que aquestes últimes directrius són el marc coherent per a la formació del professorat. El professorat actualment no és un instructor, és un professional de l'educació que ha d'aconseguir el desenvolupament integral del seu alumnat. Si a través de **processos formatius** el professorat es **desenvolupa personalment i professionalment**, serà una projecció en la millora de la formació personal i acadèmica de l'alumnat; ja que la vivència formativa possibilitarà una empatia amb l'alumnat perquè el procés formatiu del professorat també comporta un posicionament com a discent.

2.1.2. El concepte de formació permanent del professorat

La literatura sobre el tema de la formació del professorat diferencia clarament la formació inicial i la permanent. Aquesta última també denominada amb diversitat de terminologies com ens indica González Sanmamed (1995:220): formació contínua, reciclatge, perfeccionament, actualització i formació en exercici. «Reciclatge és un terme que sembla haver estat desterrat o, almenys, relegat; en el seu lloc s'utilitza la forma, més pal·liativa, del terme actualització.» (Barrios i Jiménez, 2002:153).

De la Torre (1998:86) defineix la formació permanent com «la formació que el professorat té quan està exercint, una vegada superat el període novell.» González Sanmamed (1995:220) expressa: «s'espera que en aquesta etapa es puguin compensar i/o completar les deficiències i llacunes originades en la formació inicial, així com donar resposta a les noves exigències del sistema i a les necessitats que perceben els docents al llarg de la seva tasca docent.»

La formació permanent del professorat també queda ubicada en la terminologia, avui en dia tan pregonada, *la formació al llarg de la vida (lifelong learning)*. Zabalza (2000:12) indica: «un dels enfocaments més interessants als últims anys en relació amb la

formació és el que es refereix a la necessitat de vincular la formació a tot el cicle vital dels subjectes. Es reforça així la idea de què la formació transcendeix de l'etapa escolar i constitueix un procés íntimament unit a la realització personal i professional dels subjectes.»

Aquest concepte de la formació al llarg de la vida, que es vincula al desenvolupament professional però també al desenvolupament personal, es situa proper a la idea que anunciava l'informe de la UNESCO, coordinat per J. Delors:

«Ja no és suficient que cada individu acumuli a l'inici de la seva vida una reserva de coneixements a la qual podrà recórrer després sense límits. Principalment, ha d'estar en condicions d'aprofitar i utilitzar durant tota la vida cada oportunitat que se li presenti d'actualitzar, aprofundir i enriquir aquell primer saber i d'adaptar-se a un món en permanent canvi.»

(1996:95)

Aquesta idea de formació al llarg de la vida queda estructurada en quatre aprenentatges bàsics:

- Aprendre a conèixer: proveir-se de coneixements culturals, tècnics...
- Aprendre a fer: seleccionar, manipular, utilitzar els coneixements...
- Aprendre a ser: reflexionar, tenir judici crític, forjar-se d'identitat pròpia...
- Aprendre a conviure amb els altres: comprendre la diversitat, enriquir-se amb la convivència, gaudir amb les relacions personals...

El contingut del missatge de la UNESCO vincula l'educació que emmarca tota la vida de la persona, amb el **procés de formació** personal i professional que ha d'anar desenvolupant **al llarg de la vida per ser un individu integrat en la seva societat**; i aquesta formació ha de comportar proveir de sentit crític per mantenir la identitat personal i alhora saber enriquir-se convivint amb la diversitat dels altres.

Després d'analitzar els conceptes de formació permanent, creiem necessari explicitar més concretament aquesta formació permanent referent al professorat. Marcelo ens concreta el concepte de formació del professorat amb les frases següents:

«Formació del professorat és el camp de coneixements, investigació i de propostes teòriques i pràctiques, que dins de la didàctica i organització escolar, estudia els processos per mitjà dels quals el professorat —en formació o en exercici— s'impliquen individualment o en equip, en experiències d'aprenentatge a través de les quals adquireixen o milloren els seus coneixements, destreses i disposicions, i que els permeten intervenir professionalment en el desenvolupament de l'ensenyament, del currículum i de l'escola, amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació que reben els alumnes.»

(1994:183)

Aquest és un plantejament de la formació del professorat exclusivament professional, que és considerat vàlid tant per a la formació inicial com per a la permanent.

Imbernón, un altre expert que ha investigat el tema de la formació permanent del professorat, assenyala altres aspectes que incideixen no només en la conceptualització sinó, principalment, en el desenvolupament dels processos de formació permanent i destaca tres grans línies o eixos d'actuació que la diferencien de la formació inicial:

- «1. La reflexió sobre la pròpia pràctica (mitjançant l'anàlisi de la realitat educativa) i la comprensió, interpretació i intervenció sobre ella.
- »2. L'intercanvi d'experiències, la necessària actualització i confrontació en tots els camps de la intervenció educativa.
- »3. El desenvolupament professional en i per al centre per mitjà del treball col·laboratiu per transformar aquesta pràctica i provocar processos de comunicació [...]. La formació permanent del professorat es recolzarà en una reflexió dels subjectes sobre la seva pràctica docent, de manera que els hi pugui permetre examinar les seves teories implícites, els seus esquemes de funcionament, les seves actituds, etc. Realitzant un procés constant d'autoavaluació que orienti el desenvolupament professional.»

(1998:57)

La tendència de la formació permanent del professorat segons Imbernón és propiciar el desenvolupament professional des d'un punt de vista contextual i orientada al canvi educatiu. L'enfocament és fomentar la indagació a través del qüestionament de la pròpia pràctica.

2.1.3. *El concepte de professor/a*

«Existeix dins l'àmbit educatiu una gran tradició d'utilitzar diversos termes per referir-se als seus professionals. Bona prova d'això són els mots *mestre, professor, ensenyant, docent, treballador de l'ensenyament...* que sovint s'utilitzen indistintament. Darrere cada denominació pot haver-hi una concepció de la tasca, i potser del nivell de professionalitat, amb totes les implicacions econòmiques, laborals i associatives que això comporta.»

(Consell Escolar de Catalunya, 1995. Cit. a Sarramona, 1999:21)

Tradicionalment el termes més utilitzats en la tasca educativa formal són mestres i professors; mestres més vinculats a l'etapa d'infantil i primària i el de professor més a l'àmbit de secundària i universitat. Dels termes ensenyant o docent comunament se'n fa menys ús.

La diferenciació entre mestre i professor també ve donada per les diferències respecte a la formació inicial de diplomad o llicenciat, al domini del coneixement, uns són més generalistes i els altres especialistes en una matèria i també la diferent retribució salarial.

Ser mestre, docent o professor/a, actualment, com hem expressat al capítol anterior, i com incidirem en apartats posteriors, no es limita a l'ensenyament d'una o diverses àrees del currículum; el camp de funcions és ampli i complex, ja que pot exercir des de funcions de gestió, d'orientació acadèmica, facilitador o mediador d'estratègies d'aprenentatge... fins a arribar a impartir els coneixements propis de la seva competència a l'aula amb diferents procediments didàctics.

Sarramona (1999) planteja el terme de *professors/es* com a professionals que tenen com a fita la formació integral dels seus alumnes, encara que de manera més concreta es facin responsables de la seva formació en un sector del coneixement científic. Actuen dins un marc institucional, el centre escolar, que alhora està inserit en un context social amb què interacciona.

Aquesta definició de **professor/a** la considerem com a vàlida per definir el **professional en l'educació que està vinculat a l'àmbit de secundària**. Al mateix temps també farem ús en el nostre treball dels termes ensenyants i docents en funció de les circumstàncies i requeriments d'estil del redactat.

2.1.4. El concepte d'institució educativa

Finalment restaria tractar el context on ubiquem la formació permanent del professorat *la institució educativa*. Comunament és més utilitzat el mot *centres educatius* que *institucions educatives* per anomenar els organismes que tenen per finalitat la tasca d'educar, principalment, en el que es denomina ensenyament reglat o formal i que també reben el nom d'escoles i/o instituts. No creiem important indagar exhaustivament sobre l'origen d'aquests mots, però fent una simple consulta a l'Enciclopèdia catalana, deduïm que *centre* és possible que derivi del nom donat a algunes societats que tenen una finalitat cultural, el foment d'un cert ordre d'activitats (sovint recreatives) o la difusió d'un ideal social, polític o religiós. Hem optat pel mot *institució* perquè s'ajusta més al nostre context educatiu, ja que aquest mot va aparèixer com a categoria social per atendre alguna necessitat bàsica de la societat, assoleix caràcter orgànic i permanent i, sovint una reglamentació jurídica. Així, hom considera institucions la família, l'organització religiosa, el govern, les universitats, els hospitals, etc.

Pont (1997:317) ens corrobora l'ús que es fa indistintament d'aquesta terminologia centres/escoles/institucions... quan tracta el tema de les organitzacions que tenen com a missió fonamental desenvolupar processos educatius/formatius i determina com a

organitzacions fortament educatives: escoles, instituts de formació, universitats, centres de formació professional, centres de temps lliure, centres de formació ocupacional, centres de naturalesa, autoescoles, organitzacions infantils i/o juvenils, etc.

En aquest apartat, de manera molt simple, obrim pas el que serà el tercer capítol *Formació en centres* dient que la institució educativa és el context on s'ha de produir, principalment, l'aprenentatge de l'alumnat, però nosaltres també el proposem i defensem com a context d'aprenentatge del professorat, perquè a través del desenvolupament del professorat la institució també es desenvolupi, creixi en la millora de la seva funció d'educar i pugui respondre a les demandes socials.

Creiem que la formació per al desenvolupament personal i professional del professorat hauria de projectar-se en la institució educativa. És a dir, a partir de processos de reflexió sobre la pròpia pràctica entre els equips docents, generar projectes de millora educativa que facin progressar la institució educativa per respondre a les incrementades, contínues i canviants expectatives de la societat respecte a l'educació; també s'ha de dir, que es registra un abús de les expectatives socials sobre l'educació, de la qual s'espera solució a tots els desajustaments que el propi ordre social genera (Pérez Iriarte, 2002:69). Dins d'aquest marc d'altas expectatives, el repte consisteix a assumir institucionalment aquesta formació permanent per tractar que no repercuteixi únicament en un perfeccionament individual i aïllat sense conseqüències significatives en l'escola, sinó que l'esforç realitzat repercuteixi en els centres docents i en l'augment qualitatiu de tot el sistema educatiu (Biscarri, 1993:17).

Prenent de nou el fil de la conceptualització, al llarg del treball s'utilitzarà indistintament el terme centre educatiu o institució educativa, ja que en la pràctica i en moltes publicacions s'utilitza més sovint **centre educatiu**, però des del punt de vista de **la rigorositat semàntica** creiem més convenient **institució educativa**.

2.1.5. *Conclusions sobre la conceptualització*

Després de la recerca conceptual sobre la terminologia que emmarca el nostre estudi creiem necessari explicitar el nostre concepte de *formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*, el qual és fruit de les idees i reflexions que els estudiosos del tema ens han aportat.

La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa estaria ubicada dins el marc de l'educació permanent d'adults, que és més apropiat denominar formació perquè el terme educació és holístic i comporta les etapes primeres de la vida.

La formació permanent del professorat tindria un caràcter de continuïtat de la formació inicial. Seria la formació que els professionals de l'educació van adquirint al llarg de la seva vida professional, ja sigui per necessitats normatives, socials o personals.

L'*objectiu* de la formació permanent seria el desenvolupament personal i professional, creiem que en aquest ordre primer personal i després professional, ja que en la tasca educativa el desenvolupament personal d'autoconeixement, d'autoestima, de relacions personals... és bàsic per poder incidir en l'educació dels altres. El desenvolupament professional és una necessitat, a l'igual que a altres camps professionals, per adquirir les competències necessàries per desenvolupar un treball específic. Aquestes conviccions queden plenament recolzades per les argumentacions que ens feia Zabalza (2000) i l'informe de la UNESCO.

Els *continguts* de la formació permanent del professorat poden ser molt variats, amb relació a les necessitats socials del moment, del context educatiu o en funció de l'especialitat. Aquests sempre han d'incloure uns *conceptes* (aprendre coneixements); uns *procediments* que serien les destreses, habilitats, competències metodològiques... (aprendre a fer). Els conceptes i procediments estaran més vinculats al desenvolupament professional; i, finalment, unes *actituds* (aprendre a ser i aprendre a conviure) vinculades al desenvolupament personal. El camp de les actituds és el que podríem dir

que ha estat més descuidat en la formació permanent i actualment se li va donant l'atenció que requereix. Considerem que s'han de tenir en compte en la formació permanent els continguts actitudinals següents:

- Capacitat per a les relacions interpersonals (assertivitat, empatia, treball en equip...).
- Habilitats per a la resolució de problemes.
- Reflexió i valoració de la informació per prendre decisions.
- Capacitat per mantenir un nivell adequat d'autoestima.
- Capacitat d'autoconeixement (competències i limitacions personals).
- Sentit de creixement continu tant personalment com professional.

En els *dissenys formatius* s'ha de comptar amb la participació del professorat assistent, valorant les necessitats reals i l'experiència en coneixements teòrics i pràctica docent.

La formació haurà d'estar emmarcada en el centre educatiu. El professorat ha de trobar l'objectiu i contingut per a la seva formació a través de l'autorevisió de la pròpia pràctica docent quant a èxits i errors, amb la intenció de potenciar els punts forts i millorar les àrees deficitàries. La formació ha de permetre aconseguir un desenvolupament personalment i professional del professorat i a través d'aquest el desenvolupament institucional. Cal que la institució respongui a les demandes socials com una organització altament implicada en l'educació i de la qual s'esperen importants aportacions a la educació i formació dels futurs ciutadans.

El terme de professor/a el considerem el més adequat, ja que la tradició així ho ha determinat per al context de secundària. Respecte del terme d'institució educativa és el més correcte conceptualment perquè s'ajusta a les característiques de les organitzacions educatives formals.

Aquestes reflexions entorn a la conceptualització sobre *la formació permanent del professorat centrada en la institució educativa* són la base a partir de la qual es desenvoluparan els apartats següents.

2.2. La formació permanent, una necessitat del s.XXI

Com anunciava l'informe de la UNESCO, coordinat per J. Delors:

«Ningú no pot avui esperar que el munt inicial de coneixements constituït en la joventut sigui suficient per a tota la vida, ja que la ràpida evolució del món exigeix una actualització permanent del saber, en un moment en què l'educació bàsica dels joves tendeix a perllongar-se. D'altra banda, l'escurçament del període d'activitat professional, la disminució total d'hores de treball remunerades i la prolongació de la vida després de la jubilació augmenten el temps disponible per a altres activitats.»

(1996:111)

Delors ens obre les portes a la necessitat de la formació permanent al llarg de la vida i a la imaginació per crear o per prendre iniciatives en la construcció de marcs que omplin el temps d'oci de manera productiva en l'àmbit cultural.

En les últimes dècades moltes organitzacions de diversa tipologia han mencionat i han mostrat interès en la temàtica de la formació permanent a través d'informes i treballs. Entre elles, la UNESCO, l'OCDE, el Club de Roma, el Consell d'Europa, etc. Totes destaquen la importància d'un aprenentatge continu que enriqueixi com a persones i com a professionals per desenvolupar-se íntegrament en la societat actual.

«El desenvolupament de la nostra societat actual, basada en el coneixement, i la canviant demanda d'habilitats per part del mercat laboral modern han reforçat considerablement el concepte d'educació permanent. A més, les nostres societats són cada vegada més complexes i exigeixen que tots estiguin millor equipats per a desenvolupar el nostre paper de ciutadans actius [...]. Hem comprés que l'aprenentatge és un procés continu i sense interrupcions, que va des del naixement fins a la mort. Les rígides barreres entre l'educació formal i no formal ja no són pràctiques ni realistes.»

Thomas J. Alenxandre⁶

⁶ Exdirector d'Educació, Treball i Afers Socials de l'OCDE. Intervenció en les jornades: "La formació contínua davant la societat de la informació". Santander, 26 i 28 de juny de 2000. Cit. a AV (2000): *La formación continua ante la sociedad de la información*. Madrid: FORCEM.

La formació permanent és un fet que no es qüestiona, perquè el coneixement creix i es difon de manera vertiginosa com a conseqüència d'aquest aprenentatge continu, així la rapidesa en l'increment i difusió de nous coneixements comporta la necessitat de continuar formant-se; és un cercle, la formació produeix aprenentatge i l'aprenentatge requereix formació.

Avui no només necessitem uns aprenentatges per poder accedir a un lloc de treball, sinó que hem de continuar aprenent per garantir la permanència en el lloc de treball. Els coneixements es queden obsolets en poc temps a causa de la velocitat dels canvis i de la complexitat que estan adquirint les tecnologies de la informació i la comunicació. «L'anomenada *lleï del creixement de la ciència* estableix que cada cert temps —estimat en un quinquenni— es duplica el coneixement disponible» (Sarramona, 1999:160). Aquests elements suposen una revolució en la manera d'aprendre i en els continguts. La formació inicial ha de tenir en compte de capacitar per aprendre a aprendre, s'ha d'ensenyar perquè l'individu desenvolupi totes les seves capacitats i perquè tingui l'estímul de posicionar-se en situació d'aprenentatge continu. Aprenentatge continu no només com a necessitat per a l'adaptació als canvis professionals sinó també per a la realització personal i per a la integració social.

Formar-se avui exigeix adaptar-se [...] a les noves concepcions de cultura, de relacions socials, de desenvolupament econòmic..., que s'estan produint i que incideixen de manera important en els processos de comunicació i producció. Formar-se avui requereix, per altra part, compromís i iniciativa, adaptabilitat, varietat i participació i buscar el desenvolupament personal des de la informació, anàlisi i participació en els problemes de l'entorn; potenciar habilitats organitzatives, de cooperació, de comunicació... (González Soto, 1999:236).

Les nostres societats estan envoltades en un complicat procés de transformació. Una transformació no planificada que està afectant la forma com ens organitzem, com treballem, com ens relacionem i com aprenem. Aquests canvis tenen un reflex visible en l'escola com a institució encarregada de formar els nous ciutadans. Els nostres alumnes

disposen avui en dia de moltes fonts d'informació aportades per les tecnologies de la informació i comunicació. Aquestes fonts d'informació estan fent necessari un replantejament de les funcions que tradicionalment s'han vingut assignant a les escoles i als professionals que hi treballen: els professors/es (Marcelo, 2002:28).

«L'impacte de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació constitueixen una qüestió associada per raons òbvies a qualsevol reflexió sobre l'orientació present i futura de l'educació.»

(Pérez Iriarte, 2002:61)

Ningú no posa en dubte, ni s'atreveix a qüestionar la necessitat de la formació permanent en el món que avança cada vegada a un ritme més accelerat i trepidant. Ara bé, si en tots els camps i professions constitueix una necessitat, en l'àmbit educatiu aquesta necessitat i urgència no es pot ajornar, ja que formem avui els ciutadans del demà. La formació permanent del professorat és un factor imprescindible per a qualsevol sistema educatiu que tingui la pretensió d'arribar a un nivell de qualitat educativa (Garcia Llamas, 1999).

«La formació permanent és una peça bàsica en el camí de la millora de la tasca escolar. Per respondre als canvis socials i tecnològics de la societat, cal una actualització constant que afecta no solament les rutines necessàries sinó també les idees i els valors. »[...] La formació permanent també ha de servir per ajudar els docents a mantenir l'autoestima professional i l'estabilitat emocional [...] per aprendre a canviar, per respondre a les necessitats que es detecten.»

(CNE, 2002:59)

Les necessitats formatives dels docents sorgeixen de la identificació social de situacions d'ensenyament manifestament millorables i la percepció compartida que la formació dels docents és la via més eficaç per a la millora del sistema. El professorat té dret a la seva formació professional i al seu perfeccionament permanent. Es tracta d'un dret per a desenvolupar cada vegada millor la seva professió i, per tant, per incrementar el nivell de qualitat en el treball (Fernández Cruz, 1999:61-65).

La formació permanent del professorat hauria de centrar-se en el desenvolupament de noves estratègies d'ensenyament que permetin a tota la generació de docents que va començar treballant en un sistema que ja no existeix, acomodar-se a les exigències educatives d'un ensenyament no selectiu, centrat en la formació dels alumnes, i no en la seva exclusió del sistema educatiu i perquè pugui afrontar els requeriments de la massificació i democratització de l'ensenyament, que exigeix d'ells una labor molt més educativa i molt menys acadèmica (Esteve, 2002:107-108).

La **formació permanent** és un **recurs**, una **necessitat**, una part **implícita en la carrera professional dels docents**, especialment en el col·lectiu de secundària, com ja hem argumentat al capítol anterior. *Estar al dia* per formar les generacions futures en un context conflictiu i diversificat fa **imprescindible potenciar i enfortir** la formació permanent d'aquest col·lectiu.

2.3. La formació permanent en el desenvolupament de les organitzacions

«Ja no n'hi ha prou a tenir una persona que aprengui per a l'organització [...] Ja no és possible "guaitar el panorama" i ordenar els altres que segueixin les ordres del "gran estrateg". Les organitzacions que cobraran rellevància en el futur seran les que descobreixin com aprofitar l'entusiasme i la capacitat d'aprenentatge de la gent en tots els nivells de l'organització.»

(Senge, 1992. Cit. a Marcelo, 2002:49)

És comunament consensuat que actualment les persones són individualistes i pot col·laboradores de manera altruista. Paradoxalment, el progrés de la humanitat és possible pel treball en equip; i així sorgeix tot tipus de literatura que pregona la importància del treball en equip, de la cultura col·laboradora i de les organitzacions que valoren el potencial humà que representa compartir objectius comuns. Els canvis constants en la Societat de la informació i del coneixement han intensificat l'aparició generalitzada d'organitzacions, que resolen bona part dels problemes de les societats modernes. La magnitud d'aquests problemes i la dificultat de la seva solució fan necessària la intervenció d'organitzacions, que actuen com a "extensors de l'home"

(Scott, 1992:4) per arribar a les finalitats proposades. No seria possible entendre la nostra societat sense fer referència al complex entramat d'organitzacions i institucions que fan factible el seu funcionament (Lucas, 1997:263).

Segons Kaufmann⁷ (1993), des d'una perspectiva estructural, una organització és un conjunt de persones que treballen juntes per aconseguir unes fites comunes, si bé els motius individuals poden no ser coincidents. Les metes de l'organització són aconseguir les finalitats de l'organització, i s'estableixen les oportunes estratègies, mitjançant l'adequació d'una estructura que faci possible la conjunció de mitjans disponibles i desitjats. L'estructura pròpia de les grans organitzacions és, sense dubte, la burocràtica, el seu model típic ideal va tenir en Weber el seu millor analista. L'evolució de l'acció i de l'activitat de qualsevol organització, així com la incorporació de persones i processos, exigeix una divisió i coordinació de les tasques que cal realitzar. Les maneres en què es produeix o es porta a la fi aquesta coordinació del treball són molt variades; Kaufmann, seguint H. Mintzberg, detalla cinc configuracions bàsiques d'estructura organitzativa:

- *L'estructura simple*, pròpia d'empreses petites i joves, en la qual pocs aspectes del seu comportament estan normalitzats o formalitzats, sent ideal per a una activitat innovadora ràpida i acomodable.
- *La burocràcia mecànica* resultat de la industrialització i de la normalització del treball, s'ajusta a activitats simples i repetitives, en les quals l'autoritat formal es concentra en la cúspide.
- *La burocràcia professional* és l'estructura que adopta una forma molt descentralitzada, ja que la conjunció d'experts o professionals garanteix el compliment de les accions que han de fer, com succeeix en les universitats o en els centres hospitalaris.
- *La forma divisional* radica en un conjunt d'entitats més aviat independents unides entre si per mitjà d'una lleugera superestructura administrativa; és, més

⁷ Cit. per Alcobendas, P. a l'apartat de "Crítica de llibres" a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 77-78, pàg. 377-380.

que una estructura completa, una conjunció d'estructures que tendeix independentment a la burocràcia mecànica.

- *L'adhocràcia*, entesa com la més nova de les cinc configuracions, que reposa i confia en experts especialitzats que han de treballar junts, exigint competències professionals, difusió de l'autoritat i entorn dinàmics, entre altres factors.

Sobre el comportament organitzacional Kaufmann indica que els elements clau són: les persones, l'estructura, la tecnologia i l'entorn on es desenvolupa.

- *Les persones*, amb els seus trets i vivències peculiars, constitueixen el sistema social intern de l'organització, sempre en canvi i tensió a través de les relacions i dels diversos grups més o menys formalitzats.
- *L'estructura* fixa les relacions dels individus en funció del lloc que cada un ocupa i desenvolupa en l'organització, i es relaciona amb el poder i les obligacions o deures que han de seguir-se per realitzar les activitats de l'organització.
- *La tecnologia* facilita els recursos amb què les persones treballen i posseeix una notable influència en les relacions de treball.
- *L'entorn* en què es desenvolupa l'organització és subjecte o objecte d'influència recíproca, i ni l'organització pot sostreure's a l'acció del sistema social en què es troba, ni aquest a l'acció d'aquella.

Les **institucions educatives** són organitzacions amb una **idiosincràsia particular**, que **no s'ajusten** exactament als paràmetres d'**organitzacions empresarials** com sembla l'enfocament de les explicacions anteriors. Intentant fer un paral·lelisme podríem dir que en alguns casos ens trobem amb institucions educatives que s'acomoden a l'estructura de burocràcia mecànica, pensant que l'autoritat podria ser l'Administració educativa, i que en el sector educatiu anomenem *col·legialitat imposada o artificial*. En aquest context de canvis i de progrés l'estructura hauria de ser l'adhocràcia, que amb similituds anomenem cultura *col·laborativa*, i que avançant en l'estructura organitzativa postmoderna Fernández Cruz (1999:255) també indica una nova organització: *mosaical* (model cultural propi d'una estructura postmoderna en la qual les funcions dels

membres de l'organització i les relacions entre ells i amb els elements externs a l'organització són flexibles, canviant, adaptables a diferents objectius i a diversos interessos).

2.3.1. La formació en les organitzacions

La *societat de la informació i del coneixement* requereix un nou model d'organització caracteritzat per una major flexibilitat en totes les esferes: en la producció, la comercialització, l'organització i la gestió dels recursos humans. Així, les organitzacions competitives han evolucionat de les antigues formes d'organització científica del treball, amb estructures verticals i jeràrquiques, a models més flexibles que tenen la qualitat com a objectiu. En el context actual els postulats del taylorisme perden vigència, ja que la productivitat i la qualitat no depenen de les jerarquies de control sinó de la coordinació i de la fluïdesa de la informació entre les persones. El fet de disposar d'uns recursos humans capacitats per adaptar-se a les exigències d'un entorn canviant es converteixen en un element clau. D'aquí la decisiva importància que la formació contínua té per a les organitzacions avui, ja que és l'eina que permetrà la capacitat dels professionals per afrontar els reptes de la nova societat. La flexibilitat, la polivalència, la innovació, la iniciativa, l'autonomia, el treball en equip, la creativitat, etc. seran les noves competències amb què la formació ha de dotar el capital humà que precisen les organitzacions per adaptar-se millor a les noves exigències (Pineda, 2002:10).

La formació és un element per afermar la supervivència i el desenvolupament de les organitzacions, així com generador de competències; però no només permet la viabilitat i permanència de les organitzacions, sinó que dóna sentit i estructura a la pròpia organització, marca una cultura organitzativa i proporciona cohesió interna. Cañizares, (2002:14-33) ens referma aquests fets:

- Qualsevol organització, sigui de caràcter privat com les empreses o públic com els organismes governamentals, agrupa i organitza persones per aconseguir unes

fites determinades, que es concreten en objectius, en declaracions que responen a les preguntes d'on anem, què volem fer, què volem aconseguir. Aquests objectius els aconseguixen les persones utilitzant els seus coneixements, les habilitats necessàries per posar-los en pràctica i adoptant les actituds necessàries per aconseguir-los. Aquest conjunt que capacita per actuar és el que es denomina competència. La formació és insubstituïble com a eina per adquirir, desenvolupar i mantenir les citades competències. És el primer i més important paper, o almenys el més conegut, de la formació. *És la formació com a generador de competències*. Però no és l'únic.

- Les persones amb les seves competències desenvolupen la seva activitat dins d'una cultura organitzativa. Dificilment es podria mantenir cohesionat i enfocat cap a un objectiu d'una manera eficaç un grup de persones que no comparteix alguns valors i alguna manera comuna de veure les coses. Aquests valors conformen el que es denomina cultura corporativa. *No es pot dir que la formació sigui qui crea aquesta cultura, però hi juga un paper clau en el seu manteniment, transmissió i modificació.*
- A vegades el procés de canvi és bruscat i dramàtic per l'acció dels nous desenvolupaments tecnològics o socials. L'adaptació a aquest canvi obliga a replantejar-se els objectius i modificar-los o adoptar-ne de nous. *La formació pot jugar en aquest cas, no només el paper de generador de les competències necessàries per aconseguir els nous objectius, sinó que pot convertir-se en autèntic agent de canvi per explicar-lo o impulsar-lo.»*

Els canvis, en general, són necessaris i positius, però també en general, no són acceptats amb entusiasme per les persones, les quals acostumen a manifestar angoixes i incerteses sobre les possibles modificacions que provocaran en la seva manera de fer i actuar. Qualsevol publicació que fa referència a canvis, juxtaposadament fa menció a les resistències de les persones que es veuen involucrades en el canvi. Entre els estudis consultats farem menció de Boyett (1999:60-65) i Cañizares (2002:17-18), ja que tots dos són coincidents en cinc factors que descriuen per què un individu es resisteix al canvi dins d'una organització i com a través de la formació es pot pal·liar aquesta resistència.

- *Es perceben conseqüències negatives.* El canvi desencadena multitud de temors: al que és desconegut, a la pèrdua de llibertat, a la pèrdua d'estatus o de posició, a la disminució de les condicions de treball i de responsabilitat...
- *Por a treballar més o d'una altra manera.* Es pot pensar que el canvi ocasiona un increment en la quantitat de treball i que modificarà les funcions del seu lloc de treball.
- *La modificació dels hàbits crea confusió.* L'hàbit és inherent a l'evolució de la persona en el seu entorn de treball, i en la seva eficàcia productiva. Qualsevol projecte de gestió del canvi substancial i profund en qualsevol àrea d'una organització significa que els treballadors alterin els hàbits mantinguts durant llargs períodes de temps.
- *Comunicació incorrecta del canvi i les seves conseqüències.* És necessari, per a una gestió correcta del procés de canvi, una eficaç feina de comunicació (quan, on, com, per què el canvi), ja que les persones afectades es pregunten: treballaré diferent?, podré fer-ho?
- *El canvi organitzacional ha de gestionar-se globalment.* Perquè el canvi tingui èxit, ha de comptar amb la participació activa de tot el personal de l'organització. Però si les persones no senten la necessitat i no perceben el benefici que això els reporta, a través de la millora de l'organització, no se sentiran motivats per dur a terme l'esforç que representa. Aquí és on la formació pot i ha de jugar un paper essencial. També es pot fer per altres processos: reunions de discussió, publicacions en butlletins, convencions... Però és difícil que siguin competitius sense una bona formació sobre el nou paper que hauran de desenvolupar i, per tant, aquesta haurà de proporcionar estratègies perquè es vegin capacitats per desenvolupar els nous rols.
- *Sublevació.* Aquells que es resisteixen al canvi ho fan perquè creuen que se'ls està obligant més enllà de la seva capacitat (Boyett,1999:65).

Boyett, (1999:66-77) exposa set consells necessaris perquè el canvi tingui èxit, els qual poden ser els objectius i continguts de la formació:

- Establir una necessitat per canviar.
- Crear una visió clara i convincent que demostrï que el canvi serà beneficiós per a tots.
- Cercar resultats clars, tangibles, fonamentals i, en principi, a curt termini.
- Comunicació. Presentar exemples comparatius, ser consegüent amb allò que es proposa, practicar l'escolta activa...
- Mostrar coalició, coordinació, participació i compromís de tots els membres de l'organització.
- Tot el canvi s'ha de fer d'una vegada, no pas per etapes, a gran escala, i incloent-hi tots els components culturals que es poden veure afectats per l'esforç.
- Tots els membres de l'organització s'han d'involucrar significativament en les decisions sobre per què cal canviar, què és el que s'ha de canviar, i com s'hauria d'aconseguir el canvi.

La gestió de l'activitat formativa perquè sigui eficaç, per crear competències, per estar vinculada a la cultura organitzacional i per afavorir la gestió del canvi ha de comptar amb unes característiques (Cañizares 2002: 31-32):

- La formació ha d'estar enfocada al rendiment. Cal que les accions formatives estiguin relacionades amb les necessitats de l'organització i amb les expectatives dels participants en la formació. Els participants esperen:
 - Aprofitament del curs.
 - Noves habilitats i coneixements que siguin immediatament útils per al seu treball.
 - Reconeixement del seu esforç.
 - Una formació atractiva, innovadora i profitosa.
- El desenvolupament de les persones és objecte essencial de l'activitat formativa. Mai no es pot oblidar que la formació s'enfoca a les persones. Els coneixements i les habilitats que es desenvoluparan es dipositaran en les persones, i els

comportaments i actituds que es pretenen modificar amb la formació són les persones.

- La formació ha d'integrar-se en la cultura de l'organització i ha de donar-hi suport. La formació està influïda per la cultura tant a l'hora de plantejar-se els objectius com a l'hora de desenvolupar mètodes i, per tant, el disseny formatiu ha de ser adequat a la cultura de l'organització.

En un intent de síntesi sobre el desenvolupament de les organitzacions i en relació amb les finalitats de la formació es pot dir que l'interès formatiu pot girar sobre els processos de *qualificació* professional, els processos de *treball*, el desenvolupament del *clima* de l'organització i la reflexió sobre la *cultura* organitzativa (*quadre 4*) (Pont, 1997:325).

Quadre 4. Algunes finalitats de la formació en les organitzacions
(Pont, 1997)

Prioritats	Finalitats
Qualificació	Actualització de coneixements i/o habilitats.
	Ampliació de coneixements i/o habilitats lligats a un entorn ocupacional, no adquirides en la formació inicial i que són enteses com a especialització.
	Reciclatge professional, entès com a posada al dia respecte dels avenços d'un camp científic o tecnològic.
	Domini instrumental de tècniques i processos normalment lligats a noves tecnologies que transformen les pautes tradicionals de treball.
Processos de treball	Reconversió professional, entesa com a adquisició de coneixements i/o habilitats per a l'exercici d'actuacions no previstes en els perfils professionals clàssics.
	Unificació de criteris per a l'elaboració i difusió de la informació.
	Millora i control de la qualitat previ anàlisi dels nivells insatisfactoris d'execució professional.
	Desenvolupament de l'autonomia individual i/o dels equips.
Clima i cultura	Desenvolupament d'actituds i pautes de comportament relacionades amb un estil corporatiu o institucional definit.
	Potenciació de les relacions intraprofessionals per mitjà de l'intercanvi i la contrastació d'experiències.
	Adaptació a les reformes organitzatives que requereixen la participació dels membres de la institució.
	Redefinició dels valors implícits de l'organització.

Malgrat que tots els centres educatius tenen l'objectiu de proporcionar una formació integral a tot l'alumnat, cada un es diferencia per les seves normatives concretes, per les creences educatives sobre l'ensenyament/aprenentatge i per la prioritització d'uns valors

sobre uns altres; és el que anomenem la seva pròpia cultura. Els centres educatius també estan sotmesos als continus canvis educatius derivats dels canvis socials. Així, creiem que les reflexions i propostes genèriques que hem expressat sobre **la formació en les organitzacions** es poden **tenir en compte** en les **institucions educatives** per **crear competències en el professorat i gestionar els canvis**.

2.3.2. *L'organització en aprenentatge continu*

Tant les organitzacions com els individus aprenen, però el coneixement organitzacional és alguna cosa més que una simple suma d'allò que saben els individus de l'organització. L'aprenentatge individual és una condició necessària però no suficient per a l'aprenentatge de l'organització. El factor clau no és només què i com aprenen la majoria dels individus d'una organització, sinó el nivell d'eficàcia de la transmissió d'allò que saben al conjunt de l'organització (Boyett, 1999:90).

Segons De la Torre (1997:18) *aprenentatge* és com l'exercici de superació de les limitacions individuals i organitzatives, que fan possible l'adquisició de coneixements i la seva aplicació pràctica. L'aprenentatge és una tasca que implica esforç individual per adquirir coneixements.

Boyett (1999:90) puntualitza que aprendre té dos significats: adquirir coneixement i adquirir habilitat. El coneixement és el *saber per què*, és la part conceptual de l'aprenentatge (saber per què alguna cosa funciona o succeeix). L'habilitat és el *saber com*, és la part d'aplicació (tenir l'habilitat per utilitzar el *saber per què* per realitzar alguna cosa).

L'aplicació de l'aprenentatge a l'organització ho defineix Moreno (1997:249): parlar d'*aprenentatge organitzatiu* es referir-se als processos de generació de noves competències en els membres que actuen en l'organització, aprenent de l'experiència organitzativa i de l'activitat expressament formadora de l'organització; així com de l'aprenentatge, que, en la forma de nous sabers tècnics, nous productes i nova cultura

organitzativa emergeix en el conjunt de l'organització globalment considerada. Són dues cares d'una mateixa moneda, l'una no pot donar-se sense l'altra, però són diferents. És un tipus d'aprenentatge que s'evidencia com a procés en les situacions de canvi d'algun element substancial. La gestió del procés mostra el valor afegit que implica l'aprenentatge organitzatiu, en les seves tres vessants:

- L'augment de les capacitats professionals i personals dels participants.
- L'augment de *productes* propis, com ara mètodes nous de treball, sabers tècnics específics, tecnologies innovadores, etc.
- L'augment de les expectatives de supervivència i desenvolupament de l'organització, a través de millors resultats, millor posicionament en el temps i en l'espai, major capacitat d'adaptació, etc.

Per a Argyris i Schön⁸, una organització és eficaç si sap aprendre. I aprendre no és només la capacitat de processar i aplicar informació nova i complexa, sinó la capacitat de corregir errors i aportar noves solucions a vells problemes.

L'aprenentatge inserit en la cultura de l'organització segons De la Torre (2002:24), suposa l'obertura a la crítica, bona disposició per reexaminar amb freqüència les competències bàsiques, una valoració permanent dels resultats i, sobretot, comprometre tots els membres de l'organització en la reflexió, en la comunicació i en el mutu intercanvi.

Altres nocions interessants que cal tenir en compte sobre l'aprenentatge continu de l'organització ens les aporta Boyett (1999:91-98):

- L'aprenentatge més important es dona en el lloc de treball i no a l'aula.
- L'aprenentatge més efectiu és social i actiu, no individual i passiu.

⁸ Cit. a l'apartat de "Textos clàssics" de la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 77-78, pàg. 341-344.

- Les coses més importants que la gent ha d'aprendre no són les regles explícites, els procediments i la política de l'organització, sinó la matèria tàcita (la intuïció, el judici, l'experiència i el sentit comú que està imbuït en l'aparent caos de l'activitat diària).
- L'aprenentatge més efectiu, especialment per als adults, resulta d'un cicle continu d'experiència en el mateix lloc de treball. L'aprenentatge real succeeix aproximadament així:
 - Tenim experiències concretes en el lloc de treball.
 - Meditem sobre aquestes experiències intentant entendre què ha passat i per què.
 - Formem conceptes i generalitzacions basats en aquestes experiències.
 - Provem aquests conceptes i generalitzem amb les experiències noves.
 - Llavors repetim el cicle, similar a les voltes d'una roda (*figura 3*).

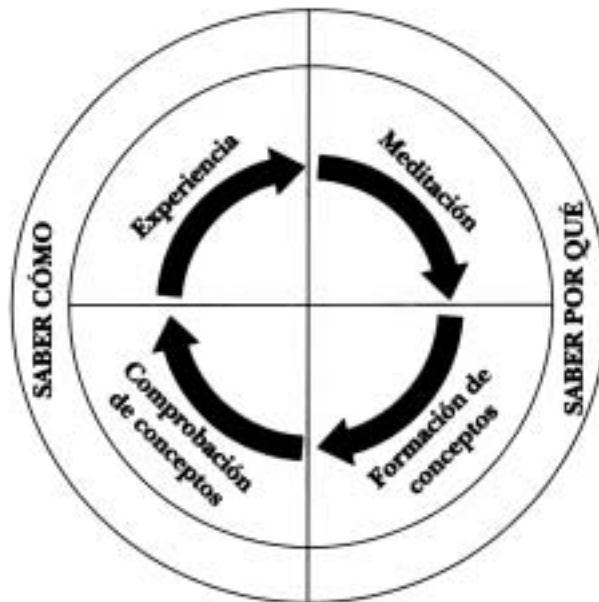


Figura 3. La roda de l'aprenentatge

(Boyett,1999)

Seguint el símil de la roda que gira, es va adquirint el coneixement i es va emmagatzemant en la memòria el *saber com* i el *saber per què*, creant-se unes suposicions, nocions i teories sobre com funciona el món, que és el que es denomina *models mentals* (*figura 4*). Cada un desenvolupa uns models mentals. Aquests models són part de la vida humana i una conseqüència natural de l'experiència laboral. Quan comencem a compartir amb els altres el nostre coneixement de *saber com* i el *saber per què*, és quan s'inicia l'aprenentatge organitzacional (*figura 5*). A través de l'intercanvi de preguntes, de reunions, d'explicar casos, de negociar el significat dels esdeveniments, d'inventar i compartir noves maneres de fer, de debatre i recordar el passat, han anat completant les informacions d'uns i altres i junts han construït una comprensió compartida del seu entorn de treball, és el que denomina constituir una comunitat de la pràctica.

Traspasant aquesta comunitat de la pràctica al context educatiu, Gairín (2000b:43) expressa que tractar el concepte d'escola com a comunitat d'aprenentatge es parla d'una comunitat crítica d'aprenentatge com a conjunt de tres conceptes interrelacionats:

- *Comunitat*, com a referència a un conjunt de persones que comparteixen vincles generats i mantinguts per finalitats comunes, per relacions estables i per normes més o menys explícites.
- *Crítica*, en la mesura en què es dona una capacitat reflexiva i discriminativa del coneixement i de la realitat.
- *Aprenentatge*, que supera la mera assimilació de conceptes i procura, també, el desenvolupament de destreses, habilitats i procediments encaminats a la comprensió del món i la seva millora.

La comunitat crítica d'aprenentatge és capaç de cercar el coneixement, d'analitzar-lo de forma rigorosa i de posar-lo al servei d'autèntics valors en la societat.

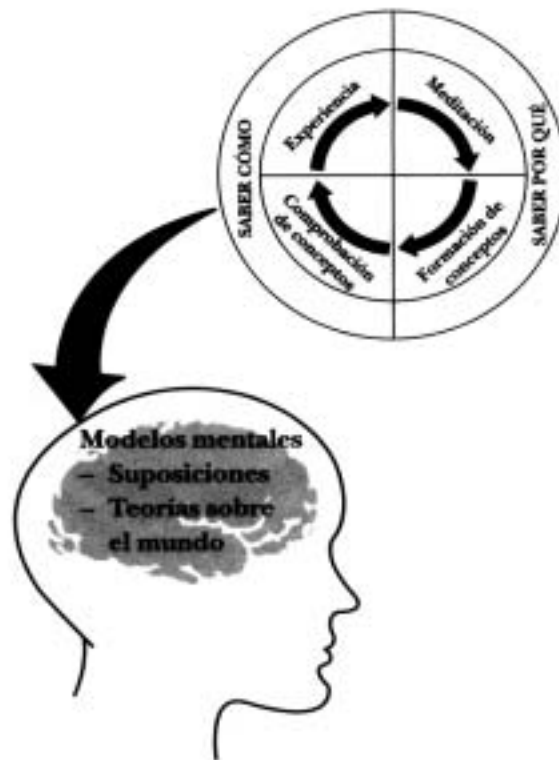


Figura 4. Aprenentatge individual

(Boyett,1999)

Boyett (1999:99) ho resumeix dient: «Així, teòricament, si les rodes de l'aprenentatge individual sempre giren ràpidament i suaument, si els models mentals individuals són constantment modelats, desafiat i remodelats, si el *saber com* i el *saber per què* acumulat per l'organització és sempre compartit eficaçment i eficientment, si les comunitats de la pràctica es mantenen sempre intactes i resistents, **llavors** l'organització aprèn i prospera, almenys segons la teoria de les organitzacions en *aprenentatge continu*.

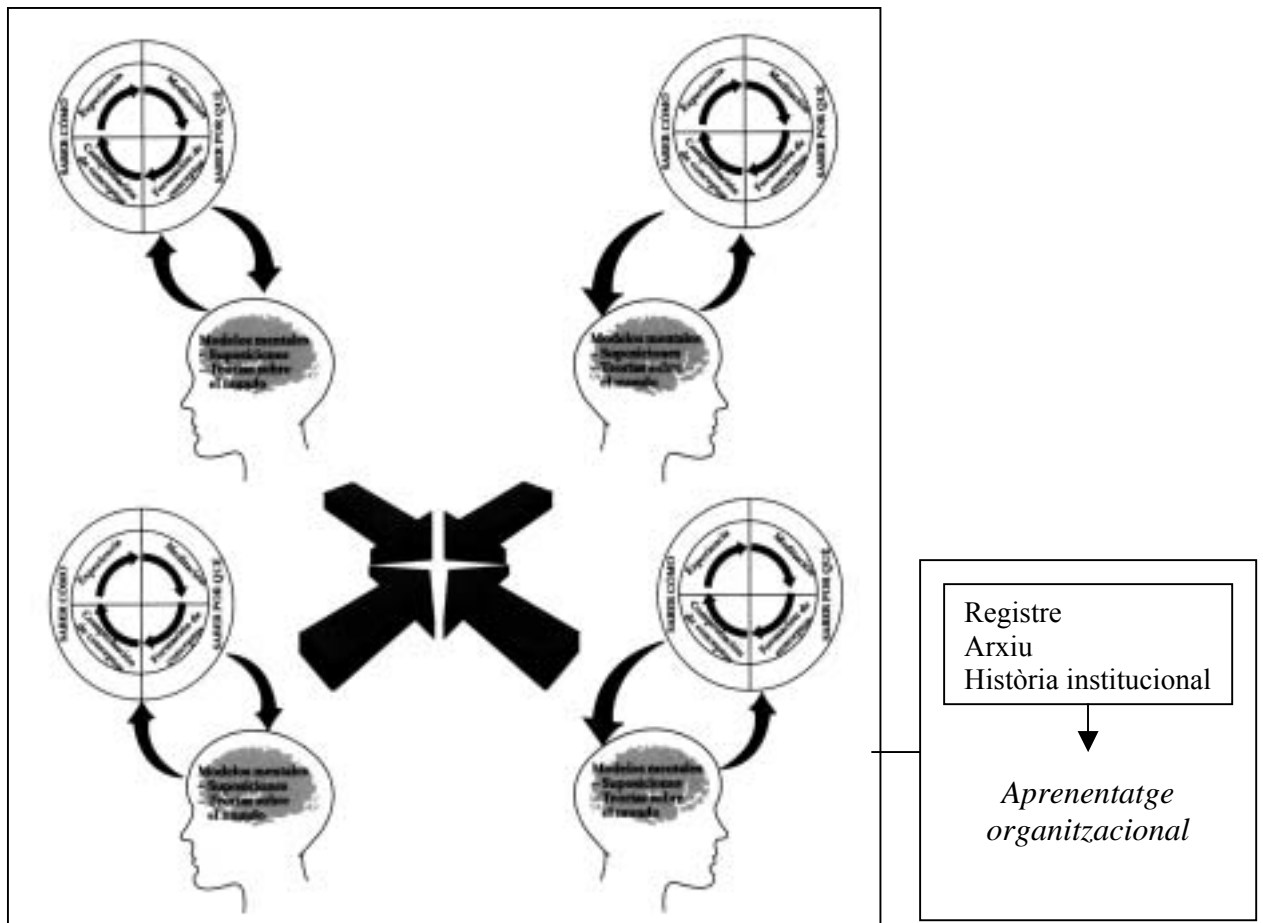


Figura 5. Aprentatge individual i organitzacional

(Boyett, 1999)

Aquestes idees també les comparteix Villa (1999:51) quan expressa: «L'adaptació contínua de les persones i les organitzacions i el creixement d'un àmbit canviant depenen de l'aprenentatge institucional. Aquest aprenentatge estarà condicionat per la cultura dominant d'una organització i constitueix l'eina que pot utilitzar-se per modificar models mentals compartits vers les àrees relacionades amb les pròpies tasques i desenvolupament organitzatiu.»

Quan no es reflexiona, no es redueix la velocitat del pensament, no s'ajuda a la gent a ser més oberts sobre les suposicions que hi ha al darrere de les accions, l'aprenentatge

s'alenteix o s'inhibeix. Una deficiència clau de l'aprenentatge que afecta la majoria de les persones és la seva inhabilitat per veure com la informació, l'acció i els resultats formen una cadena de causalitats en el món. Un nombre relativament petit d'arquetips, o models de comportament, poden il·lustrar la majoria de problemes que els individus es causen a sí mateixos i a les organitzacions perquè no aconsegueixen pensar sistemàticament (Boyett, 1999:129).

Villa (1999:51) també té en compte la reflexió i diu que per reconèixer els propis models mentals es requereix reflexió i moderar la velocitat dels propis processos de pensament per prendre consciència de com cada persona forma els seus models mentals i com aquests influeixen sobre els seus actes. Al mateix temps prendre distància de la realitat per tenir perspectiva i poder reconèixer els models que realment s'estan posant en pràctica. L'ajuda d'altres col·legues pot ser útil per desenvolupar aptituds reflexives; per tant, el treball amb els altres ajudarà a millorar la reflexió.

Dins d'aquest paradigma de reflexió diríem que si reflexionem sobre les diferents aportacions sobre l'aprenentatge continu en les organitzacions, veiem que no ens han aportat elements extraordinaris. Són fets evidents perquè **es produeixi l'aprenentatge: la reflexió sobre l'experiència, aplicar el sentit comú, qüestionament** de com s'actua, **admetre les crítiques constructives i ser transparents i comunicatius** amb els diferents membres de la mateixa organització. El que sembla tan senzill, no ho és, perquè la ment humana és complexa i subjectiva, i no sempre s'actua amb transparència ni es comuniquen els errors i els èxits professionals, factors a tenir presents en el treball col·lectiu humà. Concretament referent al món de l'ensenyament Santos Guerra diu:

«Si molts professors/es tenen una pràctica llarga i rica, per què no l'expliquen? En primer lloc perquè la cultura professional dels docents no ha impulsat aquests processos narratius. En segon lloc per una desconfiança sobre el valor de la producció dels *pràctics* que deixen aquest afer als *teòrics*. En tercer lloc perquè les condicions adverses en què es desenvolupa l'acció (no hi ha temps, la meritocràcia es realitza per altres camins...).»

(1999:38)

2.3.3. *El treball en equip en el desenvolupament de l'organització*

«Els equips són la base de les organitzacions d'alt rendiment; per molt que ho intenti mai ho podrà arribar a un alt rendiment sense ells.»

(Boyett, 1999:143)

«Els equips, no pas els individus, són les unitats fonamentals d'aprenentatge en les organitzacions modernes. Només els equips poden aprendre, l'organització no aprèn.»

(Senge, 1992. Cit. a Bolívar, 2000:105)

L'aprenentatge individual, en ocasions, resulta irrellevant per a l'aprenentatge organitzacional. Pot succeir que els membres d'una organització realitzin un aprenentatge i l'organització no es vegi afectada. Pel contrari, si els equips aprenen es converteixen en un context adequat perquè els individus aprenguin a través de l'organització (Villa, 1999:53).

«Les organitzacions que aprenen es preocupen de l'aprenentatge en equip. D'aquesta manera existeix menys risc que el bagatge de coneixements existent en un individu desaparegui en marxar de l'organització.»

(Simons, 2001:22)

El treball en equip és perceput com a eix fonamental en el desenvolupament de les organitzacions. Però abans d'avançar en aquesta temàtica creiem que és convenient un aclariment en la terminologia, ja que si no es reflexiona s'utilitza indistintament equip o grup, quan es poden apreciar diferències respecte dels objectius, activitats, responsabilitat, etc. que comporta el treball d'un grup de persones del d'un equip. Villa (2000:602), citant Lewin i Smith (1994:192) presenta les diferències que hi ha entre ambdós conceptes (*quadre 5*).

Quadre 5. Diferències entre grups i equips

Grups	Equips
Finalitats administratives independents	Finalitats interdependents
Individus contractats	Sentit de propietat sobre objectius
Directivitat, sense fomentar suggeriments	Aportacions individuals per a l'assoliment
Desconfiança i incomprensió de funcions alienes	Coneixement mutu i clima de confiança per a les aportacions
Perill percebut en la comunicació	Comunicació oberta i honesta
El supervisor limita l'aplicació d'aprenentatges	Es fomenta el desenvolupament i l'aplicació d'aprenentatges
Conflictes sense sortida que es resolen darrere els danys	La resolució de conflictes com a cosa natural
Conformisme per sobre de resultats	Resultats per sobre de conformismes

Bolívar (2000:105), ens argumenta la importància i relació del treball en equip amb l'aprenentatge organitzacional: «L'aprenentatge organitzacional revitalitza el treball en equip, que ja va ser destacat als anys cinquanta amb el moviment de *relacions humanes* en organització, on s'entenia que les relacions interpersonals entre els membres d'una unitat de treball podia reforçar la productivitat de l'organització». Així mateix Bolívar (2000:106), puntualitza com es genera l'aprenentatge d'un grup: «L'aprenentatge en el grup es produeix com a procés continu de reflexió i acció, caracteritzat per plantejar qüestions, rebre *feedback*, experimentar, reflexionar sobre els resultats, i discutir sobre els efectes inesperats de les accions escomeses. L'aprenentatge és el procés i el resultat de les activitats d'interacció del grup per mitjà de les quals els membres adquireixen, comparteixen i integren coneixements». Creiem que en aquest paràgraf hi ha una ambivalència en l'ús dels termes, grup i equip.

Des del nostre punt de vista en relació amb el desenvolupament organitzacional la terminologia seria equip, prenent com a criteris els assenyalats al *quadre 5*, i així està considerat en la majoria de la literatura que tracta aquesta temàtica, com podrem veure en les citacions que s'aniran exposant.

Perquè l'equip funcioni com a tal Villa (2000:607-608) expressa que s'han de donar una sèrie d'aspectes:

- *Objectius únics compartits.* Un equip ha de tenir objectius i aquests han d'estar clarament formulats i definits. I una característica essencial és que cada membre assumeixi aquests objectius com a propis.
- *Aportacions complementàries.* Cada membre ha de conèixer què aporta al grup, quina és la seva veritable contribució. Totes les persones de l'equip necessiten sentir el que aporten diferencialment a l'equip.
- *Planificació.* Els equips no neixen del no res, i no es desenvolupen espontàniament. Un equip es basa en una bona planificació i en la promoció que van desenvolupant els seus membres al llarg d'un procés.
- *Un mètode.* Els equips necessiten crear el seu propi estil amb el qual s'identifiquen. Això vol dir que tenen una manera de treballar, un mètode comú i ajuda al propi sentiment de pertinença, al mateix temps que és l'eina comuna per avançar.
- *Regles de joc acceptades i exigides.* Els equips necessiten algunes normes (si pot ser, poques i clares) que limiten les conductes acceptades i inacceptades pel grup. Les normes han de ser consensuades i elaborades per l'equip i exigides a tots els membres. Els membres han de conèixer que el seu incompliment afecta el funcionament i l'eficàcia de tot el grup.
- *Informació i comunicació.* Un equip es fonamenta en la confiança entre els seus membres. La comunicació comprèn tant els aspectes formals com a informals, l'equip ha d'assegurar-se que els processos d'informació i comunicació són fluids i estan ben establerts.
- *Rols complementaris. Lideratge.* Segons Belbin, un equip eficaç es fonamenta en un equip equilibrat. Cal comprovar si els membres de l'equip aporten tots els rols necessaris per al seu desenvolupament. Els rols propis del lideratge són el de coordinador i el d'impulsor. El lideratge cal en un equip, la forma en què es desenvolupi depèn de models i teories distintes. Els nous rols assenyalats per Belbin s'indiquen al *quadre 6* (Villa 2000:620). L'heterogeneïtat és la base per al bon treball en equip; si els membres tinguessin un perfil idèntic no tindria massa sentit un equip (Villa, 2000:621).
- *Cohesió.* Les persones amb interessos i/o activitats comunes tendeixen a formar equips estables. Els elements vinculats a la cohesió d'un equip poden citar-se:

l'estil de direcció, el sentiment de pertinença, la moral de l'equip, la satisfacció de necessitats, la comunicació interna i les relacions afectives.

- *Avaluació del procés i dels resultats (millora contínua)*. Una avaluació basada en processos que ofereixi *feedback* i ajudi a anar millorant és necessària a més de l'avaluació centrada en la consecució de resultats; incorporar els processos de millora contínua com a eina de qualitat és imprescindible.

Quadre 6. Rols de l'equip

Rol	Característiques	Descripció
Cervell	Creatiu Imaginari Heterodox	Resol problemes difícils
Investigador de recursos	Extravertit Entusiasta Comunicatiu	Cerca noves oportunitats Desenvolupa contactes
Coordinador	Madur Confiat Fiable	Aclareix metes Promou la pressa de decisions Delega
Impulsor	Reptador Dinàmic Treballador	Posseeix iniciativa i caràcter per superar els obstacles
Monitor/Avaluador	Seriós Perspicax Estrateg	Analitza i jutja amb exactitud. Percep totes les opcions
Cohesionador	Cooperatiu Plàcid Diplomàtic	Escolta Evita els enfrontaments
Implementador	Disciplinat Conservador Eficient	Transforma les idees en accions
Finalitzador	Curós Consciencios Ansiós	Cerca els errors i realitza el treball en el temps establert
Especialista	Complidor Delicat Ordenat	Aporta coneixements específics

Boyett (1999:157-160) comparteix també aquests aspectes necessaris perquè el treball en equip resulti efectiu i, a més, ho complementa indicant que cal que els seus components posseeixin certes aptituds. Aquestes aptituds es poden agrupar en quatre categories: tècniques, administratives, interpersonals, i per prendre decisions i resoldre problemes.

1. Aptituds tècniques

Els membres d'un equip han de tenir els coneixements i la capacitat necessària per realitzar les tasques assignades. També els equips necessiten que els seus membres tinguin, com mínim, suficient coneixement sobre les habilitats dels seus companys d'equip per poder discutir i intercanviar assumptes, per poder avaluar les opinions divergents i arribar a una direcció comú.

2. Aptituds administratives

Els membres de l'equip necessitaran, almenys, algun tipus de formació en les tècniques següents:

- Dirigir reunions eficaçment.
- Negociar recursos.
- Establir horaris i programacions.
- Planificar
- Establir objectius i mesurar el procés.

3. Aptituds interpersonals

Molts dels equips necessiten una formació en l'habilitat interpersonal per evitar conflictes. Les dues aptituds interpersonals més importants serien la capacitat de comunicació i la de solucionar conflictes. Als membres de l'equip se'ls ha d'ensenyar a escoltar, a expressar les pròpies idees i sentiments, a compartir els seus coneixements i a treballar per trobar solucions mútuament acceptables.

4. L'aptitud per prendre decisions i solucionar problemes

Els membres de l'equip necessiten algun tipus de formació en la resolució sistemàtica de problemes. Normalment, tots els equips d'una organització són ensenyats a seguir el mateix procés format per diversos passos:

- Prioritzar els problemes.
- Recollir dades.
- Analitzar les dades.
- Generar solucions alternatives.
- Avaluar les solucions i seleccionar la solució que cal aplicar.
- Planificar i posar en pràctica les solucions.
- Avaluar resultats.

En el món de les organitzacions empresarials s'utilitza una sèrie d'eines i tècniques per cada un dels passos anteriors. Algunes d'elles són: *Benchmarking*, diagrama de causa i efecte, tècniques de grup nominal, histogrames, fulls de comprovació, diagrames de dispersió, gràfics de Pareto...

Villa, (1999:53) respecte les eines per a l'aprenentatge en equip expressa que les principals són el diàleg i la discussió. Amb el diàleg es produeix una exploració lliure i creativa d'assumptes complexes i subtils, en la qual la perspectiva pròpia es modifica. En la discussió es presenten i es defensen diferents perspectives i es busca la millor per a recolzar les decisions que es prenguin, coherentment amb ella.

Bolívar (2000:106) traspasant el treball en equip a les organitzacions educatives (utilitza el terme grups) expressa que es poden distingir entre *grups actius* (aquell conjunt de professors que estan compromesos en activitats interdependents), i *grups establerts* (aquelles unitats establertes formalment en l'estructura d'un centre escolar; però que de fet no actuen). Existeixen a la vegada, grups disciplinaris (per exemple, els departaments en els instituts) i grups interdisciplinaris, que són els que més contribueixen a un sentit de comunitat d'aprenentatge en el centre.

«L'equip de professorat no constitueix, únicament, una modalitat organitzativa o de treball que facilita la tasca de cada professor/a i que serveix de consol davant els problemes o d'ajuda per superar les dificultats. Abans que qualsevol cosa, l'equip de professorat és la unitat base que garanteix el funcionament de l'organització escolar, cap

a l'assoliment d'un ensenyament de qualitat. Anticipar el futur i projectar, des d'una visió compartida, com construir-lo, desterrar concepcions pedagògiques obsoletes i substituir-les per models mentals que constitueixen autèntiques alternatives per a les necessitats educatives actuals i futures, mantenir la consciència de realitats en interdependència sistemàtica dins i fora del sistema educatiu, passa necessàriament per l'aprenentatge i l'exercici d'equips en l'escola, i de manera destacada dels equips de professorat.»

(Villa, 1999:56)

Tant Boyett (1999) com Bolívar (2000) indiquen quatre etapes que descriuen com els *grups actius* es desenvolupen, treballen i tenen el seu impacte en l'organització. Les etapes són les següents:

1. Formació i desenvolupament. Configuració del grup com a entitat:

- Reclutament (incorporació dels membres) i socialització.
- Adquisició i adaptació de mitjans/recursos.
- Establiment i elaboració de metes.

Aquesta etapa és un període d'exploració. La gent se sent insegura, angoixada i confusa. Cada membre del grup avalua les habilitats i aptituds dels altres membres. Per dirigir els membres en aquesta etapa és recomanable (Boyett 1999:161):

- Ajudar els membres a conèixer-se entre ells.
- Assenyalar a l'equip una direcció i uns propòsits clars.
- Involucrar els membres en el desenvolupament dels plans, en l'aclariment dels rols, i en l'establiment dels mètodes per treballar junts.
- Proporcionar a l'equip la informació necessària per començar a treballar.

2. Execució

Inici i gestió de l'activitat del grup. En aquesta etapa Boyett indica el fet de la *inestabilitat*. Els membres de l'equip mostren impaciència perquè s'avança poc, volen posar-se a treballar seriosament, però no saben com obtenir resultats positius. Hi ha la sensació que el treball en equip és difícil. És un període de confrontacions, disparitats, tensió i hostilitats. Es formen subgrups. L'equip lluita per solucionar la seva missió, objectius, rols dels membres de l'equip i acords per treballar junts.

3. Reconstrucció

Es comença a sentir la sensació de pertinença al grup. La gent se sent orgullosa de formar part del grup i es comença a cooperar en lloc de competir, s'obre la comunicació i la confiança augmenta. El grup utilitza les pròpies activitats d'execució del projecte com a base per modificar-se a si mateix i a la pròpia organització, en la mesura que els components (persones, mitjans i metes) aprenen per/en la posada en pràctica del projecte. Aquí entra justament el fet de configurar-se com a grup d'aprenentatge, que contribueix que l'organització aprengui. Els grups, com els individus, normalment guanyen experiència i adquireixen coneixements amb la realització de les seves tasques, per tant, es pot dir que *aprenen*.

4. Relacions externes

El grup gestiona les seves relacions amb el context organitzatiu intern i entorn extern en què està immers. El possible èxit del grup està afectat per les relacions extragrups que mantingui, dins i fora de l'organització.

Boyett (1999:163-170) i González i [et al.] (1996:80) coincideixen amb Villa (2000) en alguns suggeriments perquè el treball en equip tingui èxit:

- Centrar-se en pocs temes.
- Objectius clars, específics, realistes i mesurables.

- Dissenyar el treball per obtenir *feedback* immediat.
- Assegurar-se que els equips tenen fàcil accés als suports tècnics o altres tipus d'ajuda.
- Adequat sistema d'informació. Respecte d'aquest element Boyett (1999:240) puntualitza:
 - La informació inadequada és la principal causa de més de la meitat dels problemes de la competència humana.
 - Un sistema d'informació correctament dissenyat millora el potencial de l'efectivitat de l'equip.
- Fer participar a tots els membres de l'equip en processos d'avaluació. El procés d'avaluació ha de ser el més simple possible.
- Mantenir un equip petit. La mida ideal és entre cinc i nou membres, però en cap cas no ha de ser més gran de quinze, si el grup és molt nombrós hi pot haver problemes per interactuar constructivament.
- Crear un ambient de treball obert i de sinceritat.

En relació amb la mida del grup Vendrell (1999:265) especifica que no és possible establir *a priori* el nombre de membres ideal per aconseguir un òptim funcionament del grup. No obstant això, es pot dir, en principi, que la majoria d'autors estan d'acord a considerar que un grup de cinc o sis membres és ideal en molt sentits: és suficient gran per estimular la implicació i suficientment petit per gratificar i afavorir la participació. La mida depèn també dels objectius del grup. En experiments de laboratori, efectuats amb grups de discussió, s'acostuma a situar el llindar màxim en quatre o cinc membres. Els psicoterapeutes consideren, d'altra banda, que el nombre ideal oscil·la entre sis i vuit membres, mentre que en el grup de formació (*T-Group*) la mida se situa entre vuit i quinze (Vendrell, 1999:52).

Pel que fa a les repercussions sobre el funcionament del grup derivades d'un nombre de membres parell o senar s'ha observat que, a excepció de la díade, en els grups formats

per un nombre parell s'hi observen notables desavinences. Contràriament, el nombre imparell facilita la formació d'una majoria i la presa de decisions (Vendrell, 1999:265).

Encara que no és possible establir *a priori* el nombre ideal de membres per aconseguir un funcionament òptim del grup, sí que es pot dir que s'han observat un seguit d'efectes positius i negatius lligats a l'augment de la mida del grup (Vendrell, 1999:265-266). Els efectes positius de l'augment de la mida del grup serien que:

- Hi ha més possibilitats de distribuir les funcions i s'amplien els recursos.
- Disminueix el perill que alguns membres se sentin sotmesos a fortes pressions: en un grup de mida superior a tretze o catorze persones, per exemple, un membre pot passar desapercebut (descansar) i no veure's obligat a intervenir, cosa que resulta realment difícil en un grup de quatre o cinc persones.
- S'incrementa el nombre de relacions. Sorgeixen més rols específics, destaquen més i s'ofereixen més oportunitats per a la interacció social.

Pel que fa als efectes negatius s'ha observat que:

- Les possibilitats que tenen els membres d'intervenir es redueixen, lògicament, a mesura que s'amplia la mida del grup.
- S'observen més dificultats en la coordinació d'activitats. Això afavoreix la designació o emergència d'un líder (lideratge directiu) i la tendència al conformisme.
- A partir de vuit membres és més probable la formació de subgrups. Però aquesta tendència es pot aprofitar de manera constructiva, per a la distribució de tasques i activitats.
- La solució de problemes comporta més temps (és més difícil arribar a un consens) però, tanmateix, pot proporcionar millors solucions.
- Els membres més actius i parladors incrementen aquestes tendències a mesura que augmenta la mida del grup i els reticents hi participen menys encara.
- Els grups grans són menys atractius (disminueix el grau de satisfacció dels membres).

- Amb l'increment de la mida augmenten els conflictes interpersonals, disminueix la conducta cooperativa i augmenta l'absentisme.
- Si la mida del grup augmenta per exemple a causa de l'èxit amb l'activitat i no es modifica ni aquesta activitat ni el sistema normatiu, el grup pot fracassar.

Bonals (1996) complementa les condicions necessàries perquè el treball en equip resulti efectiu: disposar de temps suficient per treballar, que hi hagi sentiment de confiança, tolerància i respecte a la diversitat, reconeixement professional i personal de l'actuació de cada membre i de la dels altres.

La importància del **treball en equip** a qualsevol tipus d'organització és **cabdal**, és el **potenciador qualitatiu del treball individual**. Treballar en equip és **complex**, però és **una necessitat; tant en l'àmbit de les organitzacions empresarials com educatives**. Com podem comprovar els estudiosos del tema ens aporten multitud d'estratègies perquè aquest sigui més efectiu i operatiu.

2.3.4. Les institucions educatives com a organitzacions que aprenen

En un context d'augment de la crisi de l'organització escolar heretada de la nostra modernitat, l'organització que aprèn s'està presentant com a l'última teoria del canvi educatiu, on les escoles poden aprendre de la seva pròpia experiència, proporcionant així una base de millora contínua. Dissenyar propostes externes per a disseminar-les en el món de la pràctica només ha conduït a canvis episòdics, generant, a la vegada, l'etern problema teoria/pràctica (Bolívar, 2000:11).

«Les tendències actuals en el progrés de la humanitat estan en valorar l'individu amb tot el seu potencial integrat en un grup, que alhora que enriqueix el grup s'enriqueix a si mateix. La responsabilitat i el comandament d'uns quants en les grans esferes de l'organització que van entrecreuant els fills per organitzar i comandar les capes inferiors, està donant pas a atorgar major responsabilitat i implicació als esglaons inferiors de l'organització, és a dir, cap a aquells que es troben prop dels problemes.»

(Cañizares, 2002:23)

Les idees de Cañizares traspassades al món de les institucions educatives ens porten al que enunciava Bolívar, els canvis han de partir del món de la pràctica, a partir de les experiències i de les necessitats del context. Cada centre educatiu ha de partir de les seves realitats i ha d'evolucionar i cercar les estratègies que puguin satisfer les seves necessitats a través del treball en equip que comporta la cooperació i la col·laboració de cada un dels seus membres. Per part de l'Administració educativa ha de facilitar mitjans humans, materials i funcionals. Resoldre els problemes del present de cada entorn educatiu de manera reflexiva, metòdica, contrastant amb altres contextos, ha de crear una experiència sobre la pràctica que s'ha d'anar acumulant (memòria d'allò que s'ha après) com a font d'aprenentatge que serveixi per solucionar futurs problemes; serà l'aprenentatge continu de l'equip que és el que dona el caràcter a l'organització. Com indicava Senge: «les organitzacions només aprenen a través d'individus que aprenen».

Bolívar (2000:58) expressa que l'aprenentatge organitzacional es produeix quan els membres d'una organització adquireixen informació de l'entorn i tenen capacitat per generar les respostes adequades. Aquest procés està mediat per tres factors: el repertori d'estratègies cognitives individuals, la cultura institucional de l'escola, i l'estructura formal de l'organització. Per desenvolupar l'aprenentatge organitzacional en les escoles sembla precís centrar-se, entre altres, en dos factors: a) les maneres de treballar dels professors, com a elements clau per fer més efectiva l'organització, i b) l'estructura organitzativa que pugui ser ecològicament favorable. Unir ambdues dimensions és essencial, perquè recursivament l'una reforça l'altra. El desenvolupament professional i el desenvolupament organitzatiu han d'anar units.

Centrats en l'actualitat sobre la necessitat de la descentralització de la gestió dels centres educatius, té una base de suport en la idea de les organitzacions que aprenen. Aquestes es fonamenten en la generació de competències dels seus membres aprenent de l'experiència i de l'activitat de l'organització per respondre als canvis en el seu context intern i extern. Les organitzacions que aprenen cedeixen autoritat des dels nivells superiors de l'organització fins al personal més en contacte amb les operacions; es progressa d'una estructura jeràrquica vertical a una de més horitzontal.

«Quan es legisla per a tots els centres, quan es teoritza per a totes les escoles, s'oblida que cada una té una peculiaritat irrepetible. Totes les escoles tenen unes característiques comunes, però cada una les encarna d'una manera diferent.»

(Santos Guerra, 1999:33)

Concebre els centres educatius com a organitzacions que aprenen significa, entre altres, entendre que, de succeir el canvi i la millora, no serà tant per reformes estructurals gestionades externament com perquè els professors del centre siguin capaços d'adquirir, analitzar, comprendre i planificar d'acord amb la informació que els arriba de l'entorn i de les seves pròpies demandes internes (Bolívar 2000:60).

2.3.4.1. Justificacions

Els centres educatius com a una organització composta per persones amb una formació específica per exercir el seu treball, a l'igual que qualsevol altra tipus d'organització, té multitud de raons per aprendre i és capaç d'aprendre, potser fins i tot més que altres organitzacions, ja que la seva identitat rau a ensenyar a aprendre.

«Les escoles són organitzacions que aprenen no per raons de procés, sinó per la seva pròpia raó de ser: aprenentatge i resultats d'aprenentatge dels alumnes. [...] Les escoles i els individus que hi pertanyen aprenen amb la finalitat de promoure l'aprenentatge dels alumnes i obtenir d'ells bons resultats; per tant, són organitzacions que aprenen i en les quals els participants aprenen de forma individual i col·lectiva.»

(Creemers, 2001:12)

«La comunitat educativa ha de desxifrar el significat dels conceptes i de les conductes, ha de buscar el sentit de les pràctiques. Per això ha d'estar en actitud de recerca, interrogar-se sobre el que fa, furgar en l'abast de les seves fites, esbrinar en l'horitzó del temps, escoltar l'opinió de la gent. L'escola necessita, en definitiva, aprendre.»

(Santos Guerra, 2000:52)

Santos Guerra, (2000) ens ha raonat la necessitat i obligació que té l'escola d'aprendre i enumera sis principis que ho justifiquen:

- *Principi de racionalitat.* És evident l'afirmació que ningú no està format d'una vegada per sempre. Cap ofici, i menys el que s'exerceix en una institució, que afecta les persones i que té una naturalesa tan complexa i problemàtica, es pot desenvolupar amb encert sense una actualització constant. La racionalitat se sustenta sobre la lògica d'unes pretensions que han de ser compartides i constantment revisades, sobre l'exigència d'uns medis i unes estratègies necessàries per assolir-los i sobre una interrogació permanent que permeti comprovar el resultat d'allò que fa i els efectes secundaris que es produeixen.
- *Principi de responsabilitat.* L'activitat educativa no és neutra o asèptica. Està carregada de valors. Es tracta d'una activitat compromesa no només amb les persones sinó amb la societat en general. No dóna igual fer les coses d'una manera que d'una altra. Existeixen repercussions molt importants que es deriven d'un enfocament, d'un procedir, d'una relació.
- *Principi de professionalitat.* Es pot aprendre a ser millors professionals de moltes maneres, però una de les més eficaces és l'aprenentatge que es deriva de la reflexió rigorosa, compartida i constant sobre la pràctica professional. L'activitat que es desenvolupa a les escoles no pot estancar-se, perquè són molts els elements que la integren que estan en permanent canvi: està en canvi la societat a la qual serveixen, els alumnes que s'hi matriculen, els continguts científics que s'hi treballen, el saber pedagògic que la sustenta...
- *Principi de perfectibilitat.* Moltes vegades s'ha volgut fer canviar l'escola a través de prescripcions externes. Els experts analitzen la situació i els polítics fan les lleis que condueixen al canvi. L'epicentre d'aquest procés de canvi està fora de l'escola. Altres vegades es deixa a la iniciativa de cada professor la tasca del seu perfeccionament; aquest tria els camps de formació en funció de les seves necessitats i de l'oferta existent, l'origen de la decisió està en cada professor. La via ha de ser el desenvolupament professional i de canvi institucional que és l'aprenentatge compartit. L'epicentre d'aquest procés de

canvi està en la mateixa escola i en ell està implicat tot el professorat, tots els pares i totes les mares.

- *Principi d'exemplaritat.* Les escoles han de ser encarnacions d'allò que aconsellen. La invitació que constantment es fa als alumnes perquè estudiïn, perquè aprenguin, ha d'assumir-la amb claredat i persistència. Convertir els errors en motius d'aprenentatge i de millora no és només una estratègia didàctica que s'utilitza per a l'ensenyament sinó que pot ser-ho per a l'aprenentatge del professorat. La fertilitat de l'error és una realitat per a les institucions que treballen de forma intel·ligent. Perquè l'escola pugui dedicar-se a l'aprenentatge i no solament a l'ensenyament, necessita incorporar a les seves estructures les dinàmiques necessàries: equip de professionals, temps específics, medis materials i motius personals i institucionals per portar-lo a la pràctica. La necessitat d'aprenentatge està connectada amb la urgència del canvi. Les escoles tenen una provada tendència a la inèrcia.
- *Principi de felicitat.* La pràctica rutinària, individualista, mecanitzada dels docents condueix a la deixadesa i a la frustració. Una altra cosa molt diferent és la pràctica que té lloc en una comunitat d'ensenyament i aprenentatge que assumeix com un repte la feina, que planifica des de la discussió franca i exigent, que actua de manera col·legiada i que reflexiona sobre el que fa amb coherència i passió. Si es vol fer de la pràctica un exercici de recerca de la felicitat, cal obrir-la a l'aprenentatge, convertir-la en una pràctica apassionada pel saber, per la comprensió de la realitat.

L'evidència i claredat amb què Santos Guerra justifica la necessitat que els centres educatius aprenguin de la seva pràctica, dels seus errors i dels seus èxits, és palpable i encertada. Cal avançar cap a organitzacions que aprenguin a través de la resolució dels seus problemes, que reflexionen i creen la seva història professional i aquesta serveix de base per avançar; el passat serveix per construir el present i per tant es tenen en compte els elements que han ajudat a millorar la institució o pel contrari l'han entebancat. Igualment del present s'ha de mirar cap al futur, el que demana la societat a les noves generacions; els centres educatius, en general, són organitzacions poc innovadores, quan hauria de ser al contrari, preveure què necessitarà l'alumnat d'avui per viure demà. La

nostra societat està immersa en un canvi constant, i ens planteja uns reptes que només es poden afrontar si hi ha equips de docents que estan en permanent situació d'aprenentatge per afrontar les necessitat d'avui i anticipar-se als requeriments del demà.

Bolívar (2000:51-57), també raona la necessitat dels centres educatius com a organitzacions capaces d'aprendre. Exposa que actualment es pretén que les organitzacions desenvolupin estructures i sistemes que els permetin ser més adaptables i susceptibles de respondre als canvis. El contrastat fracàs dels intents de *canvi gestionat* en els darrers anys, on es confiava en una planificació com a procés racional d'identificar metes i organitzar activitats per ser realitzades, motiva que s'hagi de recórrer a transformar les organitzacions per un procés d'autodesenvolupament. Els canvis s'han d'iniciar internament des de dins, millor de manera col·lectiva, induint els implicats en la recerca dels seus propis objectius de desenvolupament i millora.

El mateix autor al·ludeix que en aquest entorn de globalització, neoliberalisme i mercat, societat del coneixement... s'està veient la necessitat de reestructurar les escoles d'una manera més flexible i amb major autonomia, capaces d'afrontar i sobreviure en uns contextos socials turbulents i borrosos; una escola innovadora serà aquella que ha après com aprendre. Per això, proposa que els centres escolars es configuren com a *organitzacions que aprenen*, com a forma d'assentar degudament la millora, veient en l'aprenentatge organitzacional una font organitzativa d'innovació i capacitat adaptativa. Les organitzacions en general i, inevitablement, les educatives hauran d'afrontar condicions d'incertesa, d'instabilitat i canviants del mercat, que precisaran l'habilitat d'aprendre què fer i com actuar per sortir airoses d'aquests reptes. La pròpia complexitat del nostre món postmodern demana en lloc de regles i estructures com ha fet la modernitat, poder autoorganitzar-se amb processos i relacions.

Segons l'opinió majoritària, les **organitzacions educatives** són força estàtiques, rutinàries. La societat canvia a un ritme vertiginós i l'escola, en general, respon amb lentitud als canvis. Des de l'Administració s'ha d'orientar i donar eines perquè cada centre pugui respondre a les necessitats del seu entorn; i als centres cada equip de

docents s'ha d'obrir, ha de ser receptor a noves perspectives d'enfocar l'ensenyament/aprenentatge. El professorat de cada centre, per mitjà d'equips de treball, ha de valorar diferents models d'ensenyament/aprenentatge dins l'educació formal i no formal, en el món empresarial, en entorns fora de les nostres fronteres... i si s'escau **incorporar innovacions per respondre amb professionalitat i adaptabilitat** a les noves **demandes** educatives amb relació específica al seu **entorn** i, en general, a la **societat**.

2.3.4.2. Condicionaments i estratègies per aprendre

El fet que els centres educatius avancin cap a organitzacions que aprenen és evident, però per a fer-ho possible calen uns condicionaments.

Gairín (1998b:126-127) expressa els següents requisits:

- El més important és que hi hagi *formació* i que s'apliqui al funcionament institucional. La formació ha de considerar l'estratègia de canvi de l'organització, que comporta una adequada connexió entre el contingut, les metodologies de la formació i la innovació desitjada. Junt a la formació s'ha de donar la revisió de les pràctiques, la difusió del canvi en l'organització i la integració de les noves modalitats organitzatives en una nova cultura.
- Els *objectius* han de ser *assolibles* en funció de les necessitats institucionals.
- Les *estructures* han de ser *flexibles* i també es necessita un canvi en les estructures de poder. Cal disminuir dràsticament les jerarquies, creant equips autònoms que facilitin la flexibilitat i la rapidesa davant els canvis.
- La *direcció* ha d'actuar com a *promotora* dels plantejaments d'una organització que aprèn i ha de tractar de guiar la seva transformació més que la seva estricta administració. Simons (2001:26) també comparteix aquesta opinió i l'amplia: «Els directors escolars haurien de convertir-se en professionals del lideratge que s'involucren en l'organització i faciliten l'aprenentatge a tots els nivells. Haurien de ser l'exemple a seguir per la resta de l'organització i ser reconeguts com a

persones capaces elles mateixes de realitzar la feina professional del professorat i l'aprenentatge necessari per a portar-lo a terme.»

Santos Guerra, (2000:106) també comparteix la importància de la formació com a estratègia per a l'aprenentatge de l'escola, i puntualitza que si la *formació* se situa *en el centre*, si té com a destinataris a tots els integrants del claustre, si està orientada a la millora de les pràctiques, serà fàcil que es produeixi un aprenentatge compartit, enriquidor i transformador.

Bolívar (2000:165) proposa alguns suggeriments perquè es produeixi aquest l'aprenentatge compartit:

- Discussions freqüents i informals d'idees i estratègies d'ensenyament.
- Celebrar els èxits de noves experiències i resolució conjunta de fracassos.
- Treball conjunt per a planificar nous enfocaments de les unitats didàctiques.
- Compartir idees i cercar informació entre els diferents col·legues.
- Observar les pràctiques d'altres i intercanviar *feedback* sobre les observacions.
- Reflexionar amb els col·legues sobre els objectius personals/institucionals i sobre els plans de desenvolupament.
- Utilitzar les lectures professionals per estimular les reflexions col·lectives sobre les pràctiques habituals.
- Observar pràctiques d'altres centres.

En relació amb la necessitat de l'obertura cap enfora dels centres educatius com a element necessari per a l'aprenentatge, Simons (2001:26) expressa:

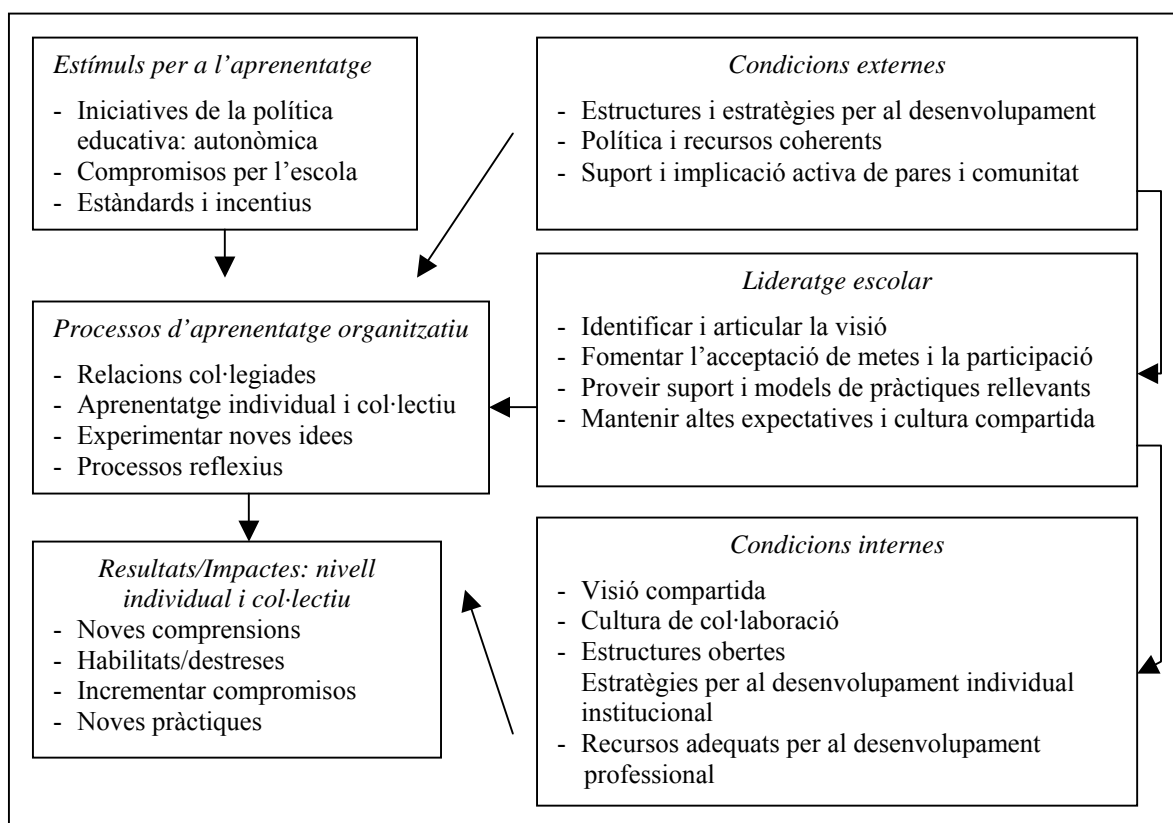
- Les escoles que aprenen haurien de ser organitzacions molt obertes: amb connexió amb altres centres educatius, pares, empresaris, sindicats, governs, etc. El contacte amb tots aquests grups és necessari per aprendre d'ells i per trobar medis per enfrontar-se a les contínues demandes i necessitats.
- S'haurien de trencar els murs entre l'escola i el món exterior, apropant-hi gent de l'exterior i deixant-ne sortir els de dins. Per poder aprendre de l'entorn el

professorat hauria de sortir de l'escola i treballar en companyies i organitzacions per aprendre que és el que ha passat i està passant allà.

- Un context important per a l'aprenentatge són les xarxes horitzontals i verticals entre escoles i altres organitzacions en les quals els investigadors, consultors, professorat i professionals poden col·laborar.

Junt amb aquests elements vinculats a l'aprenentatge de l'organització també interaccionen altres factors i variables. Bolívar (2000:196), a partir de les experiències de Leithwood [et al.] (1995, 1998) amb diferents escoles, indica cinc factors: estímuls per a l'aprenentatge, condicions externes i internes, lideratge i resultats, els quals afavoreixen els processos d'aprenentatge organitzatiu a les escoles (*quadre 7*):

Quadre 7. Factors i variables que incideixen en l'aprenentatge organitzatiu
(Bolívar, 2000)



Segons l'autor les relacions entre els factors i variables que s'expressen al quadre precedent són complexes. Així, mentre els estímuls per a l'aprenentatge semblen influir directament en els processos d'aprenentatge organitzatiu, la naturalesa d'aquests processos està mediada pel lideratge, per les condicions internes i externes. A vegades és recíproca la relació entre cada factor o variable. Només els processos d'aprenentatge organitzatiu influeixen directament en els resultats o impactes en l'àmbit individual i, principalment, col·lectiu.

Els elements que **condicionen** el desenvolupament de les institucions educatives com a organitzacions que aprenen poden ser múltiples en funció de les **característiques** de cada **context** (normativa, història institucional, cultura i clima, lideratge...), igual que les estratègies per poder operativitzar l'aprenentatge també estaran mediades per aquest.

2.3.4.3. Obstacles limitadors de l'aprenentatge

És una necessitat que les institucions educatives aprenguin noves formes d'enfocar l'ensenyament/aprenentatge per respondre els reptes educatius actuals, però com es pot comprovar al *quadre 7* requereixen uns condicionaments, i la seva absència pot resultar una limitació a l'aprenentatge de la institució.

Santos Guerra (2000:74-80) expressa les dificultats per a l'aprenentatge institucional:

- *La rutinització de les pràctiques professionals.* La rutina té dues vessants que es complementen i es condicionen: una de personal per la qual cada professor mecanitza les seves pràctiques i, fins i tot, les seves actituds i el seu pensament; una altra institucional que posseeix elements personals i estructurals. Totes dues tenen molt de pes a l'escola.
- *La descoordinació dels professionals.* Quan falta el que podríem anomenar *unitat de l'acció*, és difícil que l'escola sigui una comunitat que aprengui. Cada un està per les seves tasques, però el de cada qual no és sempre el de tots. Hi ha èxits particulars que es converteixen en l'obstacle per a l'èxit de tots. La coordinació necessita actituds de cooperació entre els professionals, però també

- estructures i canals perquè es desenvolupin. Perquè hi hagi coordinació fa falta temps; temps per dialogar, per expressar opinions, per contrastar experiències, per reflexionar sobre el que es fa.
- *La burocratització dels canvis.* Els PEC, el PCC, les memòries... són una acumulació de pàgines inconnexes, inútils, desconnectades de l'acció. El canvi està en la producció del document, no la vivificació de la pràctica. La regularització excessiva condueix a la burocratització, i la burocratització a l'esterilitat dels canvis.
 - *Direcció gerencialista.* A mesura que s'enforteix el poder de decisió unipersonal, es limita la capacitat d'intervenció en les decisions del professorat. L'error se sustenta en els nous vents que reforcen la concepció gerencialista de l'escola i en la comoditat que suposa formar als directors en lloc de formar claudres de professionals competents i compromesos.
 - *La centralització excessiva.* Si el motor de canvi se situa fora de l'escola és fàcil que es produeixi una inhibició de l'acció institucional que deixa la iniciativa als agents externs. Els veritables responsables de les decisions de canvi són els que dicten les normes des dels despatxos.
 - *La massificació de l'alumnat.* Dificulta l'atenció a la diversitat. No és possible conèixer bé tots els alumnes, adaptar-se a les seves peculiaritats, aprofundir en l'anàlisi de la qualitat de les pràctiques. També la mida del centre dificulta les relacions entre les persones. Una institució excessivament gran té majors dificultats per al canvi, per a la flexibilitat i per al desenvolupament.
 - *La desmotivació del professorat.* Si el professorat està desmotivats serà difícil que vagi més enllà del compliment formal de les seves obligacions administratives: estar a l'hora, assistir a les reunions, impartir docència, posar les notes... És difícil que el professorat estigui motivat si ha d'assistir a reunions imposades, gestionades per persones ineptes, treballar en condicions poc estimulants...
 - *El tancament com a obstacle per a l'aprenentatge.* L'actitud de clausura que mostren els professionals i les institucions. Es tracta d'una postura caracteritzada per la creença que es posseeix la veritat, per l'absència d'autocrítica, pel rebuig de la crítica, per la postura gremialista, per l'abandonament a la rutina...

També Bolívar es planteja les limitacions que hi ha perquè les nostres institucions educatives apliquin les teories de les organitzacions que aprenen. A partir de la consulta del treball de Mulford, Bolívar (2000:231-233) expressa les limitacions de l'enfocament de l'aprenentatge organitzatiu als centres educatius:

- *Limitacions culturals.* Quasi tota la literatura i experiències són nord-americanes, junt amb canadenques. Resulta necessari, per tant, tenir cura a l'hora de transferir d'uns contextos culturals a altres. A més, com hem ressenyat, la literatura procedeix en la seva majoria del primer sector (productiu), traspasar-la al segon sector (públic) i, dins seu, específicament als centres educatius, no deixa de presentar problemes.
- *Limitacions micropolítiques.* L'aprenentatge organitzatiu es recolza en configurar espais d'implicació cooperativa, on l'articulació horitzontal de tots els membres de l'organització possibiliti la col·laboració de manera conjunta en les metes de l'organització. Però les anàlisis de les micropolítiques han posat de manifest que, en la pràctica, els agents treballen la major part del temps aïllats, tenint poques possibilitats de treball conjunt.
- *Autodeterminació.* Un aprenentatge organitzatiu efectiu implica que l'organització prengui responsabilitats en els resultats. Aquest increment de responsabilitats, quan alguns factors estan fora del control del centre, és preocupant. La importància que l'aprenentatge atorga al centre educatiu ha d'estar connectada amb l'entorn més ampli, però no situar sota el seu control el que no en depèn. No es pot fer responsable al professorat del funcionament i organització dels propis centres, quan la principal responsabilitat depèn de la política educativa.
- *La gramàtica de les escoles.* Les escoles tenen un conjunt d'estructures bàsiques i hàbits d'ensenyament que impedeixen un aprenentatge organitzatiu: falta de col·laboració, individualisme o baixa interdependència del professorat o departaments, vaguetat o desacord en les finalitats, anarquies organitzades, etc.

En relació amb les aportacions d'aquest dos estudiosos del tema i de les nostres vivències, els **elements que hem de tenir en compte que frenen i dificulten la incorporació de la cultura de les organitzacions que aprenen a les dinàmiques dels centres són** aquestes:

- No es pot aplicar literalment la cultura de les organitzacions que aprenen perquè cada *context requereix aplicar sistemes que siguin compatibles* amb les seves característiques.
- Les *creences* generalitzades que la feina de les escoles és *ensenyar continguts*, i aquest fet *no precisa gaire el treball en equip* ni generar *cultures col·laboradores*.
- Hi ha formació en l'especialitat disciplinària, però *falta formació* en el coneixement del desenvolupament humà, en *com es genera l'aprenentatge*. D'altra banda no hi ha formació en dinàmica d'equips de treball.
- Es disposa de *poc temps per reflexionar sobre la pràctica*, el temps es dedica a planificar i actuar.
- Les institucions educatives apliquen *poc sistemes d'autorevisió*, les *decisions* es prenen *per impressions i intuïcions* i no per evidències i dades rigoroses extretes sistemàticament de la realitat.
- No hi ha l'hàbit de *reconèixer les incapacitats* en determinats aspectes educatius, ni d'expressar en què cada un se sent plenament competent. D'altra banda, costa reconèixer que alguns professionals se'n surtin en algunes problemàtiques educatives i altres són incapaços d'innovar.
- Els professionals de l'educació *accepten poc* la corresponen *responsabilitat en la tasca educativa* i es deriva a les responsabilitats de les famílies i de la societat.
- La *jerarquització* (principalment als centres de titularitat privada) i corporativisme que hi ha en tots el centres.
- La *direcció del centre dedica molt temps a la gestió* (perquè així ho demana la reglamentació burocràtica) i poc a la docència i aquest fet li limita la comprensió de les problemàtiques de l'aula.
- La *falta d'autonomia curricular i d'autogestió dels centres*.

- *Visió limitada* de les *problemàtiques* de les aules *per part de l'Administració*, el sistema educatiu funciona més per necessitats polítiques que pròpiament educatives.

La conclusió de les institucions educatives com a organitzacions que aprenen ens la proporciona Santos Guerra (1999:29): «Les organitzacions que aprenen han de tenir adaptabilitat al medi, flexibilitat per al canvi, permeabilitat amb el medi, racionalitat en el funcionament, col·legialitat en les actuacions i reflexibilitat sobre l'acció. Els professors/es que treballen a l'escola aprendrà a ser millor en l'àmbit professional en la mesura que faci seves aquestes característiques de les institucions fent-les passar pel tamís de les seves emocions i de les seves exigències ètiques. Perquè el treball del professorat en les escoles no és merament tècnic, és de naturalesa moral i política, la qual cosa suposa un compromís amb l'acció que realitza i una exigència per transformar les situacions en les quals es desenvolupa la pràctica». Escudero (2001:32) ho completa dient: «fer dels nostres centres organitzacions que aprenen té molt a veure amb legats dels moviments de renovació pedagògica, amb la indagació i reflexió sobre el que fem per anar millorant, amb la idea dels centres com a llocs de formació, desenvolupament del currículum i millora progressiva de l'ensenyament i l'aprenentatge. [...] Hem de respondre a interrogants tan perennes i de sentit comú com: de quina bona educació hem de proveir al nostre alumnat, com ho hem d'anar avaluant i què aprendre a partir dels esforços empresos».

2.4. La formació permanent en el desenvolupament personal, professional i institucional

«Les persones intel·ligents aprenen contínuament,
les altres pretenen ensenyar constantment.»

(Santos Guerra, 1999:27)

Formació i desenvolupament professional és interpretat en moltes ocasions com a sinònims, perquè la formació de fet capacita i coopera en el desenvolupament professional, però són dos termes que malgrat la seva interrelació no es poden

considerar sinònims. El concepte de formació s'ha tractat àmpliament en apartats anteriors, per tant ara aclarirem el concepte de desenvolupament professional.

2.4.1. Conceptualització del desenvolupament professional del professorat

Per referir-se a desenvolupament professional es parla de reciclatge del professorat, de perfeccionament en servei, formació del professorat en servei, perfeccionament del professorat, formació permanent del professorat, formació en servei... (Fernández Cruz (1999:71) i Marcelo (1994:314).

Cada un dels autors citats han recopilat i analitzat diferents conceptualitzacions que altres estudiosos del tema han utilitzat, i cada un d'ells ha formulat la seva pròpia definició:

«El concepte de *desenvolupament* té connotacions d'evolució i continuïtat que superen la tradicional juxtaposició entre formació inicial i perfeccionament del professorat. El concepte de *desenvolupament professional del professorat* pressuposa un enfocament en la formació del professorat que valora el seu caràcter contextual, organitzatiu i orientat al canvi. Aquest enfocament ofereix un marc d'implicació i resolució de problemes escolars des d'una perspectiva de superació del caràcter tradicionalment individualista de les activitats de perfeccionament del professorat.»

(Marcelo, 1994:315)

«Concebem el desenvolupament professional del docent com a l'evolució progressiva en el desenvolupament de la funció docent cap a maneres i situacions de major professionalitat que es caracteritzen per la profunditat del judici crític i la seva aplicació a l'anàlisi global dels processos implicats en les situacions d'ensenyament per actuar de manera intel·ligent. Es tracta d'una evolució que es construeix a partir del creixement del docent quant a persona, en tots els seus ordres, a partir de la integració d'estructures bàsiques de coneixement pràctic, que s'adquireixen amb l'experiència en la cosmovisió de l'ensenyament i de l'exercici de la professió, i a partir d'ajudes al creixement professional i al perfeccionament que es faciliten al professorat en forma d'activitats

formatives. Desenvolupament adult, acumulació d'experiència i formació sembla ser, per tant, la base que opera el desenvolupament del docent.»

(Fernández Cruz, 1999:73)

D'aquestes dues definicions deduïm que el desenvolupament professional del professorat es deriva a partir de la pràctica educativa i que requereix una implicació i resolució de problemes escolars, que a partir de la seva anàlisi i també amb ajudes formatives, serveix de cúmul per desenvolupar aptituds professionals i actituds personals que permeten un perfeccionament que capacita per al desenvolupament de la professió en relació amb les necessitats educatives.

Des del punt de vista de competències professionals Hernández i Sancho (1996:136) indiquen que el desenvolupament professional s'entén des de les funcions que el docent desenvolupa en el seu treball i és a partir d'elles que es defineix com a professional. Algunes d'aquestes funcions són: oferir a l'alumnat un entorn d'aprenentatge favorable, cuidar i afavorir les relacions humanes, exercir un compromís amb la institució amb la qual treballa, etc. Les innovacions o canvis en els quals participi hauran d'ajudar-li a entendre millor la seva pròpia actuació, els problemes i els interrogants que se li plantegen..., la qual cosa requereix una participació activa per la seva part.

De Miguel (1998:193) planteja també la diversitat de criteris i enfocaments utilitzats per a la seva definició des del punt de vista del professorat. «Mentre que una gran part del professorat entén com a desenvolupament professional el progrés en la *carrera docent*, altres, un nombre menor, pensen que només hi ha desenvolupament quan millora la seva capacitat per comprendre els processos d'ensenyament/aprenentatge i per resoldre els problemes derivats de la pràctica educativa, la cosa que els porta a entendre la seva professió com a una situació de constant aprenentatge.»

D'altra banda, Imbernón (2002b:18) ens planteja àmpliament i de forma raonada la interacció entre formació i desenvolupament professional. «Si acceptem la similitud entre formació i desenvolupament professional, estaríem considerant el desenvolupament professional del professorat de forma restrictiva, ja que significaria

que la formació és l'única via de desenvolupament professional del professorat. I no és cert que el desenvolupament del professorat sigui degut únicament al desenvolupament pedagògic, al coneixement i comprensió de si mateix, al desenvolupament cognitiu o al desenvolupament teòric, sinó que és tot això i molt més, ja que s'ha d'emmarcar, o sumar-hi, una situació laboral (salari, clima laboral, professionalització, etc.) que permet o impedeix el desenvolupament d'una carrera docent.»

Imbernón hi continua aprofundint i diu: «La professió docent es desenvolupa professionalment per mitjà de diversos factors: el salari, la demanda del mercat laboral, el clima laboral en els centres en què s'exerceix, la promoció dins de la professió, les estructures jeràrquiques, la carrera docent, etc. i, per suposat, per la formació inicial i la permanent que aquesta persona realitza al llarg de la seva vida professional. El desenvolupament professional és un conjunt de factors que possibiliten, o que impedeixen, que el professorat progressi en l'exercici de la seva professió. Una millor formació facilitarà sens dubte aquest desenvolupament, però la millora dels altres factors (salari, estructures, nivells de decisió, nivell de participació, carrera, clima de treball, legislació laboral...) també ho farà i de manera molt decisiva.»

Imbernón ens ha obert noves portes als diferents factors que intervenen en el **desenvolupament professional**, és un creixement personal i professional i com bé diu **no és només qüestió de formació sinó també de condicionaments salarials, d'exigències laborals, del clima de treball** que fomenta el desenvolupament i la promoció, **de la consideració de professionalitat** segons les polítiques educatives, etc.

Fernández Cruz (1999:69) expressa la relació entre formació i desenvolupament professional a través de tres tesis:

- *Tesis d'equivalència o sinonímia*. Formació docent equival a desenvolupament del docent.
- *Tesis de complementació*. La formació docent és, en realitat, la formació inicial, mentre que el desenvolupament professional del docent es refereix a la formació permanent.

— *Tesis d'inclusió.* Desenvolupament professional docent és un procés de millora (en totes les seves fases) on s'intervé per mitjà de la formació docent.

A partir dels possibles vincles entre formació i desenvolupament professional desenvoluparem l'apartat següent: el desenvolupament professional, personal i institucional com a objectiu de la formació permanent.

2.4.2. El desenvolupament personal, professional i institucional com a objectiu de la formació permanent

Per analitzar més pautadament aquests tres aspectes del desenvolupament: personal, professional i institucional, els tractarem a través de dos blocs: desenvolupament personal i professional, que considerem que estan plenament vinculats i no es poden dissociar, i després la vinculació del desenvolupament personal i professional amb el desenvolupament institucional.

Desenvolupament personal i professional

Afirmar que el desenvolupament professional és la meta de qualsevol actuació que es denomini *formativa*, el col·loca en el punt de mira de la formació del professorat, necessàriament permanent [...] i exigeix com a corol·lari pensar i organitzar la formació cap a aquesta meta (Montero, 2002:70-71).

El desenvolupament professional és tot el que té a veure amb el canvi en la vida professional del professorat i no únicament els nous aprenentatges que requereix el professorat, ja siguin individuals com aquells aprenentatges associats als centres educatius com a desenvolupament professional col·lectiu. La formació és una part del procés d'aquest desenvolupament professional que millora les funcions del professorat (una altra part important és el model retributiu, de carrera docent, de clima laboral...). La formació es legitima quan contribueix al desenvolupament professional del professorat com a procés dinàmic de professionalització del professorat, on els dilemes,

els dubtes, la falta d'estabilitat i la divergència arriben a constituir-se en aspectes de la professió docent i, per tant, ajuden al desenvolupament professional (Imbernón, 1999a:191).

La formació és un element influent en el desenvolupament professional, i en funció de les polítiques educatives i de la visió que es tingui de desenvolupament professional, així s'orienten les accions formatives. Enllaçant amb les paraules de Montero sobre pensar i organitzar la formació, Imbernón (1999b:27-28) diu: «Segons les funcions a desenvolupar el professional docent, s'entendrà d'un forma o altra el seu desenvolupament professional. Si es prioritza la visió del professorat que ensenya de forma aïllada, se centrarà el desenvolupament professional formatiu en les activitats de l'aula; si es concep el professorat com a aplicador de tècniques, el desenvolupament professional s'orientarà cap a mètodes i tècniques d'ensenyament; si el concebem com a pràctic reflexiu en col·laboració amb un grup professional, orientarem el desenvolupament professional cap a la comunicació, treball col·laborador, presa de decisions, elaboració de projectes en comú.»

Seguim Imbernón (2002:19), en els seus treballs sobre la formació i el desenvolupament professional, i ens porta a una perspectiva més holística del desenvolupament professional. El desenvolupament professional del professorat pot ser “tot intent sistemàtic de millorar la pràctica laboral, les creences i els coneixements professionals, amb el propòsit d'augmentar la qualitat docent, investigadora i de gestió”. Per tant, el desenvolupament professional necessita nous sistemes laborals i nous aprenentatges vinculats a l'exercici de la professió i també a aquells aspectes laborals associats a les institucions educatives com a organitzacions on treballa un col·lectiu de persones. [...] El desenvolupament professional va unit a la carrera docent, a les condicions de treball i a la remuneració; així, formació i desenvolupament professional són dues cares d'una mateixa moneda.

Finalment, Imbernón expressa que considerar el desenvolupament professional més enllà de les pràctiques de la formació i vincular-lo a factors no formatius sinó laborals, suposa una reconceptualització important, ja que la formació no s'analitza únicament

com a domini de les disciplines ni se centra en les característiques personals del professorat. Significa també analitzar la formació com a element revulsiu i de lluita de les millores socials i laborals i com a promotora per a l'establiment de nous models relacionals en la pràctica de la formació i en les relacions laborals.

Com a conclusió del vincle entre desenvolupament professional i personal del professorat i la *formació permanent*, direm que la formació permanent és un element important per al desenvolupament professional, i que aquesta ha de servir per capacitar en coneixements propis de les disciplines i de l'educació, que el *desenvolupament personal i professional* ha d'anar *unit al desenvolupament institucional*, i també que ha de ser un element que incideixi en el *benestar professional* a través de la *millora de les condicions laborals*, alhora que globalment pugui esdevenir un element per *avançar cap a un sistema educatiu de qualitat*.

S'ha fet molt èmfasi en el desenvolupament professional i en pocs moments els autors citats mencionen la qüestió personal. Creiem que la formació permanent ha de tenir present *l'aspecte personal i incloure aspectes d'autoconeixement i metacognició i aspectes emocionals* que revitalitzen l'autoestima i seguretat en la iniciativa d'innovació i creació per no supeditar-se a les directrius centralistes que no encaixen en la diversitat de contextos educatius que es donen en la plural societat actual. Garcia Llamas (1999:205) comparteix aquestes idees: «Un dels riscos que comporta una formació excessivament centrada en les habilitats tècniques pot ser el fet que la persona passi a un segon pla. Adquirir uns mètodes de treball és important, però, si no va acompanyat d'una formació en l'aspecte humà del professorat, és difícil que s'aconsegueixi l'eficàcia desitjada en traslladar-lo a la pràctica».

«La confiança en si mateix allibera el professorat de traves per a la pròpia actuació professional i per al rics que ella comporta. La confiança personal es reforça amb les cultures col·laboradores i a través del desenvolupament professional.»

(Villa, 1999:64)

L'**objectiu** fonamental de la **formació permanent** ha d'anar **focalitzat a aconseguir** que el professorat adquireixi **un elevat grau de professionalitat**, així com un desenvolupament personal; aconseguir que el professorat pugui desenvolupar les seves tasques amb un domini de les seves disciplines però alhora que estiguin proveïts de recursos per actuar en funció de les necessitats disciplinàries i educatives de l'alumnat. Des de la vessant personal, la formació ha de contribuir **que el professorat es conegui millor a si mateix per descobrir les seves potencialitats**, així com les seves **limitacions**, a **saber gaudir de la feina** i a **trobar un benestar professional** en la mesura que **se sentin capacitats per desenvolupar la docència en les òptimes condicions** en relació amb les necessitats socials i culturals del moment.

Vinculació del desenvolupament personal, professional i institucional

Totes les perspectives (visions) sobre el desenvolupament professional són vàlides, amb relació al moment i les funcions a realitzar, però les necessitats actuals del col·lectiu de professorat, davant els continus canvis, que requereixen un aprenentatge continu per adaptar els seus sabers a les demandes específiques d'un context, projecten el desenvolupament professional docent vinculat al desenvolupament institucional. «El desenvolupament professional del docent no pot deslligar-se del desenvolupament col·lectiu de la institució educativa, convertint-se en un mecanisme que dinamitza la millora global del centre» (Imbernón 1999b:29).

«La planificació, el desenvolupament i l'avaluació del perfeccionament del professorat és responsabilitat de la institució i en ella s'han de trobar, no només les preocupacions, sinó els mitjans i les estructures per assolir-lo.

»No té massa sentit que es faci dependre el perfeccionament de les ganes i de les habilitats de cada un. Perquè tota l'acció de les escoles té caràcter col·legiat.

»La invitació reiterada que cada un, amb la seva iniciativa, amb el seu esforç, amb els seus medis, resolgui les necessitats de perfeccionament fa que s'hagin de multiplicar els intents i disminueixin les repercussions positives de la formació, ja que perquè el canvi sigui eficaç ha d'instal·lar-se en l'estructura i el funcionament de la institució.»

(Santos Guerra, 1999:32)

El que expressa Santos Guerra és cert, hi ha una correspondència de desenvolupament professional i institucional, perquè és difícil separar que un centre aculli un grup de professorat amb una trajectòria de desenvolupament professional, que comporta créixer a partir de les experiències docents, i que la institució, que adquireix el seu caràcter pels que hi treballen, estigui estancada; així com que la institució es pugui desenvolupar i resoldre els reptes educatius tenint un equip de professorat incompetent.

«La formació permanent del professorat i el desenvolupament de la capacitat d'aprenentatge, a partir de la revisió individual i col·lectiva de les pròpies pràctiques educatives, que possibiliten la millora contínua, són el fonament del desenvolupament professional. Aquest desenvolupament no es pot entendre d'una manera exclusivament personal o individual sinó, sobretot, de forma col·lectiva i col·legiada. Hi ha un vincle important entre desenvolupament professional del professorat i desenvolupament organitzatiu del centre educatiu.»

(Villa, 1999:47)

El **desenvolupament professional** va **acompanyat** del **desenvolupament de la institució** i per optimitzar i vincular ambdues parts, individual i institucional, les **tendències** actuals són de la **formació permanent del professorat centrada en la institució educativa**, que és el marc que empara la nostra investigació. Diferents experts en el tema confirmen aquesta tesi, com seguidament exposen:

«Ja no es concep la formació com un element limitat exclusivament a la persona del professor/a individual, s'hi han d'incloure dimensions col·legiades, professionals i organitzatives. Prendre amb seriositat la idea dels centres escolars com a unitats bàsiques de canvi significa resituar la formació contínua del professorat de manera que d'una part, contribueixi a incrementar els seus propis sabers i habilitats professionals per reutilitzar-los en les noves formes de fer de l'escola; de l'altra, promoure una formació centrada en l'escola de manera que permeti inscriure-la en el propi procés de construcció del canvi com a tasca col·legiada i en equip.»

(Bolívar, 1996:38)

«El centre escolar constitueix l'àmbit apropiat per dinamitzar tant la innovació educativa com el desenvolupament professional del docent. Això comporta la necessitat de plantejar els processos d'innovació i de desenvolupament professional docent dins el marc de l'escola com a organització; és a dir, partir d'una aproximació conceptual que permeti articular una teoria del desenvolupament de l'escola com a organització que a la vegada integri una alternativa a la formació i desenvolupament del professorat.»

(De Miguel, 1998:194)

«Si la formació permanent del professorat ha de ser un propòsit principal en la carrera docent i en el desenvolupament del professional, les propostes haurien de comportar: una dimensió innovadora, una relació total entre projectes de desenvolupament professional i desenvolupament institucional i una relació entre els processos de desenvolupament professional i institucional amb la comunitat educativa i social.»

(Imbernón, 1999b:29)

Hernández i Sancho (1996:136) presenten estratègies per facilitar el desenvolupament del professorat basat en el context institucional, fent un símil amb l'aprenentatge de l'alumnat:

- El desenvolupament del professorat, igual que el de l'alumnat, és natural, és a dir, s'ha d'abordar des del context i les possibilitats reals. Per aquesta raó, proporcionar al professorat l'entorn adequat i evitar-li entrebancs professionals sembla ser l'estratègia més adequada per afavorir el seu desenvolupament professional.
- L'alumnat aprèn millor quan pot experimentar una varietat de situacions, parlar sobre elles i assimilar-les i acomodar-les per si mateix. En aquest sentit, la discussió sobre experiències professionals i personals hauria de jugar un paper d'igual importància en el desenvolupament del professorat.
- El desenvolupament del professorat ha de partir d'estructures cognitives que ja posseeix i no s'han de plantejar plans de formació que suposen fer un salt al buit.
- El professorat estarà més motivat per estudiar els problemes de l'ensenyament si se li permet abordar els seus propis problemes.

Com a conclusió parafrasegem Marcelo:

«Pocs estarien disposats a negar que el desenvolupament professional del professorat i la millora de la institució escolar són dues cares de la mateixa moneda, de manera que és difícil pensar en una sense l'altra.»

(1994:319)

2.5. La formació permanent del professorat de secundària

Imbuïts en estratègies didàctiques, com a part implícita en la nostra professió, hem partit de la generalitat per anar a la concreció; després d'analitzar la formació permanent des d'un punt de vista holístic, ens centrem en la formació permanent del professorat d'una etapa educativa: la secundària. Per tractar aquest context dins de la seva complexitat ho estructurarem segons l'esquema següent (*figura 6*) (orientats per Sarramona, 1999:145):

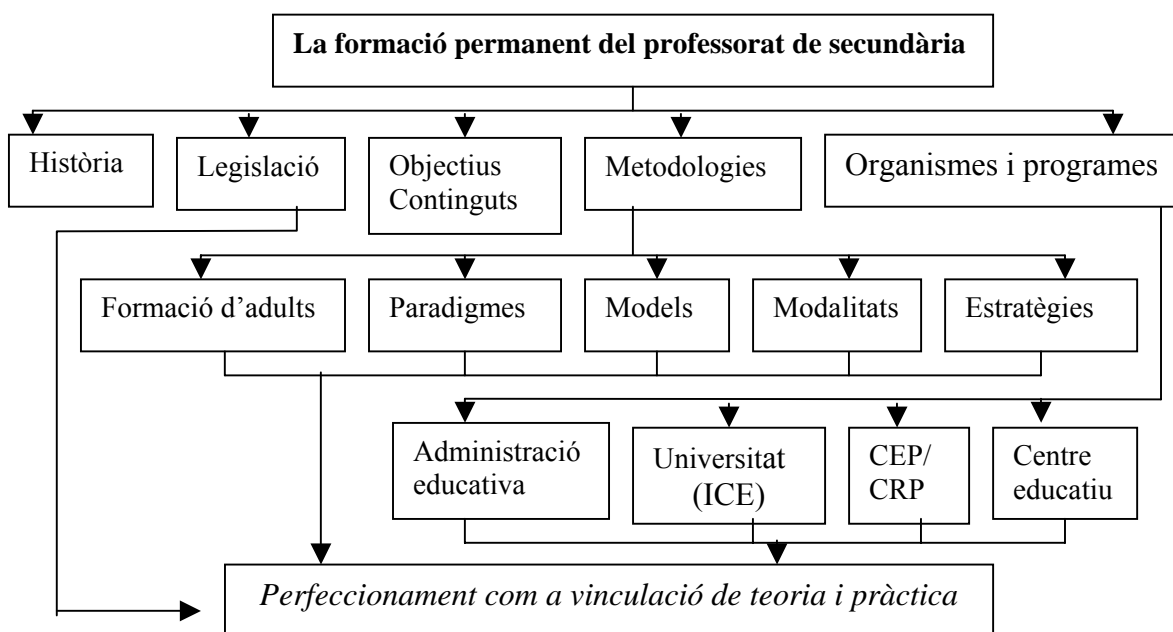


Figura 6. Diferents vessants de la formació permanent del professorat de secundària

2.5.1. Evolució de la formació permanent del professorat

Tal com s'ha descrit en el capítol anterior, l'ensenyament secundari va estar mancat de formació inicial de tipus professional o pedagògic fins a la creació del certificat d'aptitud pedagògic (CAP) en l'entorn dels ICE universitaris. Respecte a la formació permanent també hi ha poques accions formatives enfocades especialment al professorat d'aquesta etapa.

A Catalunya es va començar amb l'aprofitament per part del professorat de secundària de les escoles d'estiu i els cursos i seminaris que va organitzar Rosa Sensat, malgrat que en un principi les activitats no hi anessin adreçades específicament als docents d'aquesta etapa. D'altra banda, un fet semblant va passar amb els ICE, fins que, a poc a poc i ja a la dècada dels setanta, les dues institucions van començar a organitzar cursos, seminaris i activitats que tenien com a únic objectiu la formació i el perfeccionament permanent del professorat de secundària en actiu. Fins i tot es van organitzar escoles d'estiu especialitzades per aquest tipus de professorat (Sarramona, 1999:158).

A causa de les poques experiències i dades específiques de la formació permanent del professorat de secundària, explicarem la trajectòria de la formació permanent amb relació al professorat en general, i utilitzarem com a fonamentació el treball d'Imbernon (2001:57-61) que l'analitza des de la dècada dels 70 fins a l'actualitat .

Anys 70

L'anàlisi de la formació del professorat com a camp de coneixements no es comença a desenvolupar fins als anys 70. És una època de **lectures**, algunes prohibides, de **moviments espontanis de mestres**, d'escoles d'estiu mig clandestines i el **naixement** dels **ICE** i de la Llei general d'educació. Alguns col·lectius renovadors es van comprometre amb cursos, jornades i revistes que van injectar aire nou en algunes pràctiques educatives.

Anys 80

Es creen els ICE en les universitats i comencen a generar programes de formació permanent del professorat, emmarcats predominantment en modalitats pròpies del model d'entrenament i d'observació/avaluació. La **institucionalització de la formació permanent** neix amb la intenció d'adequar el professorat als temps actuals, facilitant un constant perfeccionament de la seva pràctica a les necessitats presents i futures. Es tracta d'una època predominantment tecnològica: de conductisme, de la **racionalitat tècnica**. És un període de crisi de valors que anuncien una nova època:

- S'introdueix, en la societat i en les escoles, elements de postmodernitat (llibertat, fraternitat, solidaritat, igualtat...).
- Les administracions educatives comencen a considerar l'educació en termes de cost/benefici, examinant la rendibilitat de la despesa pública en educació.
- Es comença a qüestionar *l'autoritat* del professorat i el seu *monopoli del saber*.
- La teoria del capital humà està en crisi i l'ensenyament ja no resol els problemes de l'atur.

Anys 90

Comença haver-hi moviment en la formació. Es llegeix i es tradueix literatura anglosaxona i es va estenent la investigació/acció, un nou concepte de currículum, els projectes, la reflexió en la formació. Es deixen de banda certes polítiques tècniques i s'avança per camins més progressistes. Es tracta d'una època fèrtil en la formació permanent del professorat ja que **es creen els centres de professors a tot Espanya** (excepte a Catalunya), sorgeixen noves modalitats com la formació en centres o els seminaris permanents i la figura de l'assessor/a. També és una època de grans confusions, de discursos simbòlics, d'un model de formació basat en l'entrenament per mitjà dels plans de formació institucional. La barreja del model d'entrenament amb els plans de formació, el model de desenvolupament i millora introduït per la LOGSE en establir els projectes educatius i curriculars, i el model indagatiu, amb la incorporació del concepte de professor investigador i la investigació/acció en la majoria de textos

sobre el camp del coneixement, fan que sigui l'època en què s'inicia una **nova manera d'enfocar, analitzar i practicar la formació del professorat**. És una època fructífera, i molt important, **en la formació permanent**.

Yus (1999:222-239) presenta un seguiment detallat de les iniciatives administratives per a la formació permanent d'aquesta dècada, que a continuació exposem.

La creació d'una àmplia xarxa de formació, amb 700 CEP, aproximadament, repartits per tot l'Estat, donava resposta al repte que suposava la formació permanent del professorat. Assegurada aquesta estructura, les administracions van dinamitzar la política de perfeccionament a partir de quatre objectius:

- *Descentralitzar la gestió del perfeccionament*. Amb la creació dels CEP es va recollir una vella reivindicació dels MRP de descentralitzar la gestió de la formació permanent, seguint principis d'apropament a la realitat singular de cada centre, la democratització de la gestió i l'impuls de la professionalització. També es van crear les *comissions de plans d'activitats de zona*, adscrites a cada una de les àrees d'influència dels CRP.
- *Generalitzar el perfeccionament*. La creació d'una xarxa de formació, geogràficament i participativa més propera als usuaris, tenia l'objectiu de garantir una progressiva adscripció i participació del professorat dels centres no universitaris en activitats de formació que, o bé proposaven ells mateixos o bé la mateixa Administració, segons la marxa de la seva política educativa. Per aconseguir aquest nivell de participació l'Administració va posar en marxa diversos dispositius:
 - La creació de la xarxa de formació permanent comprenia dotació econòmica, recursos i una plantilla de professionals adequats (equip directiu, assessors de formació permanent, assessors de noves tecnologies, etc.) i una sèrie de programes institucionals.
 - La creació d'un sistema d'incentiu dirigit a compensar o a motivar extrínsecament amplis sectors del professorat. Entre aquestes mesures hi ha

les ajudes econòmiques individuals, les borses d'assistència previstes a cada activitat convocada i la requalificació de les activitats de formació com a valor de mercat per a concursos de mèrits, en trasllats, accés a determinats llocs, i fins i tot per al cobrament de determinats complements (sexennis).

- La creació de sistemes de col·laboració amb altres institucions com a sistema complementari a la iniciativa governamental. Es van posar en marxa mesures consistents a aprofitar les estructures dinamitzadores ja creades i freqüentment ja implantades entre el professorat, signant convenis de col·laboració amb entitats com ara la universitat, associació de professors, sindicats d'ensenyament, MRP, així com destinar fons d'ajuda per a l'organització d'activitats conjunturals i determinades (debats de la Reforma, sexisme, educació ambiental, premsa i ràdio, etc.) o obertes (escoles d'estiu, escoles d'hivern, congressos, etc.).
- *Unificar i coordinar les actuacions.* Després d'una etapa de relaxació legislativa, en la qual els CEP van utilitzar la seva potencialitat creadora, va sobrevenir un munt de mesures legislatives que pretenien homogeneïtzar el panorama del perfeccionament, a partir de dues motivacions:
- El control del contingut de la formació, perquè així es controlava el tipus d'educació.
 - El control del poder de creació, ja que s'advertia que els CEP són llocs adequats per a l'exercici d'una determinada forma de poder, freqüentment protagonitzada per elements de l'oposició i centrals sindicals, que poden arribar a obstaculitzar el desenvolupament d'una determinada política educativa.
- *Centrar la formació en l'escola,* una opció per lluitar contra la iniciativa individualista i per posar èmfasi en la col·legialitat i en la problemàtica de cada centre. Es van crear convocatòries de projectes de formació en centres, que van tenir al seu inici en el territori MEC.

Anys 2000

Sorgeix la nova economia, la tecnologia incideix amb gran força en la cultura, la globalització es fa patent... Comença a mostrar-se una gran crisi de la professió d'ensenyar. Els sistemes anteriors no funcionen, els edificis no són adequats a una nova forma de veure l'educació... El professorat redueix la seva assistència a la formació, baixa la seva motivació per fer coses diferents, la innovació sembla un risc que pocs volen assolir. Apareix la **crisi institucional de la formació** ja que es considera que el sistema educatiu del segle anterior és obsolet, **cal una nova forma de veure l'educació, i el paper del professorat i de l'alumnat**. Malgrat aquest panorama, **es comencen a albirar nous models relacionals i participatius en la pràctica de la formació** que impulsen un nou pensament formatiu:

- El qüestionament de la pura transmissió de nocions del coneixement formatiu.
- La incomoditat de pràctiques formatives basades en processos d'expert infal·libre que intenten solucionar els problemes del professorat.
- La capacitat del professorat de generar coneixement pedagògic per mitjà del seu treball pràctic en les institucions educatives.
- El factor de la contextualització com a element imprescindible en la formació, ja que el desenvolupament de les persones sempre té lloc en un context social i històric determinat, que influeix en la seva naturalesa. Això porta a la formació des de dins, en la pròpia institució, on es produeixen les situacions problemàtiques que afecten el professorat.
- La reflexió sobre els aspectes ètics, relacionals, col·legiats, actitudinals, emocionals del professorat, que van més enllà dels aspectes purament tècnics i objectius.
- L'entrada amb força en el camp de la teoria de la col·laboració com a procés imprescindible en la formació del professorat.

En l'àmbit institucional els canvis que s'han produït són: «encara que es manté l'organització dels centres de professors i recursos (CRP) o centres similars, en algunes

comunitats autònomes s'estan produint canvis importants, tant en els sistemes de formació com en la xarxa de centres de formació. Al País Basc, per exemple, s'han creat dinou berritzegune (lloc d'innovació en euskera), que substitueixen els anteriors (COP), i s'ha donat un fort impuls al programa Garatu, de formació del professorat, i al programa Irale, de capacitació lingüística en un procés d'euskaldunització del professorat, incloent-hi alliberaments. A Castella–Lleó els CPR han estat substituïts per trenta-dos centres de formació innovació educativa distribuïts per tot el territori. A Andalusia es continuen convocant les llicències d'estudi dins el Pla de reconeixement de la funció docent i suport al professorat. A Castella–La Manxa, el professorat pot disposar de set dies lectius per a dedicar-los a formació. Al País Basc es pot gaudir, cada quatre anys, d'un cinquè any sabàtic cobrant el 84% del sou durant aquests cinc anys» (Jiménez Sánchez, 2003:73).

2.5.2. La legislació sobre la formació permanent del professorat

«Sense bons professors, professors de qualitat, és realment impossible imaginar que puguem assolir una bona educació per a tots els estudiants que hi tinguin dret. I, com els bons professors no sorgeixen espontàniament com bolets, és imprescindible una bona política de formació. [...] Al mateix temps, en trobar-nos en uns temps tan canviants en els quals tots els treballadors i professionals han de sostenir una actitud d'aprenentatge al llarg de tota la vida, la formació permanent del professorat és un dels reptes més inexcusables. *Sense bons professors i rigorosament preparats i seleccionats, i sense els estímuls, condicions, suports i exigències perquè continuïn aprenent no assolirem mai una educació de qualitat.*»

(Escudero, 2002:14)

A l'apartat anterior ja s'ha mencionat que la formació permanent del professorat té el seu inici i promoció amb les escoles d'estiu, una estructura nascuda al 1966 i que estava recolzada per les estructures permanents dels MRP. Aquestes estructures van ser les més importants fins el 1984.

Des de la vessant de l'Administració, el primer pas per fomentar la formació permanent va ser el Reial decret 2112/84 (BOE, 24 de novembre de 1984), pel qual es creen els **centres de professors** (CEP) en el territori MEC, com a estructures de participació i planificació de la formació permanent del professorat. Immediatament es van crear estructures anàlogues a les restants comunitats autònomes amb competències en matèria d'educació. Aquesta estructura administrativa, en principi de caràcter provincial, ha anat creixent en els darrers anys, han assolit àmbits molt més reduïts (comarcal, o fins i tot subcomarcal) i arribant a una fase d'estancament en l'actualitat. Amb això s'ha aconseguit l'objectiu d'apropar al màxim les institucions de formació als centres de treball del professorat. A Catalunya es va optar per continuar amb els **ICE** que tradicionalment han protagonitzat la formació del professorat i, a més, com a altres entorns, es van formular mecanismes de suport perquè altres institucions no vinculades a l'Administració (MRP, associacions de professors, sindicats d'ensenyament) o vinculades a l'administració local (instituts municipals d'educació) poguessin desplegar accions paral·leles de formació del professorat. Un sistema ampli que té per destí la magna tasca de la formació de la plantilla més nombrosa de totes les empreses estatals (Yus, 1999:209).

A partir d'aquí la formació es descentralitza i s'apropa als territoris; es crea la figura de l'assessor, al qual es va dotar d'una formació específica; sorgeix la formació en centres com a formació de canvi institucional, els plans territorials de formació i altres aspectes que possibiliten una formació més propera als usuaris i a les institucions educatives (Imbernón, 2003:83).

A Catalunya els **plans de formació de zona** (PFZ) són la concreció, a cada àmbit territorial, de l'oferta d'activitats de formació del Departament. Aquesta oferta formativa dóna resposta a necessitats i prioritats de formació que han estat expressades pel professorat i pels centres de la zona i pretén que cada ensenyant rebi una oferta formativa adient a les necessitats del seu centre. Hi ha un total de 72 plans de formació de zona: 10 a la ciutat de Barcelona–ciutat, 15 a Barcelona–comarques, 9 al Baix Llobregat–Anoia, 7 al Vallès Occidental, 9 a Girona, 12 a Lleida i 10 a Tarragona. La territorialització dels PFZ coincideix amb la territorialització dels centres de recursos

pedagògics i cada PFZ és elaborat per una comissió presidida per un inspector i hi participen representants dels diversos sectors implicats en la formació permanent de la zona (instruccions de 7 d'abril de 1992 de la Direcció General d'Ordenació Educativa sobre els plans d'activitats de formació permanent de zona).

Amb la **LOGSE** la formació permanent del professorat és reconeguda i impulsada com a sistema important que permet una actualització científica, didàctica i professional.

«La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de totes les administracions educatives i dels mateixos centres. Periòdicament, el professorat haurà de realitzar activitats d'actualització científica, didàctica i professional en els centres docents, en institucions formatives específiques, a les universitats i, en el cas del professorat de formació professional, també a les empreses.»

(LOGSE. Article 56.2)

En la pràctica, aquesta llei s'ha materialitzat en activitats de formació permanent organitzades generalment per les administracions educatives i regides per ordres legislatives. A continuació indicarem les patrocinades pel MEC i pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

El **MEC** ha fomentat la formació permanent a través de:

- Ajudes econòmiques individuals.
- Llicències per estudis dirigides a funcionaris docents i inspectors d'educació.
- Ajudes econòmiques a associacions sense finalitat de lucre i organitzacions sindicals. (Podien participar en la convocatòria els MRP, associacions de professorat, fundacions pedagògiques i altres institucions sense finalitats lucratives que organitzessin activitats formatives dirigides al professorat de l'àrea directa del MEC.)
- Cursos de formació en diverses famílies professionals. Alguns cofinançats pel Fons Social Europeu.

- Convenis de col·laboració amb les universitats en matèria de formació inicial i formació contínua del professorat; aquests convenis inclouen cinc programes tal com s'indica a continuació:
 - Programa 1. Formació permanent del professorat.
 - Programa 2. Cooperació per al desenvolupament de les pràctiques dels alumnes de magisteri.
 - Programa 3. Cooperació per al desenvolupament de les pràctiques del curs de CQP per a l'obtenció del títol professional d'especialització didàctica.
 - Programa 4. Projectes de cooperació entre departaments universitaris i departaments de centres d'educació secundària.
 - Programa 5. Professorat d'educació secundària associat a la universitat.

- Accions formatives integrades en el marc de convenis internacionals destinades al professorat i responsables de la formació del professorat iberoamericà. Beques i places destinades a la formació docent en països estrangers de la UE i en col·laboració amb la UNESCO.

- Activitats formatives en CPR. Les principals activitats realitzades van ser cursos, grups de treball i seminaris.

El **Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya** també ha fomentat la formació permanent de manera similar al MEC, a través de la Subdirecció General de Formació Permanent de la Direcció General d'Ordenació Educativa que, a més d'organitzar part de l'oferta formativa, coordina les propostes que, en formació, fan diferents instàncies del Departament d'Ensenyament, les universitats, els col·lectius professionals i les empreses.

L'any 1989, avançant-se a l'entrada en vigor de la LOGSE, el Departament d'Ensenyament va endegar un primer Pla de formació permanent (1989-1996). Amb aquest pla es pretenia donar resposta a les noves necessitats de formació derivades de la implantació del nou sistema educatiu, dels canvis radicals de la societat actual i del nou rol atribuït al professorat.

El curs 1996/97 el Departament d'Ensenyament va posar en funcionament el segon Pla de formació permanent del professorat que finalitzaria l'any 2001. Les línies prioritàries eren:

- Preparació del professorat per al sistema educatiu de la LOGSE.
- Formació dels membres dels equips directius.
- Col·laboració amb diverses institucions, col·lectius professionals i universitats.
- Consolidació d'una estructura territorialitzada de gestió de la formació permanent.

A la recta final del segon Pla de formació i, mirant cap al futur, la Conselleria d'Ensenyament i el seu equip de govern del Departament van elaborar el programa *Educació 2000-2004* de la formació permanent. Aquest programa assenyala com a línies prioritàries de reflexió i actuació les següents:

- Formació, desenvolupament professional i reconeixement social docent.
- Formació dels equips docents.
- Pla estratègic, avaluació dels centres i formació del professorat dels centres.
- Adquisició de competències bàsiques per part de l'alumnat i necessària diversificació de l'ensenyament.
- Potenciació de la recerca educativa.
- Implicació del professorat en exercici en diferents actuacions de formació inicial del professorat.
- Formació en tecnologies de la informació i la comunicació i en altres temàtiques emergents.

La resolució per la qual es regulaven aquestes activitats formatives, la tipologia i el nombre d'ajudes concedides als últims anys es pot consultar exhaustivament a De Martín (2000:44-50).⁹

⁹ Dades consultades a les pàgines web www.mec.es i www.gencat.es i *Revista Guix*, n. 264, pàg. 27-33.

La **LOGPEG** també determina, en el seu article 1, que els poders públics, per a garantir la qualitat de l'ensenyament, impulsaran i estimularan la formació contínua i el perfeccionament del professorat, així com la innovació i la investigació educativa. (Imbernón, 2003a:83).

Actualment, des de la vessant de l'Administració, la **LOCE** regula la formació permanent.

«Els programes de formació del professorat hauran d'incloure les necessitats específiques relacionades amb l'organització i direcció dels centres, la coordinació didàctica, l'orientació i tutoria, amb la finalitat de millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament del centres.»

(LOCE. Article 57)

«1. El MEC podrà desenvolupar programes de formació permanent del professorat dels centres sostinguts amb fons públics, en tots els nivells i modalitats d'ensenyament.

»3. A efectes dels concursos de trasllats [...] les activitats de formació organitzades per qualsevol de les administracions educatives tindran els seus efectes en tot el territori nacional, previ compliment dels requisits bàsics.

»4. Les administracions educatives establiran els procediments que permetin la participació del professorat dels centres sostinguts amb fons públics en els plans de formació, així com en els programes d'investigació i innovació.»

(LOCE. Article 59)

Hi ha una opinió generalitzada entre els professionals vinculats a l'educació (Escudero, 2002, Imbernón, 2003a), la qual compartim, que aquesta Llei mostra, d'una banda, una vaguetat conceptual i, de l'altra una falta de concreció sobre la participació del professorat en la seva formació permanent. També hi ha una certa restricció de la formació permanent per als centres sostinguts amb fons públics, igual que es continua veient la formació permanent com un incentiu d'acumulació de punts per a possibles trasllats.

2.5.3. *Objectius i continguts de la formació permanent del professorat*

La necessitat de la formació permanent en l'actual context social i educatiu és un element que ha quedat prou justificat als apartats anteriors. Així, ara, examinarem els objectius i continguts específics que hauria d'incloure la formació permanent del professorat de secundària.

«El professorat d'educació secundària ha de ser un professional competent, amb una formació pedagògica integrada en la seva formació acadèmica, amb un domini personal i professional de les funcions i les tasques, i amb la capacitat de resoldre els problemes que ha d'afrontar en la pràctica dels centres educatius.»

(Sarramona, 1999:115)

Per aconseguir el perfil del professional descrit per Sarramona i que és el que demana la realitat actual del sistema educatiu, la formació permanent ha d'incidir en l'actualització de coneixements disciplinaris, psicopedagògics i de les noves tecnologies, com també en la investigació i innovació educativa.

1. L'actualització de coneixements específics de la disciplina

Actualment les contínues investigacions fan que evolucionin els coneixements en tots els camps; per tant, es fa necessari **revisar i actualitzar el camp de coneixements**.

«El professorat d'educació secundària, sobretot el de la secundària no obligatòria (batxillerat i formació professional), també s'ha de preocupar de posar al dia els seus coneixements científics, tant pel que fa als continguts com als mètodes d'investigació i de treball propis de cada ciència i cada disciplina.»

(Sarramona, 1999:160)

2. L'actualització dels coneixements psicopedagògics

El canvi del sistema educatiu que preveu l'obligatorietat fins al setze anys, el seu caràcter de comprensivitat i d'equitat ha produït canvis importants a les aules (multiculturalitat, alumnes obligats a romandre escolaritzats però sense al·licient pels estudis...). Aquests fets comporten que el professorat hagi **d'incorporar noves estratègies educatives** per poder afrontar les noves situacions als centres escolars.

«Els docents d'aquest nivell educatiu necessiten una formació que vagi més enllà dels problemes generals que intenten solucionar la immensa quantitat d'experts infalibles que cobreixen tants cursos, una formació que analitzi les seves situacions problemàtiques. [...] Això significa una proposta de processos de formació que desenvolupi instruments intel·lectuals per facilitar la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, i la seva finalitat principal sigui aprendre a interpretar, comprendre i reflexionar sobre l'ensenyament i, el que és molt important, sobre la realitat social. Capacitar per modificar tasques educatives contínuament, en un intent d'adaptació a la diversitat de l'alumnat.»

(Imbernón, 2000:84)

Una investigació realitzada a Andalusia (Pérez Gómez, 2003:38) amb relació al professorat de secundària indicava que els propis docents declaren necessitar més i millor formació, especialment en processos didàctics (60%) i en qüestions psicopedagògiques (52%), però també mereix atenció el percentatge que assegura necessitar formació en la seva àrea (37%) i en la seva matèria (38%).

3. Incorporació de les noves tecnologies

La importància de la tecnologia en aquesta *societat de la informació, l'era de la ciència i la tecnologia, la societat del coneixement...* és un recurs tant com a eina de treball com educativa. El professorat necessita **utilitzar i conèixer les noves tecnologies** per a la recerca de materials, **per innovar i per orientar l'alumnat en un ús racional i crític**. En aquest sentit el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya té a disposició dels centres educatius el servei del PIE (programes d'informàtica educativa).

«El professional docent compromès amb la societat actual ha de tenir com a objectiu d'estudi no només les possibilitats i importants capacitats que poden aportar als seus alumnes les noves formes d'informació i comunicació, sinó que haurà de tenir com a motiu de reflexió la creixent influència que exerceix sobre el desenvolupament de les seves persones.»

(Blázquez, 2001:8)

«Els canvis que s'estan produint en la societat incideixen en la demanda d'una *redefinició del treball del professorat* i segurament de la professió docent, de la seva formació i del seu desenvolupament professional. Els rols que tradicionalment han assumit els docents ensenyant de manera conservadora un currículum caracteritzat per continguts acadèmics, avui en dia resulten del tot inadequats. Als alumnes els hi arriba la informació per multitud de vies: la televisió, la ràdio, els ordenadors, Internet, els recursos culturals de les ciutats, etc. I el professorat no pot fer com si res d'això no fos competència seva.»

(Marcelo, 2002:33)

4. *La investigació i la innovació*

L'actualització de coneixements és un element fonamental de la formació permanent, però altres camps com *la investigació i la innovació* també tenen la seva importància, perquè la investigació és generadora de coneixements i la innovació està vinculada a la millora de la realitat educativa (Sarramona 1999:168). Aquest mateix autor puntualitza: «cal destacar la importància de la contribució de la investigació en la formació continuada dels professionals de l'educació. Pot semblar, a primera vista, que la investigació no sigui una funció exigible a tot el professorat. Tanmateix, la seva relació amb la professionalitat és forta. La **investigació és un procés sistemàtic de recerca i de generació de coneixements**».

«S'ha de superar el concepte de formació com a domini tècnic de les disciplines i establir nous models relacionals, la qual cosa significa dissenyar una formació descriptiva, no normativa; és a dir, s'han d'establir ambients de formació que col·loquin

el professorat en situacions d'investigació/acció, suscitant l'heterodoxia pedagògica, la inventiva didàctica i la seva capacitat de regular-la segons els seus efectes.»

(Imbernón, 2000:84)

La concepció del docent com a investigador parteix de la constatació que els ensenyants no acostumen a assimilar les idees educatives recollides als llibres o plantejades als cursos de formació i aquestes acostumen a portar-se a la pràctica amb moltes dificultats. Per aquesta raó, si el que es tracta és de portar a terme un desenvolupament sistemàtic i reflexiu del currículum, amb el rigor d'una investigació, l'expressió de les idees (psicològiques, pedagògiques, sociològiques...) que es pretén que el professorat incorpori en la seva pràctica ha d'estar sotmesa a la comprovació. [...] Aquest enfocament suposa un canvi en el rol professional de l'ensenyant: «El docent com a investigador sobre la seva pràctica professional» (Hernández i Sancho, 1996:144).

«Es postula que la pràctica de la ciència educativa crítica no es pot derivar exclusivament de la teoria, ja que aquella implica un compromís per a la millora de l'educació per part dels investigadors des de fora i des de dins del procés educatiu. Tanmateix, exigeix la participació en la investigació per part d'aquells que les seves pràctiques constitueixen l'educació. És evident que implica als ensenyants en la investigació i pot implicar tanmateix els alumnes, els pares, els administradors escolars i altres col·lectius.»

(Carr, W. i Kemmis, S., 1988:186)

«L'argument bàsic per situar el professorat en la qüestió del procés de la investigació educativa pot ser formulat simplement. El professorat es troba a càrrec de les aules. Des del punt de vista de l'experimentalista, les aules constitueixen els laboratoris ideals per a la comprovació de la teoria educativa. Des del punt de vista de l'investigador, el seu interès radica en l'observació naturalista, el professorat és un observador participant potencial en les aules i les escoles. Des de qualsevol angle en què considerem la investigació ens resultarà difícil negar que el professorat es troba envoltat per abundants oportunitats d'investigar.»

(Stenhouse, 1998:37)

Globalment hem de dir que l'acció educativa està sotmesa a canvis de diversa naturalesa i abast. La societat modifica els seus patrons culturals, el coneixement es diversifica i es multiplica, les informacions que rep l'estudiant fora de l'escola són cada vegada més plurals... Tot això fa que la funció i tasca del professorat sigui cada vegada més canviant. La necessitat d'oferir coneixement cedeix importància davant la urgència de reconstruir aquest coneixement vulgar que té l'alumnat, d'oferir-li criteris per a la seva interpretació i ús (Santos Guerra, 1999:33). La formació permanent ha de donar suport al professorat en la contínua adaptabilitat educativa a les demandes socials.

2.5.4. *La formació del professorat com a persones adultes*

En apartats anteriors hem considerat la formació permanent del professorat ubicada dins el marc de l'educació permanent d'adults, i nosaltres apliquem el terme de formació, en lloc d'educació, perquè aquest últim és més holístic i comporta les primeres etapes formatives de la vida. La formació permanent del professorat seria un cas particular de la formació professional d'adults. Com a tal es pot aprofitar tota la metodologia de l'educació d'adults. Prendre la formació permanent del professorat, com un cas particular de la formació d'adults amb experiència professional de la vida, significa situar el professorat com a subjecte i autor de la seva pròpia formació. La formació, en persones adultes, és primàriament una mobilització d'experiències adquirides, la reutilització de les quals amb significats diferents genera nous sabers (Bolívar, 1999:107).

Respecte a l'aprenentatge de les persones adultes no es pot dir que existeixi una única teoria de l'aprenentatge adult. Sembla que la teoria de l'aprenentatge adult que amb major freqüència s'ha comentat amb relació al professorat és *l'androgogia*, proposada per Knowles, i definida com a *l'art i la ciència d'ajudar els adults a aprendre*. Knowles fins i tot ha diferenciat l'androgogia de la pedagogia, sent la primera la ciència de l'educació dels adults, mentre que la segona seria la dels subjectes no adults. Aquesta teoria es fonamenta en cinc principis que poden resultar de molt interès per les seves

possibilitats d'aplicació al camp de la formació del professorat (Marcelo, 1994:217).

Aquests principis són:

- L'autoconcepte de l'adult, com a persona madura, evoluciona des d'una situació de dependència cap a l'autonomia.
- L'adult acumula una àmplia varietat d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per a l'aprenentatge.
- La disposició d'un adult per aprendre està íntimament relacionada amb l'evolució de les tasques que representa el seu rol social.
- L'adult està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts.
- Els adults es motiven a l'hora d'aprendre per factors interns en lloc de per factors externs (Knowles, 1984. Cit. a Marcelo, 1994:217).

Jabonero [*et al.*], (1999:43-44) ens amplia alguns aspectes respecte a la motivació i diu que hi ha una intensa relació entre motivació i aprenentatge, i que els motius que mouen als adults a aprendre són:

1. Motivacions extrínseques

- La recerca de solucions a problemes o necessitats concretes. És el que podríem definir com l'ús instrumental de la formació per satisfer necessitats bàsiques o peremptòries.
- L'adaptació professional. Com a conseqüència d'una readaptació professional o com a efecte dels forts canvis que es produeixen en el sistema productiu.
- Com a promoció professional. L'acumulació de sabers, l'actualització i renovació permanent condueix, normalment, a la promoció personal i, aquesta, a la millora de condicions socials i econòmiques, sent tot plegat un fort element d'estímul i millora.

2. Motivacions intrínseques

- La pròpia satisfacció i l'augment de l'autoestima i l'autoconcepte.
- Trencar amb les rutines habituals de la vida quotidiana i donar a la vida un sentit més ampli i més ple.
- Augment en la seguretat d'un mateix i la projecció que això suposa tant a efectes personals, com familiars i professionals.
- Millorar la capacitat d'adaptació als canvis socials, als sistemes productius i a la tecnologia d'ús quotidià.

Respecte al professorat podrien dir que les motivacions expressades poden ser elements que els mouen a aprendre, a excepció de la promoció professional, ja que en comptades ocasions pot ser un element per millorar les condicions socials i econòmiques.

En la formació d'adults els interessos, les experiències prèvies, les necessitats i les seves preocupacions són un conjunt d'elements que no només condicionen el procés d'aprenentatge, sinó, més encara, la pròpia definició, planificació i organització de l'oferta; el funcionament dels centres i programes (Jabonero [*et al.*], (1999:42).

Fernández Cruz (1999:205), després de fer una anàlisi de diferents models formatius expressa que coincideixen en els aspectes següents:

- Responsabilitat de l'aprenent en el procés formatiu.
- Reconeixement del valor de l'experiència de l'adult per a la formació.
- Realització d'aprenentatges vinculats al desenvolupament professional.
- La necessitat de l'aplicació immediata de l'aprenentatge.
- Consideració de les diferències individuals.
- Atenció als activadors de la motivació de caràcter intrínsec.
- Foment d'hàbits d'aprenentatge com a eix transversal de la formació.

Respecte dels models de formació, Jabonero [*et al.*], (1999: 46-47) indica que les teories del *model constructivista* i *l'aprenentatge significatiu* tenen una important capacitat d'aplicació en els processos d'ensenyament/aprenentatge relatius al món dels adults:

- L'adquisició de nous coneixements per l'adult és la conseqüència d'un procés constructiu basat en tres factors: el context en el qual s'aprèn, l'activitat generada en la resolució del problema que es planteja amb el nou coneixement i el suport que presten els coneixements anteriors i l'experiència de cada subjecte.
- Els coneixements han de ser assimilats de manera correcta i perquè això succeeixi és precís que cada persona descobreixi per si mateixa el seu procés de construcció del coneixement. Aquest coneixement serà tant un procés d'introspecció personal, com de plantejar l'acció sobre la realitat, ja sigui d'una manera real, abstracta o simulada, i així amb aquest procediment prendre'n consciència i, segons els resultats, modificar el coneixement si fos precís; és a dir, en el model constructivista el coneixement només pot construir-se per mitjà de l'acció de cada persona.
- Perquè l'aprenentatge sigui significatiu és imprescindible que la persona relacioni el nou contingut amb el que ja posseïa i amb les experiències realitzades. Cal que hi hagi algun vincle entre el que es desitja aprendre i el que, amb anterioritat, ja es coneix. Si aquest vincle no existeix, l'aprenentatge no serà significatiu.
- L'aprenentatge significatiu en la formació d'adults s'inspira en quatre principis que, al mateix temps, es tradueix en diferents implicacions metodològiques que afecten, sempre, molt directament l'activitat quotidiana dels formadors de persones adultes:
 - *Aprenentatge significatiu i assimilació activa dels continguts.* És a dir, l'adult realitzarà una intensa activitat en establir relacions entre els continguts en procés d'aprenentatge i aquells ja disponibles en la seva estructura cognitiva: establir similituds i diferències, extrapolar-los, realitzar ajustaments, diferenciar-los, centrar-los...

- *L'aprenentatge significatiu és, al mateix temps, construcció de nous coneixements i modificacions dels anteriors.* Els nous coneixements van a ser rebuts i assimilats de manera activa a través dels denominats *conceptes inclusius* (elements organitzadors existents en l'estructura cognitiva del subjecte que és capaç de connectar amb una nova informació rellevant). També poden traduir-se els nous coneixements en nous conceptes inclusius quan no existeixen alguns d'apropiats. El resultat final serà, en tot cas, una nova organització del coneixement que ja té el subjecte, ja que a mesura que el subjecte aprèn a modificar els seus propis esquemes del coneixement, el que està succeint és que està aprenent a aprendre per si mateix; s'està arribant a l'autoaprenentatge.
- *L'autoaprenentatge és l'objectiu fonamental de tot programa de formació d'adults.*
- *Conforme es produeix l'aprenentatge significatiu es diferencien de manera progressiva els continguts que cada persona aprèn.* Quan més s'avança en nous aprenentatges, més conceptes inclusius es generen, ja que la informació adquirida es va modificant com a conseqüència de la seva acumulació amb els conceptes inclusius. Tot aquest procés es produeix de manera favorable quan es presenten en primer lloc els conceptes generals per a donar lloc, posteriorment, a la diferenciació progressiva i cada vegada amb major detall. Quan l'adult s'enriqueix amb nous aprenentatges i estableixen relacions entre aquests i els prèviament adquirits, els seus conceptes inclusius es fan més complexos, s'amplien i, posteriorment, poden connectar-se amb un conjunt d'informació cada vegada més ampli.

L'aprenentatge del professorat, com a professionals adults, no es produeix primàriament en situacions escolaritzades, sinó en el context organitzatiu del treball. Com a adults són les situacions de treball els contextos adequats de formació perquè la relació entre teoria i pràctica sigui fructífera. És la reflexió col·legiada sobre la seva pròpia praxi (metapraxi) i el coneixement propi (metacognició i autoconeixement) un dels medis privilegiats del procés d'aprenentatge adult. Com a professional en desenvolupament la

formació ha de venir donada per processos de reflexió sobre l'acció, amb caràcter actiu i en col·laboració amb col·legues (Bolívar, 1996:37).

Barroso, 1997 (cit. a Bolívar, 1999:112) ha posat de manifest que la formació contínua d'adults ha evolucionat en paral·lel amb les teories de les organitzacions, la qual cosa ha portat a articular la formació amb les situacions de treball dels participants. Diferents moviments han proposat transferir la capacitat formativa a la pròpia organització (desenvolupament organitzatiu, organitzacions que aprenen, revisió basada en el centre, formació centrada en l'escola), i als individus (mètodes autobiogràfics, formació experiencial, aprenentatge autodirigit). Aquestes modalitats de formació permeten que els individus aprenguin a través de l'organització i de les situacions de treball i, per tant, l'organització ha de valorar les experiències de vida dels seus membres.

En aquesta mateixa línia de l'aprenentatge del professorat en exercici relacionat amb l'organització educativa, Marcelo (1994:348) expressa que Sparks i Loucks-Horsley (1990) indiquen que els fonaments dels quals parteix el Desenvolupament Professional a través del desenvolupament i innovació curricular i la formació en el centre serien:

- Els adults aprenen de forma més eficaç quan tenen la necessitat de conèixer o de resoldre un problema. Així, el desenvolupament del currículum genera la necessitat que el professorat aprengui nous continguts, estratègies didàctiques, formes d'avaluació, i això repercuteix en la formació.
- El professorat adquireix un important coneixement o habilitats a través de la seva implicació en la millora de l'escola o del desenvolupament del currículum, de forma que aprenen a ser més conscients de les perspectives dels altres, a apreciar més les diferències individuals, a adquirir major habilitat en el lideratge de grup, a resoldre problemes, etc.

Imbernón (1998:57) indica que les línies o eixos d'actuació que diferencien la formació permanent, en el desenvolupament professional del professorat, de l'altra etapa de la professionalització (la formació inicial) serien:

- La reflexió sobre la pròpia pràctica (per mitjà de la realitat educativa) i la comprensió, interpretació i intervenció sobre ella.
- L'intercanvi d'experiències, la necessària actualització i confrontació en tots els camps de la intervenció educativa.
- El desenvolupament professional en i per al centre per mitjà del treball col·laboratiu per transformar aquesta pràctica i provocar processos de comunicació.

Com a síntesi podem dir que en la **formació del professorat com a persones adultes** s'ha de **tenir en compte**:

- El professorat és subjecte i autor de la seva pròpia formació.
- La formació ha de tenir *l'art i la ciència d'ajudar el professorat a aprendre*.
- El professorat acumula una àmplia varietat d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per al seu aprenentatge i que els seus interessos, necessitats, preocupacions i creences sobre l'ensenyament són un conjunt d'elements que no només condicionen el procés d'aprenentatge, sinó la pròpia definició, planificació i organització de l'oferta.
- El professorat està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts.
- La necessitat de l'aplicació immediata de l'aprenentatge.
- El *model constructivista* i *l'aprenentatge significatiu* tenen una important capacitat d'aplicació en els processos d'ensenyament/aprenentatge relatius al món dels adults.
- La formació ha de venir donada per processos de reflexió sobre l'acció, amb caràcter actiu i en col·laboració amb col·legues, i en relació amb el desenvolupament de la capacitat formativa de la pròpia institució escolar.

2.5.5. Paradigmes i components de la formació permanent

El concepte de paradigma de formació del professorat el va utilitzar Zeichner (1983) per referir-se a:

«Una matriu de creences i supòsits sobre la naturalesa i propòsits de l'escola, de l'ensenyament, del professorat i de la seva formació, les quals conformen unes característiques en la formació del professorat.»

(Cit. a Marcelo, 1994:188).

En el mateix sentit Feiman-Nemser (1990) ho denominen *orientacions* i Pérez Gómez (1992) parla de *perspectives* (Citat en Ferreres, 1999:89). Depenent del moment històric i contextual les orientacions conceptuals sobre què ha de ser el professor, i en consonància la seva formació, són variades. Creiem que en el nostre país un dels autors que més ha aprofundit en el tema és Marcelo, al qual fan referència altres autors (De la Torre (1998), Garcia Llamas (1999), Ferreres i Imbernón (1999)) quan tracten el tema dels paradigmes de formació; en el seu treball també ens fonamentarem per descriure les orientacions conceptuals sobre la concepció de la funció del professor i la seva formació. Cal precisar, abans de continuar, en la línia del que exposa Marcelo (1994:190), que en la majoria dels casos aquestes orientacions conceptuals es dirigeixen fonamentalment a la formació inicial i, mostrant-se, com a conseqüència, l'escàs desenvolupament teòric i conceptual de la formació permanent o desenvolupament professional dels docents.

El *quadre 8* mostra una classificació d'orientacions conceptuals en la formació del professorat realitzada per Tejada (2000a:27).

Quadre 8. Classificació d'orientacions conceptuals en la formació del professorat

	Artesanal	Acadèmica	Tecnològica	Personal	Pràctica	Crítica/ social
Joyce (1975)	Tradicional	Acadèmica	Competències	Personalista		Progressiva
Zeichner (1983)		Acadèmica	Conductista	Personalista		Investigació/ acció
Kirk (1986)			Racionalisme			Radicalisme
Zimper i Howey (1987)			Tècnica	Personal	Clínica	Crítica
Kennedy (1987)		Aplicació de principis i teories	Aplicació de tècniques		Acció deliberativa: anàlisi crítica	Anàlisi crítica
Hartnett i Naish (1990)	Artesà		Tecnològica			Crítica
Feiman- Nemser (1990)		Acadèmica	Tecnològica	Personal	Pràctica	Crítica
Bourdon-Cle (1990)	Carismàtic	Cultivat	Professional		Professional	
Doyle (1990)	Bon empleat	Jove professor	Innovador	Diligent	Professional reflexiu	
Pérez Gómez (1992)		-Enciclopèdic - Comprensiu	- Model d'entrenament - Model de presa de decisions		- Enfocament tradicional - Enfocament reflexiu sobre la pràctica	- Crítica reconstrucció social -Investigació/ acció
Marcelo (1994)		Acadèmica	Tecnològica	Personal	Pràctica	Crítica social
Paquay (1994)	Pràctic artesanà	Mestre instructor	Tècnic	Persona	Pràctic reflexiu	Actor social
Lang (1996)	Artesanal	Acadèmica	Ciències aplicades	Personal	Professional	Social crítica
Ferrández (1998)	Artesanal	Academicista	Tècnica	Personalista	Pràctica	Social reconstruc- cionista

Orientació tradicional/artesanal

El seu supòsit fonamental és que l'ensenyament és un ofici de tipus artesanal, la qualificació del professorat s'entén com un procés de relació entre el mestre i *l'aprenent de mestre*. Són l'experiència, els anys de pràctica i la tradició i patrons d'actuació acumulats a través de generacions de docents, els quals formen el substrat de coneixements tàcit, no formal, que serveix als propòsits de l'ensenyament. Els eixos de la formació serien: d'una banda l'aprenentatge de les disciplines acadèmiques que després hauria d'impartir als alumnes i, de l'altra, l'aprenentatge que proporcionaria estar al costat d'un mestre veterà que conegués les estratègies de l'ofici, els seus trucs i

les seves característiques fonamentals. Aquest paradigma no es qüestiona ni el context educatiu ni, encara menys, el social, se'n limita la visió i pràctica a l'àmbit de l'aula o, en alguns casos, s'estén a l'àmbit del centre (Barrios i Ferreres, 1999:172).

Orientació acadèmica

El professor és especialista en una matèria i la seva missió és transmetre una sèrie de continguts que l'alumnat ha d'aprendre. Davant d'aquesta concepció, la formació és un procés per adquirir uns coneixements científics i culturals que s'hauran d'impartir a l'alumnat (Marcelo, 1994).

L'enfocament acadèmic se centra en la concepció del docent com a líder intel·lectual expert en la matèria que ensenya. La creença generalitzada sobre l'ensenyament és que, en principi, només el domini científic de la disciplina curricular capacita per a l'exercici, encara, per suposat, l'experiència en la docència perfecciona la capacitat de transmissió cultural. No obstant això aquesta creença que ha determinat la concepció de la formació docent des d'aquest enfocament, l'influx de la teoria de l'elaboració ha permès un cert desenvolupament conceptual en distingir entre estructura semàntica (contingut conceptual) i estructura sintàctica (procediments propis) de la disciplina. Així, s'ha renovat aquest enfocament deixant un cert lloc a la necessitat de formació en mètodes d'ensenyament de la disciplina adients als seus procediments específics. Aquest és l'enfocament rellevant en la formació inicial i el perfeccionament reglat del professorat d'ensenyament secundari i superior (Fernández Cruz, 1999:49).

Dos són els models dins d'aquesta orientació (Tejada, 2000a:30):

- *Model enciclopèdic*. Es destaca aquí la importància del coneixement del contingut i, per tant, l'acumulació del mateix (com més sàpiga, millor professor serà). La competència didàctica del professorat resideix en la possessió dels coneixements disciplinaris requerits i en la capacitat d'explicar amb claredat i ordre els continguts, així com avaluar amb rigorositat l'adquisició dels mateixos per part de l'alumnat.

- *Model comprensiu.* El professorat es concep com a intel·lectual que comprèn lògicament l'estructura de la matèria que ensenya, així com la història i les seves característiques epistemològiques. La formació d'aquests professionals va orientada que siguin experts, coneixedors del contingut que han d'ensenyar i subjectes capaços de transformar aquest coneixement del contingut en estratègies adequades per a ensenyar-lo.

Segons Álvarez González (1997:471), la crítica que rep l'orientació academicista és:

- No es té en compte l'experiència pràctica com a docent.
- Ni la reflexió sobre la teoria i sobre la pròpia pràctica.
- La pràctica no es més que l'oportunitat per aplicar les determinades normatives que es deriven de les experiències científiques.

Orientació tecnològica

«El professor és un tècnic que domina les aplicacions del coneixement científic produït per altres i convertit en regles d'actuació.»

(Pérez Gómez, 1992. Cit. a Marcelo, 1994:193)

La finalitat de la formació del professorat se centra en l'adquisició de destreses i competències, perquè esdevinguin professors eficaços, capacitats per solucionar qualsevol situació amb l'aplicació d'un conjunt de tècniques contrastades i generalitzables. Un dels programes més representatius de l'orientació tecnològica en la formació del professorat és la formació basada en competències (*competence-based education*) influïda pel moviment de l'*accountability* o rendició de comptes i per les teories conductistes (Marcelo, 1994).

L'enfocament tecnològic ha aprofitat l'impuls que la psicologia conductista va proporcionar a l'ensenyament per modernitzar els plantejaments de la formació docent en dos sentits:

- Primer, en la línia de capacitació per objectius que proporciona una poderosa tecnologia en enfocar la formació docent en el domini de competències professionals que garanteixen l'eficàcia de l'ensenyament.
- Segon, amb la incorporació dels mitjans tecnològics que garanteixen accions formatives eficaces des dels models d'ensenyament programat. Aquest enfocament es va revelar com el més eficaç per regular l'ensenyament des de la formació docent, per això el context d'ús més generalitzat ha estat la formació inicial del professorat en les escoles normals i el perfeccionament que ofereixen els ICE en les dècades passades amb la provisió de mitjans tecnològics com el circuit tancat de televisió i el vídeo (Fernández Cruz, 1999:49).

Dos són els models dins d'aquesta orientació (Tejada, 2000a:33):

- *Model d'entrenament*. Es parteix de programes de formació on el propòsit fonamental és l'entrenament del professorat en les tècniques, procediments i habilitats que s'han demostrat com eficaces perquè siguin competents en la seva docència.
- *Model de presa de decisions*. El professorat ha d'aprendre tècniques per a intervenir a l'aula, però també ha de saber quan n'ha d'utilitzar unes i quan unes altres; per tant, es requereix la formació en competències estratègiques, i a més, formes de pensar recolzades en principis i procediments d'intervenció.

«Les principals crítiques a aquest model destaquen pel fet de la fragmentació d'activitats en conductes aïllades on no es percep la unitat del procés d'ensenyament.»

(Barrios i Ferreres, 1999:173)

Álvarez González (1997:471) també indica, com a crítica que no es pot separar teoria i pràctica i que fomenta l'aïllament entre professors/es i especialistes.

Orientació personalista o humanista

El concepte de professorat eficaç, de l'anterior paradigma pot substituir-se pel de professorat que té un autoconcepte positiu, suficient, que percep el món i a ell mateix de manera exacta i realista, que s'identifica profundament amb els altres, i que està ben informat. Un bon professorat és un facilitador que crea condicions que condueixen a l'aprenentatge i per aconseguir-lo, el professorat ha de conèixer els estudiants com a individus. Amb aquesta filosofia, l'objectiu principal de la formació docent i la finalitat d'un programa de formació del professorat és la de la seva capacitació, perquè tingui un autoconcepte positiu, és a dir, formar persones amb una adequada maduresa professional i personal (Marcelo, 1994).

«És evident que la preocupació d'aquest paradigma se centra en la persona, [...] intentant que el professorat resolgui els conflictes personals o s'adapti als centres sense pretendre desenvolupar estratègies de canvi escolar i/o social.»

(Barrios i Ferreres, 1999:174)

Aquest enfocament només s'adopta en contextos reduïts d'experiències innovadores de la formació inicial docent, encara que influeix força en els altres enfocaments perquè d'alguna manera es generalitzi en els discursos formatius el concepte de *desenvolupament professional*. Es fonamenta en les teories psicosocials que propugnen la indivisibilitat de la personalitat docent, de tal manera que la formació no pot limitar-se a atendre aspectes reconeguts com a professionals, sinó de la formació integral de la persona atenent totes les dimensions del seu desenvolupament (professional, afectiu, cognitiu, moral, social...). Evidentment aquest enfocament sorgeix de l'aplicació al camp de la formació docent d'una concepció generalitzada de l'ensenyament com a procés d'ajuda al desenvolupament de les persones (Fernández Cruz, 1999:50).

Des d'aquesta òptica, els programes de formació del professorat pretenen capacitar el professorat perquè siguin persones amb un autoconcepte positiu, persones amb una adequada maduresa personal i professional. La formació deixa de ser un procés

d'ensenyar com ensenyar per passar a l'autodescobriment personal, i prendre consciència de si mateix (Tejada, 2000a:36).

Aquest paradigma personalista de la funció docent s'adiu amb el text de Delors:

«Com més greus són els obstacles que ha de superar l'alumne (pobresa, medi social difícil, incapacitats físiques), més s'exigeix al mestre. Per obtenir bons resultats, aquest ha de poder exercir competències pedagògiques molt variades i ha de posseir qualitats humanes, no solament d'autoritat, sinó també d'empatia, de paciència i d'humilitat.»

(1996:168)

Orientació pràctica

La imatge del professor, segons aquesta orientació, és d'un professional reflexiu que té una activitat complexa, que treballa en situacions ambigües i diferents, que els resultats, majoritàriament, són imprevisibles, incerts i que ha de prendre decisions durant el desenvolupament del procés. Per a la línia pràctica, el perfil professional que pretén la formació és el d'un professor obert al canvi, reflexiu, capaç d'analitzar l'ensenyament, crític amb si mateix i amb un ampli domini d'habilitats cognoscitives i relacionals (Marcelo, 1994). En aquesta situació l'element vertebrador de la formació del professorat és la pràctica, de manera que és en aquesta i a partir d'aquesta com s'organitzen els programes de formació. Tanmateix, el MEC, quan descrivia el Pla d'investigació educativa i de formació del professorat, va establir que:

«El model de professorat que es proposa parteix d'una reflexió del professorat sobre la seva pràctica docent, que li permet repensar la seva teoria implícita de l'ensenyament, els seus esquemes bàsics de funcionament i les actituds pròpies.»

(1989:106)

L'enfocament pràctic entronca, d'una banda, amb els plantejaments més tradicionals de l'aprenentatge professional, l'observació. Però inclou les revisions sobre la funció de l'experiència en la construcció del coneixement. Des de Dewey (1933), fins a Schön

(1992), la reflexió s'erigeix com el mediador entre la pràctica i coneixement professional. Els nous plantejaments formatius assumeixen, de manera irrenunciable i irremplaçable, les noves visions de la pràctica com a element d'inducció professional capaç d'integrar el coneixement teòric i aplicat subministrat durant la formació inicial en una estructura superior de coneixement funcional útil per exercir la docència. Igualment en la formació contínua l'enfocament pràctic es fa imprescindible per a la sistematització del coneixement pràctic que posseeixen els docents (Fernández Cruz, 1999:50). La formació inicial es nodreix de l'experiència de professorat formadors/experts en connexió/interacció amb professorat en formació/novells (Tejada, 2000a:37).

Tejada (2000a:37), seguint a Pérez Gómez (1992), presenta dos models per analitzar aquesta orientació conceptual:

- *Model tradicional.* La pràctica es fonamenta en l'assaig/error en el procés d'aprenentatge de l'ofici de l'ensenyament. Encara que hi hagi la formació teòrica, les pràctiques d'ensenyament són l'element curricular més important per al professorat en formació.
- *Model reflexiu sobre la pràctica.* El professorat queda immers en un medi ecològic complex, com és l'aula i el centre, escenaris psicosocials vius i canviants, definits per la interacció simultània de múltiples factors i condicions. El professorat individualment o amb supervisió, analitza críticament les seves accions i busca fórmules alternatives per corregir o millorar la seva actuació docent.

«El coneixement en l'acció i la reflexió en l'acció formen part de les experiències de pensar i de fer que tots compartim; quan aprenem l'art d'una pràctica professional, tant és la distància que ens sembli que manté, en principi, de la vida ordinària, aprenem noves formes d'usar competències que ja posseïm.»

(Schön, 1992:41)

Segons Álvarez González (1997:471), aquesta orientació ben desenvolupada no té aspectes negatius; al contrari, afavoreix la interacció entre la teoria i la pràctica de forma comprensiva i contextualitzada. El problema radica en com desenvolupar el pensament reflexiu del professorat i la seva contextualització amb la realitat socioeducativa.

Orientació socioreconstruccionista

Aquesta orientació està estretament relacionada amb l'anterior. La reflexió incorpora un compromís ètic i social de recerca de pràctiques educatives i socials més justes i democràtiques; concep el professor com un agent social i polític, compromès amb la societat del seu temps (Marcelo, 1994). La formació del professorat ha de partir de l'anàlisi de les normes i les estructures socials que envolten els processos d'ensenyament/aprenentatge; els continguts han de ser d'orientació política i social, centrats fonamentalment en disciplines humanes com ara llengua, història, cultura, política, etc.; i també la formació ha de desenvolupar capacitats de reflexió sobre la pràctica que impliquin processos de qüestionament sobre aspectes de l'ensenyament assumits com a vàlids i ha de despertar actituds que requereixen compromís polític del professorat com a intel·lectual i reconstructor social.

«Aquest enfocament advoca per un professorat que no únicament ha de reflexionar sobre la seva pràctica, sinó que la seva reflexió trenca les parets de la institució per analitzar tot tipus d'intervenció subjacent en l'ensenyament, en la realitat social, amb el concret interès d'aconseguir l'emancipació de les persones. És una tendència teòricament emergent encara incipient en la pràctica de la formació del nostre context.»

(Imbernón, 1999a:187)

Aquesta orientació té enorme transcendència des de la perspectiva ètica de l'exercici de la funció docent. L'exercici de l'ensenyament, com a activitat de servei públic, té una dimensió social que no es pot obviar. Des dels ideals de la Il·lustració es reconeix l'enorme poder transformador de l'educació. Per tant, la capacitació per a la investigació en la identificació de les forces educatives legitimadores de l'ordre social i

L'ús crític del coneixement professional es converteixen en eixos de la formació docent (Fernández Cruz, 1999:50).

«Aquest paradigma emancipador o crític de la formació del professorat és el més adequat per enlairar la consciència política i les habilitats dels futurs mestres. Els altres models tendeixen a servir els interessos tecnocràtics de la formació escolar com a agència per a la reproducció social.»

(Fien, 2000:206)

Novament podem trobar dos enfocament diferencials en aquesta orientació (Tejada, 2000:39-43):

— *Model de crítica i reconstrucció social.* Els seus defensors es manifesten partidaris de desenvolupar a l'escola i a l'aula una proposta ètica concreta de justícia, igualtat i emancipació social en els processos d'ensenyament i en els programes de formació del professorat (Giroux, Carr, Smyth, Zeichner, Apple i Kemmis). Els programes de formació del professorat des d'aquest enfocament emfatitzen:

- L'adquisició d'un bagatge cultural de clara orientació política i social. De manera que les disciplines humanes (llengua, història, cultura, política, etc.) són considerades continguts importants del currículum.
- El desenvolupament de capacitats de reflexió crítica sobre la pràctica, per desemmascarar els influxos ocults de la ideologia dominant de la pràctica, en el currículum, en la cultura de l'escola, etc.
- El desenvolupament d'actituds que requereixen el compromís polític del professorat com a intel·lectual transformador a l'aula, a l'escola i al context social. Actituds de recerca, d'experimentació, de crítica, de col·laboració, d'iniciativa, etc.

«El professorat ha d'exercir activament la responsabilitat de plantejar qüestions serioses vers el que ells mateixos ensenyen, sobre la forma en què han d'ensenyar-lo i sobre els objectius que persegueixen [...]

»Les escoles no són llocs neutrals i consegüentment el professorat tampoc no pot adoptar una postura neutral [...]

»Si el professorat ha d'educar l'alumnat per ser ciutadans actius i crítics, hauran de convertir-se els mateixos en intel·lectuals transformadors.»

(Giroux, 1990:176)

— *Model d'investigació/acció i formació del professorat per a la comprensió.* Stenhouse, McDonald i Elliot són els seus principals representants. Aquests conceben l'ensenyament com un art, on les idees s'experimenten en la pràctica, de manera reflexiva i creadora. Així, cal un procés d'investigació, en el qual sistemàticament el professorat reflexiona sobre la seva pràctica i utilitza el resultat de la seva reflexió per millorar la qualitat de la seva actuació posterior. Es proposa un model processal, on els valors regeixen la intencionalitat educativa.

«Dir que l'ensenyament és un art no implica que el professorat neix i no es fa. Al contrari, els artistes aprenen i s'esforcen extraordinàriament en aquesta tasca. Però aprenen a través de la pràctica crítica del seu art.»

(Stenhouse, 1998:138)

L'escola no pot mantenir-se aïllada de la societat. No pot ignorar la situació que s'està vivint, l'orientació que condueix la nostra societat, les consignes que transmet... La socialització exigeix una acomodació a la cultura. L'educació afegeix a aquestes exigències uns components crítics ineludibles. L'escola ha de brindar les eines per analitzar el que està succeint i, a més, generar el compromís de millorar-lo (Santos Guerra, 1999:31).

Actualment les tendències de formació del professorat es desenvolupen principalment, al voltant, de dues línies d'orientació: la línia tecnològica, que s'encamina a dotar els docents amb estratègies i coneixements acadèmics per actuar com a ensenyants i

comprendre el fet d'educar, sense plantejar-se el canvi; i la línia pràctica, que ensenya a reflexionar, a pensar críticament, a potenciar que el professorat es qüestionï les situacions i fets que l'envolten, i a despertar en aquests professionals la inquietud d'investigar. En la realitat de les aules i dels cursos de formació hi ha dificultats per implantar la línia pràctica, tot i ser considerada l'orientació més adequada, i el professorat procedeix més en la direcció tecnològica. Independentment d'aquest fet, l'opinió comuna de tots els estudis actuals sobre el paper dels docents és que el professorat és protagonista principal de l'ensenyament, perquè aquest està en el camp de l'acció, en forma part i viu els problemes i necessitats, i per tant, ell amb el suport institucional ha de buscar les vies i solucions per exercir la pràctica educativa adequada al context; tanmateix es reclama un professionalisme dels docents. Per tant, **els models de formació s'hauran de dissenyar vers la línia pràctica i socioreconstruccionista.**

A partir de la consulta bibliogràfica hem pogut conèixer la diversitat de concepcions i enfocaments en la formació del professorat. Cada una d'aquestes perspectives mostra la seva concepció sobre l'ensenyament, els objectius a assolir, així com el paper desitjat del professorat. Al *quadre 9*, elaborat per Fernández Cruz (1999:49), podem veure una síntesi de les característiques de les diferents orientacions conceptuals en la formació del professorat.

«La formació inicial i la permanent del professorat depèn de molts factors, però en última instància és del tipus pel qual es vol optar, de la concepció que es tingui sobre l'educació i de si s'ha d'acceptar aquesta o no com un element de reproducció social; de totes formes estarà en funció de la importància que se li doni a cada part del currículum que es pugui imposar en cada centre o facultat de formació.»

(Garcia i Llerena, 2000: 89)

Quadre 9. Característiques de les orientacions conceptuals en la formació del professorat

	Acadèmic	Tecnològic	Personal/ humanista	Pràctic	Crític/social
Imatge de l'ensenyament	Procés d'acumulació de coneixements	Procés regulat tecnològicament	Procés d'ajuda al desenvolupament personal	Procés complex, singular, contextualitzat i incert	Procés social de reconstrucció del coneixement
Imatge del professor/a	Expert en coneixement de la matèria	Tècnic en aplicació de les regles de l'ensenyament	Professional en desenvolupament que facilita el desenvolupament de l'alumnat	Professional reflexiu i experimentat	Professional compromès èticament i social
Imatge de l'ensenyament del professorat	Domini de l'estructura semàntica i sintàctica de la matèria	Formació en competències i estratègies d'adopció de decisions	Desenvolupament personal del professorat	Enfocament tradicional d'aprenentatge/ofici i enfocament de reflexió sobre la pràctica	Reflexió crítica per a la reconstrucció social i investigació/acció
Contextos en què s'aplica	Formació del professorat de secundària i universitat	Formació inicial del professorat d'educació infantil i primària	Programes de desenvolupament i formació personalitzada	Pràcticum en la formació inicial i programes d'iniciació a l'ensenyament	Grups de renovació i innovació educativa

Qualsevol dels paradigmes que tracten la formació permanent del professorat suposa la combinació d'una sèrie de factors. En l'actual context educatiu, que com ja hem apuntat es vol orientar la formació del professorat des de la concepció pràctica, els components que es consideren en un programa de formació van enfocats a un desenvolupament professional. Els treballs publicats sobre la formació permanent orientada al desenvolupament professional, com ja hem anat referenciant, són diversos. Entre els consultats per fonamentar aquest apartat hem triat el d'Escudero, perquè compartim les seves idees i perquè es basa en altres treballs de gran prestigi, és actual i mostra un panorama multidimensional. Així, sintetitzant el treball d'Escudero (1998b:19-20), els components que han d'estar presents en la formació per aconseguir un desenvolupament professional són:

- Els *processos d'aprenentatge diversos* que inclouin des de l'anàlisi i reflexió sobre la pròpia pràctica fins a l'aprenentatge de nous continguts i habilitats a partir del coneixement pedagògic disponible i valuós; des de compartir

experiències i idees amb altres companys, col·laborant en matèria de planificació, pràctiques d'aula, avaluació i anàlisi crítica del propi ensenyament, currículum del centre, etc., fins a la participació en contextos socials i culturals més amplis, en col·lectius professionals i xarxes per compartir i conèixer materials, idees i experiències.

- La relació interactiva amb una sèrie de *factors personals* (biografies docents, estadis de la carrera docent, necessitats personals...) la qual cosa implica una personalització.
- El caràcter *col·legiat i contextual* (cultura dels mateixos centres i dinàmiques institucionals, cultures professionals, lideratge, estructures que afecten el lloc de treball, particularment el temps...) que comporta l'atenció cap a elements socials i comunitaris de la professió docent i del seu desenvolupament. Partint d'aquest supòsit, els centres escolars no solament són espais d'aprenentatge de l'alumnat, sinó també un espai professional d'aprenentatge per als mateixos professors, equips directius i altres professionals implicats en el seu funcionament.
- L'amplitud de *continguts*, des dels pròpiament centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge i els de caràcter organitzatiu, fins als generats pel professorat, en els contextos de les seves pràctiques, interessos i experiències, i des d'aquests contextos.
- La diversificació d'*estratègies* (cursos, tallers, grups de treball, aprenentatge entre iguals, compartint observacions i valoracions de les respectives pràctiques, col·laboració amb grups de renovació pedagògica i investigació, autoaprenentatge...) seleccionades en funció del context, la finalitat...

Si tenint en consideració les diferents orientacions sobre la formació del professorat, arribem a la conclusió que tant la formació inicial com la permanent han de contribuir a fer que el **professorat** sigui un **professional de la docència**, el qual **ha d'orientar i facilitar el procés d'aprenentatge** i, a més, ha de col·laborar en la reconstrucció de la societat, sensibilitzant l'alumnat respecte els problemes socials (desigualtats, minories, mancances de valors socials...); i que **un paradigma no ha de ser exclouent d'un altre**. La formació permanent ha de tenir en compte totes les orientacions i en funció del

moment, del propòsit o del context ha d'optar per seguir com a línia prioritària una concepció o una altra.

2.5.6. Models de formació permanent

El concepte de *model* segons Sparks i Loucks-Horsley (1990) es refereix a:

«Un disseny per aprendre, que inclou un conjunt de supòsits sobre d'on prové el coneixement i com el professorat adquireix i desenvolupa aquest coneixement.»

(Cit. a Marcelo, 1994:325)

Imbernón utilitza aquest concepte com a:

«[...] marc organitzador i de gestió dels processos de formació en els quals s'estableixen diversos sistemes d'orientació, d'organització, d'intervenció i d'avaluació de la formació.»

(1998:67)

La primera definició és molt genèrica en relació amb el concepte de formació del professorat; i la segona es concreta més en models de formació encaminats a la formació permanent; per tant, per desenvolupar aquest apartat ens guiarem per la segona i també pels models de formació que proposa el seu autor.

De forma preliminar, abans de descriure els diferents models de formació, com hem comentat amb els paradigmes, hem de dir que cada un té les seves particularitats i que en funció del propòsit de la formació, l'estadi professional dels participants o en el camp disciplinar que es vol aprofundir, s'haurà de valorar en cada cas, raonadament, quin mereix ser seleccionat i que uns no són excloents dels altres. Dins el marc d'un model, també s'ha de reflexionar sobre les modalitats de formació adequades, així com el tipus d'estratègies de formació.

«Un model de formació ha de considerar els elements següents:

- Tenir en compte la diversitat professional del professorat i la diversitat dels territoris. Les mateixes polítiques de formació no són aplicables a diferents països.
- L'anàlisi del per a què, el què i el com de la formació. Pensar en les situacions problemàtiques dels docents, i evitar centrar-se en uns problemes genèrics, estereotipats, que no existeixen realment.
- Vincular sempre la formació permanent amb el desenvolupament professional. *Primum vivere, deinde filosofare.*
- Una planificació i una avaluació de la formació permanent en els contextos específics. Contextualitzar la formació.»

(Imbernón, 2002b:22)

«Les noves demandes al professorat requereix noves maneres d'entendre la formació. Una formació cada vegada menys ancorada en models formatius presencials, rígids i *enllaunats* i cada vegada més flexible per incorporar iniciatives no formals i informals que permetin al professorat créixer cognitivament, social i emocional.»

(Hager, 2001. Cit. a Marcelo, 2002:36)

Diferents autors han presentat diverses classificacions de models de formació i desenvolupament professional dels docents. Fernández Cruz (1999:387-389) amb una orientació de desenvolupament professional, que ha de ser l'objectiu de la formació permanent, ha fet el recull d'alguns models d'autors de fora de les nostres fronteres, dels quals farem una síntesi.

El 1986, Feiman-Nemser i Floden consideraven tres models diferents de desenvolupament del professorat:

- *Centrat en els canvis.* Canvis que es produeixen en els interessos del professorat, referit a les etapes que el professorat travessa quan creix professionalment, quan adquireix experiència professional:
 - Una etapa de supervivència durant la qual el professorat està preocupat de la seva pròpia suficiència o adequació a l'ensenyament.

- Una etapa de domini, en la qual el professorat es concentra sobre la seva actuació i els seus interessos estan centrats en les tasques d'ensenyament.
 - Una tercera etapa d'impacte, en la qual el professorat està interessat en els efectes que produeix sobre els seus alumnes.
- *Basat en les teories del desenvolupament cognitiu.* El desenvolupament del professorat és considerat com una forma més del desenvolupament adult. En aquesta teoria, els canvis que es consideren importants es descriuen en termes de progressió a través dels nivells de desenvolupament del jo, moral i conceptual.
- *Estil de formació del professorat en exercici.* Aquest model posa èmfasi sobre la definició que fa el professorat de les seves pròpies necessitats. És un model elaborat des de la pràctica. Exemples pràctics d'aquest model els trobem en els centres de professors i en els serveis d'assessoria.

D'altra banda, Joyce (1991) presenta cinc models, d'acord amb aquells aspectes de la cultura de l'escola on es posa l'èmfasi en: la col·legialitat, la investigació, la informació específica de la situació, les iniciatives del currículum i les iniciatives instructives.

- *Col·legialitat del professorat.* En aquest model, els facilitadors externs treballen amb el personal de l'escola per ajudar-los a desenvolupar mètodes de resolució de problemes.
- *Estudi de la base d'investigació.* Es tracta de portar els descobriments de la investigació al personal de l'escola, ajudant-los en l'estudi de la investigació sobre les escoles efectives o sobre els tèmics de la seva elecció.
- *Informació específica de la situació.* Tot el professorat de totes les escoles posseeixen informació sobre els seus estudiants, però la manera en què la recullen i utilitzen pot variar completament.
- *Iniciatives curriculars.* És una altra forma de millorar l'escola i el seu professorat; algunes vegades, les escoles decideixen entrar en un procés de millora prenent iniciatives en alguna àrea del currículum.
- *L'estudi de la instrucció.* Aquest model inclou: l'estudi de les habilitats de l'ensenyament, aprenentatge cooperatiu, estils de professorat expert...

Finalment, Bell (1991) els ha dividit en dos grans àmbits, segons s'incideixi en el professorat individual o en el grup de professorat:

- *Models individualistes* (model d'aprenentatge i model basat en el curs).
- *Models de grup*, dins els quals considera el model centrat en l'escola i el model de desenvolupament professional. Aquest últim està basat en el fet que el desenvolupament del professorat forma part de la política global de l'escola i permet planificar d'una manera sistemàtica el desenvolupament professional dels docents com a part del desenvolupament total de l'escola.

Cada un dels autors citats ha tingut en compte una o diverses variables, fet que ha originat les diferents tipologies.

Al nostre país, Granado (1997:23), entre altres estudiosos, es planteja que davant la multitud de formes d'aproximar-se a la formació permanent que impliquen objectius diferents, procediments diversos, àmbits d'incidència igualment variats, etc., els criteris de classificació i tipologies poden arribar a ser infinits. Així parla de línies de perfeccionament i elabora una classificació en funció del grau de complexitat, estructuració, nivell de repercussió, participació, vinculació a la pràctica i focus d'interès (*quadre 10*).

Quadre 10. Línies de perfeccionament professional

Línies de perfeccionament	
Pel seu grau de complexitat	- Programa - Activitat - Projecte - Política
Pel seu grau d'estructuracions	- Formal, informal i no formal
Pel seu nivell de repercussions	- Educació professional - Entrenament professional - Suport professional
Pel grau de participació	- Tancades, emmarcades o perfilades i negociades
Pel grau de vinculació a la pràctica	- Rellevants per a la rutina - De rellevància explícita
Pel focus d'interès	- Centrades en el professor individual - Centrades en l'escola com a organització

Garcia Álvarez (1993:68), també intenta classificar els models de formació permanent segons diferents criteris:

- Agent organitzador: centralitzats–descentralitzats
- Contingut: científic, didàctic, psicopedagògic, etc.
- Metodologia: individual–grupals, activa–passiva, participativa–imposada
- Finalitat: saber, saber fer, ser, comunicar-se
- Pressupòsits psicològics: conductistes, humanistes, cognitivistes, etc.

En aquest treball optem per desenvolupar amb més amplitud sis models per a la formació permanent, i ens basem en Imbernón (1998:67-89), per la seva claredat, concreció i operativitat, el qual es fonamenta en Sparks i Loucks-Horsley (1990), igual que Marcelo (1994) —en aquest últim es basen altres treballs com el de Moral (1998) o el de Ferreres i Barrios (1998b)—.

Segons Imbernón (1998), els criteris que diferencien uns models d'altres són:

- *L'orientació*. Existeixen diferències entre la concepció del model de formació com un disseny des de dalt per a l'aprenentatge, que implica i comprèn una sèrie de supòsits sobre l'origen del coneixement sobre la pràctica docent, i la concepció que analitza com el professorat adquireix, participa o amplia i fa extensiu aquest coneixement.
- *La intervenció*. L'aplicació dels programes en concret amb els criteris i estratègies en funció del context educatiu.
- *L'avaluació dels resultats*. Conèixer els resultats de l'aplicació del model en la pràctica.
- *L'organització de la gestió del procés*. Pla que orienta i guia el disseny del programa de formació.

2.5.6.1. El model de formació orientada individualment

Aquest model es caracteritza per ser un procés en el qual el mateix professor és qui planifica i segueix les activitats de formació que creu que poden satisfer les seves necessitats. El professorat aprèn sense la presència d'un programa formal i organitzat de formació permanent, dissenyant ells mateixos els continguts que creuen oportuns. Les concepcions presents en aquest model són (Imbernón, 1998):

- Els individus poden orientar ells mateixos i dirigir el seu propi aprenentatge, valorar les seves necessitats i realitzar una valoració dels resultats obtinguts.
- Els adults aprenen de forma més eficaç quan ells mateixos planifiquen el seu aprenentatge i no quan segueixen unes activitats predeterminades i que poden ser de menys rellevància.
- Els individus estan més motivats per aprendre quan seleccionen uns objectius i unes modalitats de formació que responen a les seves necessitats.

Aquestes teories estan vinculades a autors com Rogers «l'únic aprenentatge que té una influència significativa és el que es fonamenta en l'autoaprenentatge, l'autodescobriment» o com Dewey «l'únic aprenentatge eficaç és el que es realitza per voluntat pròpia.» Aplicant-lo a programes de formació permanent s'ha de pensar que el professorat trobi resposta als problemes que ells mateixos seleccionen o plantegen (Imbernón, 1998). Aquest model de formació pot respondre a la modalitat de seminaris permanents a causa del seu caràcter d'estudi i reflexió sobre un tema seleccionat pels propis professors i aprofundiment en el seu coneixement (Marcelo, 1994:332).

«Les activitats d'aquest model subratllen l'autoformació, sigui per iniciativa individual (documentació, formació a distància, etc.), o bé recollint la iniciativa tradicional dels MRP i grups de treball, més o menys desvinculats de la política educativa de l'Administració. La característica d'aquest model és la realització del perfeccionament des d'una dinàmica no dirigida per elements externs procedents d'institucions, si bé en el seu desenvolupament, normalment seguit per aquestes, deixen encabir moments d'assessorament i/o suport.

»Dins d'aquest grup s'inscriuen els projectes d'innovació i d'investigació. Un altre grup el constitueixen el programa de seminaris permanents i finalment l'opció d'autoperfeccionament que pot rebre ajudes de l'Administració com per exemple llicències d'estudis.»

(Yus, 1999:213-216)

Fernández Cruz (1999:393) presenta unes pautes d'un model guiat individualment, el qual desenvolupa en quatre etapes:

- Identificació d'una necessitat o interès. Durant aquesta fase el professor/a considera el que necessita aprendre, utilitzant procediments formals o de manera espontània. Aquesta identificació pot venir provocada per la necessitat de correcció d'algun aspecte del seu ensenyament o perquè vol millorar la seva actuació.
- Desenvolupament d'un pla per trobar resposta a la necessitat o interès. Es tracta de marcar objectius i les activitats necessàries per aconseguir-lo. Les activitats poden incloure assistència a tallers, lectures, visites a altres classes o escoles i assistència a seminaris o programes d'aprenentatge similars...
- L'activitat d'aprenentatge pot consistir en una única sessió o estendre's al llarg d'un període més o menys dilatat de temps i pot desenvolupar-se pel professor/a sol o treballant amb els altres.
- Valoració. En els processos més formals de desenvolupament guiat, se li demana al professor/a un breu informe escrit o oral de les observacions dels seus col·legues. A conseqüència d'aquesta fase, el professor/a se n'adona quant ha après o quant més hauria d'haver après sobre el fet treballat o si li condueix a una nova necessitat o interès.

Al mateix autor (1999:395) indica que el desenvolupament autònom no és necessàriament individual. Excepte en el cas de les lectures específiques, l'assistència a cursos o qualsevol altra classe d'activitat formativa implica la relació social amb altres docents o altres membres de la comunitat educativa, que integren grups, a vegades, de discussió i debat, i la diversitat de procedències, de contextos socioprofessionals de

referència, i d'enfocaments sobre la problemàtica de l'ensenyament, suposa una veritable riquesa per a l'aprenentatge professional.

La limitació que pot presentar, principalment, aquest model segons Fernández Cruz (1999:395) és que l'impacte del desenvolupament en la millora de l'ensenyament i de l'escola no és immediat per quant, precisament, la falta de concrecions contextuais i la desconexió del grup natural de docents de l'escola que ha de decidir sobre els canvis educatius, dificulta l'adopció de canvis significatius en l'ensenyament, almenys a curt termini.

2.5.6.2. El model d'observació/avaluació
(basat en la reflexió, el suport professional mutu i la supervisió)

La major part del professorat rep poques devolucions vers la seva actuació a la classe, i en ocasions manifesta la necessitat de saber com estan afrontant la pràctica diària per aprendre'n. El sentit d'aquest model connecta amb aquesta necessitat, encara que molts professors acostumen a associar-lo a una estricta avaluació, no ho consideren com una ajuda i tenen dificultats per entendre els seus avantatges. Si el professorat conegués les formes com actua aquest model (aprenentatge entre iguals, supervisió amb mentors, i també com a avaluació) es practicaria molt més. En general es considera la classe com a lloc privat on només es pot accedir des d'una posició d'autoritat (l'inspector, l'investigador per obtenir dades, etc.) i no per generar coneixement que contribueixi a la formació docent. La referència fonamental en què es basa aquest model és que la reflexió i l'anàlisi són mitjans fonamentals per al desenvolupament professional. Les fases d'aquest model de formació, que es pot realitzar tant amb assessorament com en un intercanvi entre iguals o amb altre professor/a, són les següents (Imbernón, 1998):

- Reunió abans de l'observació on s'estableixen els objectius, el tema o el problema que es revisarà; el sistema d'observació i la previsió dels problemes que es puguin trobar.

- L'observació, d'acord amb el que s'ha establert, es pot centrar tant en els/les alumnes com en el professor/a, i pot ser enfocada en una qüestió concreta o en diverses de caràcter general.
- Anàlisi del fet observat participant l'observador/a i el professor/a, fent referència als objectius establerts (si s'ha acordat es poden analitzar els aspectes no esperats ni previstos).
- Conclusions de l'observació quan l'observador i el professor hagin reflexionat sobre les dades recollides.
- També es pot fer una anàlisi del procés d'observació/avaluació i decidir si s'han de fer modificacions.

Una visió d'aquest model basada en pràctica és la de Yus (1999:211). Com a alternativa al model dels tradicionals cursos temàtics, sorgeixen activitats que comencen a introduir en el seu disseny la reflexió del professorat sobre la seva pràctica, exigint la posada en escena de les innovacions adquirides i la seva avaluació, i així compta amb fases no presencials d'actuació a l'aula. En un sentit òptim, aquestes activitats s'alinen a estratègies d'investigació en l'acció, però la massificació que acostuma a produir-se en la xarxa de formació impedeix que el seu desenvolupament assoleixi aquest paradigma de formació del professorat.

«A través de la reflexió sobre la pràctica, principalment quan es realitza amb companys, el professorat aprèn a conèixer la naturalesa de la seva feina, a comprendre la influència dels condicionants, a explicar els ritmes i a aclarir conflictes...

»Es tracta d'un tipus de formació que no només sorgeix de la pràctica sinó que hi retorna en forma de noves actituds i, també, de decisions adaptades respecte a la millora.»

(Santos Guerra, 1999:36)

Yus (1999:212-213) també aporta que dins d'aquest model s'inscriu, en certa manera, el programa d'actualització científica i didàctica (cursos ACD), iniciat al territori MEC i posteriorment generalitzat a les restants comunitats autònomes. El disseny d'aquests cursos, que ve a cobrir la llacuna de les didàctiques especials en formació inicial, de

diverses modalitats, reforcen la idea de compaginar la informació amb la reflexió i aplicació a l'aula, el que es resol amb l'elaboració i aplicació d'una unitat didàctica, que representa la concreció tècnica de l'esforç formatiu. Per assegurar la *qualitat* d'aquests cursos, amb freqüència es realitzen convenis de col·laboració amb la universitat.

2.5.6.3. El model de desenvolupament i millora

Aquest model té lloc quan el professorat està implicat en treballs de desenvolupament curricular, disseny de programes o, en general, millora de la institució educativa i alhora tracta de resoldre situacions problemàtiques generals o específiques relacionades amb l'ensenyament del seu context. Aquestes accions requereixen que el professorat estigui en possessió de coneixements i estratègies com ara planificació curricular, dinàmica de grups i treball en equip, resolució de problemes... Les fases que es poden recórrer seguint aquest model serien les següents (Imbernón, 1998):

- Identificació d'una situació problemàtica específica o àrea de millora que és una necessitat sentida per un grup de professorat.
- Donar resposta a la situació problemàtica o àrea de millora.
- Moment del pla de formació que permeti resoldre la situació o millorar-la.
- Valoració dels resultats obtinguts.

Marcelo (1994:348-352) enfoca aquest model com a *desenvolupament professional a través del desenvolupament i innovació curricular i la formació en centres*. Les relacions entre desenvolupament professional i desenvolupament curricular provenen de projectes denominats *desenvolupament curricular basat en l'escola (DCBE)* que assumeixen que l'elaboració i el disseny curricular són una activitat en la qual el professorat ha d'implicar-se i que alhora produeix ocasions per al desenvolupament professional.

El model assumeix, en definitiva, que els docents en exercici són professionals capaços de dirigir el seu propi perfeccionament en grup i que el major estímul per al seu desenvolupament és la resolució dels problemes comuns d'ensenyament que es

plantegen en el seu centre. Per tant, les activitats formatives només es conceben com a mitjà per a la millora immediata de l'ensenyament (Fernández Cruz, 1999:410).

Yus (1999:217) també ens proporciona la visió de la pràctica d'aquest model, i expressa que a diferència dels models anteriors, aquest model es caracteritza perquè el motiu de la formació resideix en la problemàtica comuna d'un determinat centre educatiu (o diversos centres). Detectada la temàtica comuna, generalment emanada de l'avaluació del pla de centre o de les programacions de cicle, àrees o seminaris, els implicats (des d'un claustre sencer a seminaris didàctics determinats) inicien un procés de formació basats en la documentació, aplicació i reflexió, seguint un esquema inspirat en la investigació/acció. Es tracta d'un model assimilable al model de formació centrada en l'escola que s'ha experimentat amb cert èxit en països del nostre entorn. En realitat, més que un model de perfeccionament, adquireix la condició de subsistema, en el qual es poden reproduir els models citats anteriorment, si bé des d'una perspectiva col·legiada i centrada en les necessitats del centre, més que en la dels individus. Al nostre país, actualment són molt pobres les condicions per al seu desenvolupament òptim, no obstant, l'Administració ha trobat una via institucional per mitjà de la creació dels projectes de formació en centres, iniciat en el territori MEC i posteriorment generalitzat en les restants comunitats, a vegades amb altres denominacions, com els projectes de formació focalitzada (en el centre) de la comunitat autònoma basca. Suposa per tant, la implicació del professorat del centre en el disseny de la pròpia formació, des d'una perspectiva d'equip i sobre la base d'un projecte conjunt.

2.5.6.4. El model d'entrenament o institucional (cursos)

En un curs o una sessió *d'entrenament*, els objectius i els resultats que s'espera que adquireixin els assistents estan clarament especificats. Entre els resultats també s'espera que es produeixin canvis en les actituds dels assistents i que les traspassin a la seva pràctica docent. La concepció bàsica que recolza aquest model de formació és que hi ha una sèrie de comportaments i tècniques que mereixen ser reproduïdes pel professorat a les aules. A la pràctica, l'aplicació d'aquest model funciona de la següent manera: l'Administració educativa, els centres de formació o els formadors determinen els

objectius, el contingut i el propi programa, encara que hi ha propostes que impliquen els participants en la planificació inicial del programa. Els gestors, en aquests casos, actuen com a grups de planificació, valorant les necessitats; exploren diferents perspectives basades en la investigació, concreten els objectius, seleccionen els continguts, programen les sessions i controlen el desenvolupament del programa (Imbernón, 1998).

Seria bo que aquest tipus de formació per mitjà de l'entrenament comportés que el formador, després de la presentació teòrica, facilités models de com portar-la a la pràctica, i també realitzar activitats de simulació on es pogués posar en pràctica la teoria i rebre un *feedback*, que serviria de reflexió i comprensió del contingut. En realitat, hauria d'haver-hi un seguiment a través de l'observació dels companys o dels formadors per garantir el traspàs d'estratègies d'ensenyament. Aquest model té força crítica per l'escassa incidència en la pràctica (Ferrerres i Barrios, 1998b).

Des del punt de vista pràctic, segons Yus (1999:210-211), al nostre país s'han desenvolupat multitud de cursos a partir dels plans dels CEP, també una sèrie de programes institucionals de caire universitari, com són els d'especialització, formació de formadors i actualització tecnològica. L'èxit d'aquest tipus d'activitats es deu a la seva facilitat d'organització, connecten amb la visió tradicional que predomina sobre la formació del professorat, permeten cobrir un ventall ampli de continguts i arriba a un nombre considerable d'assistents i són ràpids. Tanmateix, té l'inconvenient que deixen a un costat el pensament del professorat, el discurs que es deriva de la seva actuació a l'aula, afavorint l'abisme entre la teoria i la pràctica.

2.5.6.5. El model d'investigació o indagatiu

Aquest model es basa en la investigació/acció, és a dir, el professorat identifica una àrea d'interès, recull informació i, en funció de la interpretació d'aquestes dades, realitza els canvis necessaris en la seva pràctica o expressa propostes de canvi que es perllonguin fora del seu àmbit. Aquesta activitat pot ser individual, en grup, dins el centre o al centre de professors/es. Les bases d'aquest model, investigació/acció, es poden

remuntar als anys quaranta quan Lewin introdueix el concepte *Action Research* per definir:

«Una forma d'indagació autoreflexiva que emprenen els participants en situacions socials per millorar la racionalitat i la justícia de les pròpies pràctiques, el seu enteniment i les situacions dins de les quals tenen lloc [...].

»Pel que fa al mètode, un caràcter central de l'enfocament de la investigació/acció és un espiral autoreflexiu format per cicles successius de planificació, acció, observació i reflexió.»

(Carr i Kemmis, 1988:174)

En aquesta línia continuen els treballs de Stenhouse (*Introduction to Curriculum Research and Development*), Elliot i Adelman, Henry, Reid, etc. (Carr i Kemmis, 1988).

«Hi ha una tendència a la segona meitat dels anys vuitanta que promou la necessitat que els investigadors i aquells que desenvolupen les propostes curriculars col·laborin amb el professorat a l'hora de trobar respostes als problemes dels centres i de la classe.

»En aquest sentit, la investigació/acció es presenta com una perspectiva eficaç, que des del mateix professorat pot ajudar-lo a trobar respostes als problemes de l'ensenyament, alhora que afavoreix un model de formació que permet omplir el buit que hi ha entre la investigació i la pràctica.»

(Imbernón, 1998:76)

L'opinió queda recolzada pels documents de l'Administració educativa, alguns exemples són els següents:

«La formació permanent s'ha d'articular entorn una reflexió del professorat sobre la seva pràctica docent, que els permeti examinar la seva teoria sobre l'ensenyament, els seus esquemes de funcionament bàsics i les actituds pròpies, per iniciar, així, un procés d'autoavaluació que orienti el seu desenvolupament professional. Concebuda d'aquesta manera, la docència es converteix en un procés d'investigació en l'acció.»

(MEC, 1989: *Libro blanco para la reforma*. Cit. a Ferreres i Barrios, 1998b:92)

«Les Administracions educatives fomentaran la investigació i afavoriran l'elaboració de projectes que inclouran innovacions curriculars, metodològiques, didàctiques i d'organització dels centres docents.»

(LOGSE. Article 59.1)

Les formes d'executar aquest model, d'una manera concisa, serien, tal com expressava Lewin: *planificació, acció, observació i reflexió*. Per fer operatiu aquest plantejament i desenvolupar-lo d'una manera científica hauríem de seguir les línies de la investigació educativa tal com expressarem en el marc metodològic d'aquest treball. Imbernón (1998) indica el procés següent per portar-lo a terme:

- Individual o en grup, el professorat identifica una situació problemàtica o un tema d'interès.
- Recollida d'informació.
- Anàlisi de les dades.
- Prendre decisions i realitzar canvis.
- Obtenir noves dades per analitzar els efectes de la intervenció.

Igual que en els paradigmes de formació, no tots els models responen a la mateixa orientació conceptual sobre l'ensenyament i sobre el paper del professorat. Un fet similar són les tendències actuals respecte a l'aplicació de models de formació, on la **tendència** és aplicar **models** que tenen consonància amb la línia d'**implicació del professorat en el disseny i avaluació de la seva formació**; però en la **realitat** s'apliquen models on el **professorat té escassa participació en la planificació**, és **receptor de continguts** i **s'avalua poc el disseny i procés de la formació** i igualment la repercussió d'aquesta en la pràctica.

Imbernón diu respecte d'això:

«Avui, si analitzem les propostes de diverses institucions (Administració, universitat, col·lectius, etc.) trobarem que teòricament s'adscriuen a un model (normalment al de

desenvolupament/millora i a l'indagatiu), però que, en canvi, les seves pràctiques formatives són més properes al model d'entrenament.»

(1998:77)

2.5.6.6. Model de formació i cultura professional

Imbernón (1998:80), després de fer una anàlisi de la complexitat dels models de formació indica que per aproximar-se a un procés de formació i a una cultura professional cal fonamentar-se en els principis següents:

- Aprendre investigant de forma col·laborativa: analitzar, provar, avaluar, modificar, etc.
- Connectar coneixements previs amb noves informacions en un procés coherent de formació.
- Aprendre per mitjà de la reflexió i resolució de situacions problemàtiques de la pràctica.
- Aprendre en un ambient de col·laboració i d'interacció i comunicació social: compartir problemes, fracassos i èxits.
- Elaborar projectes de treball i d'indagació conjunts.

I afegeix, la formació sempre ha de tenir la finalitat de provocar el canvi, la millora, la innovació, ja sigui entesa com a estratègia per a un canvi específic o bé com a estratègia per a un canvi organitzatiu. Dificilment s'originarà un canvi institucional si la solució prové d'una formació en què predomina un procés en el qual els experts donen solucions genèriques a canvis específics. El desenvolupament professional i la formació han d'anar d'acord amb el desenvolupament institucional.

Per finalitzar aquest apartat i explicar la trajectòria dels models de formació permanent aplicats al nostre país citarem les paraules de García Álvarez:

«Al començament, la metodologia de la formació permanent se circumscribia a cursos i conferències. Més tard, s'ha cregut que la solució era la promoció de seminaris i de

grups de treball entre el professorat. Posteriorment, hem traslladat aquestes estratègies al centre escolar, accentuant l'aspecte reflexiu i investigador, estenent la seva influència a tot el professorat amb els projectes del centre, projectes curriculars i d'altres estratègies de formació en centres. Hem avançat molt en els mètodes, però no hem avançat tant en els resultats. Ens hem oblidat de crear les condicions bàsiques (retribucions adequades, reconeixement social i polític, condicions satisfactòries de treball...), sense les quals cap mètode no aconsegueix una eficàcia plena.»

(1993:273)

El *quadre 11* recull un resum comparatiu dels models de formació permanent del professorat que hem tractat i dels diferents autors que els han descrit i que nosaltres hem mencionat.

Quadre 11. Models de formació permanent del professorat

Marcelo (1994)	Imbernón (1998)	Fernández Cruz (1999)	Yus (1999)
Autoformació	Individual	Autònom	Autònom
Reflexió, suport professional i supervisió	Observació/avaluació	Reflexió	Implicatiu
Desenvolupament i innovació curricular i la F. en C.	Desenvolupament i millora	Millora escolar	Equip docent
Cursos de formació	Entrenament o institucional		Transmissiu
Investigació	Investigació/indagatiu	Indagatiu	
	Cultura professional		

Amb un intent de relació entre paradigmes i models de formació, Marcelo (1999:380) elabora un quadre de síntesi que reproduïm a continuació (*quadre 12*):

Quadre 12. Diferents concrecions de models de desenvolupament professional en funció de l'orientació conceptual

Models	Orientacions		
	Tecnològica, acadèmica	Pràctica, interpretativa, cultural	Social reconstruccionista, crítica
Autoformació	Autoformació a través de mòduls autoinstruccionals.	Grups d'estudi de professorat sobre temes educatius. Investigació d'un professor/a en la seva classe amb un enfocament didàctic i pràctic.	Grups d'estudi de professorat sobre temes com: estereotips culturals, la diversitat en el currículum, en els llibres de text...
Reflexió, suport professional i supervisió	Supervisió clínica dirigida pel supervisor i centrada en el domini de destreses docents.	Supervisió clínica col·laboradora, basada en la negociació i la reflexió. Suport professional mutu entre companys/es. Observació d'aspectes visibles i ocults (creences, teories).	Supervisió clínica amb èmfasi en els aspectes ètics, personals i polítics de l'ensenyament i de l'escola. Observació per ajudar al professorat a confrontar i reconstruir les seves teories.
Desenvolupament curricular	Professor aplicant un currículum dissenyat externament.	Professorat que dissenya i aplica a les aules un projecte curricular de centre, o etapa a través d'un procés de col·laboració.	Professorat juntament amb alumnes, pares i altres col·lectius, dissenyant i desenvolupant un projecte d'innovació per millorar situacions de desigualtat, marginació, estereotips.
Formació en el centre	Experts externs diagnostiquen les necessitats de l'escola i planifiquen el procés de millora per al professorat.	La totalitat de professorat treballa col·laborativament amb assessorament extern, per comprendre les necessitats i problemes de l'escola.	La totalitat de professorat juntament amb alumnes i pares, revisen la cultura de l'escola, desvetllant els conflictes, relacions de poder, micropolítica en l'escola i cercant ampliar els compromisos amb la comunitat.
Cursos de formació	Curs centrat en l'adquisició de destreses extretes de la investigació: instrucció directa.	Curs centrat en temes didàctics que incorpora estratègies d'autoanàlisi i reflexió de la pràctica: biografia, diaris, casos. Els continguts presentats incorporen coneixement procedimental.	Curs centrat en continguts sobre diversitat, educació multicultural, coeducació i que incorpora estratègies d'autoanàlisi i reflexió: biografia, diaris, casos. Són cursos introductoris que acostumen a seguir-se de seminaris d'aprofundiment.
Investigació	Professor/a participant en investigació com a subjecte investigat.	Professorat i alumnat dissenyen i desenvolupen una investigació per resoldre problemes concrets, identificats de forma comuna, amb el possible assessorament d'investigadors.	Professorat i altres col·lectius (alumnes, pares, associacions de veïns) investiguen sobre les causes i possibles millores de situacions d'injustícia, marginació.

2.5.7. Accions formatives, modalitats i estratègies de formació permanent

Com ja hem fet referència anteriorment els elements vinculats als models de formació són les accions o actuacions formatives, les modalitats de formació i les estratègies metodològiques. En la literatura, i principalment en el parlar comú, s'utilitza indistintament o es confonen aquests termes; per tant, intentarem establir les diferències que hi ha entre ells.

- *Accions o actuacions formatives*, fan referència a l'elenc de diferents modalitats formatives organitzades i planificades amb l'objectiu d'intervenir sobre un col·lectiu determinat (Fernández Tilve, 2000:19).
- *Modalitats* es podrien considerar com les formes que adopten les activitats de formació del professorat en el desenvolupament dels processos formatius, en virtut d'uns trets que es combinen de manera molt peculiar en cada cas: la manera de participació (individual o col·lectiva), el nivell de planificació de l'activitat (existència d'un projecte o no, planificació tancada o no, etc.), els rols i interaccions dels subjectes que hi intervenen (organitzadors, experts, participants, etc.), el grau d'implicació que exigeix dels participants i els seu grau d'autonomia, la dinàmica i estructura internes de les sessions, les estratègies preferents amb les quals es desenvolupen, etc. (MEC, 1995:9).
- *Estratègies metodològiques*, serien les tàctiques o les tècniques per mitjà de les quals es porten a terme les activitats de formació. De la Torre (2000:112) des d'un enfocament didàctic i després d'un exhaustiu examen sobre la seva conceptualització, defineix estratègia com el procediment adaptatiu pel qual organitzem seqüencialment l'acció a fi d'aconseguir les metes previstes. L'estratègia és, principalment, un procediment i, consegüentment, una activitat socioafectiva per la qual relacionem els mitjans amb les finalitats. L'estratègia no és un principi ni una actuació, sinó un procés mental projectat sobre la pràctica, sobre els problemes que necessitem resoldre. En sentit ampli, una estratègia és una forma de procedir flexible i adaptativa, on partim de les variables contextuals i alterem el procés segons es vagin modificant les

variables. Pressuposa visions àmplies o de conjunt de tots els elements i comporta prendre decisions pertinents, això és, adaptades al problema real.

A partir d'aquestes definicions i les que aporta Benedito (1991:16) elaborem el següent quadre (13) de síntesi sobre models, accions formatives, modalitats, estratègies i recursos i indiquem alguns exemples de cada un.

Quadre 13. Terminologies emprades en la formació permanent

Terme	Definició	Exemples
Model	Un disseny per aprendre, que inclou un conjunt de supòsits sobre d'on prové el coneixement i com el professorat adquireix i desenvolupa aquest coneixement.	Individual, d'observació i avaluació, de desenvolupament i millora, d'entrenament, d'investigació o indagatiu...
Accions formatives	Per acció formativa entenem la tendència i el catàleg de modalitats de formació.	Formació en el centre, formació externa, formació a distància, etc.
Modalitats de formació	La modalitat seria el conjunt d'activitats de formació que responen a un objectiu i comporta uns continguts i una organització.	Cursos, jornades, trobades/intercanvi d'experiències, seminaris, congressos, escoles d'estiu, grups de treballs, diàlegs professionals, etc.
Estratègies metodològiques	Per estratègies entenem les diverses activitats procedimentals i/o processals utilitzades en la formació.	Estudi de casos, la resolució de problemes, incident crític, discussió, simulació, supervisió clínica, aprenentatge entre iguals, anàlisi de materials, etc.
Recursos metodològics	Apliquem aquest terme al suport escrit, audiovisual o informàtic que es pot utilitzar en les diverses modalitats i/o estratègies de formació.	Material de la bibliografia, programes informàtics, vídeos, etc.

Creiem que per la diversitat que poden presentar les modalitats i les estratègies i per l'ús que es fa d'aquesta terminologia en formació permanent requereixen que ampliem el coneixement sobre elles.

Les modalitats de formació

La finalitat de qualsevol modalitat de formació és, sens dubte, l'actualització i perfeccionament del professorat en qüestions epistemològiques, tècniques i didàctiques que permeten un desenvolupament professional vinculat a la problemàtica emergent de la seva pràctica quotidiana, i globalment han d'ajudar al professorat a créixer tant

personalment com professional. Cada modalitat pot respondre més a una vessant que a una altra, l'elecció d'una o altra dependrà de les intencions i objectius, els continguts, les estratègies metodològiques, els espais i els temps, els recursos humans i materials, els criteris i instruments d'avaluació, etc. (Fernández Tilve, 2000:22-23).

Marcelo (1994:328) en aquest sentit, seguint un treball de Loucks-Horsley [et al.] (1987), presenta propostes de modalitats de formació en funció d'unes necessitats i situació (*quadre 14*).

Quadre 14. Modalitats de desenvolupament professional en funció de les necessitats del professorat

Necessitats i situació	Modalitat de formació
Necessitat de desenvolupar coneixements i mètodes d'ensenyament.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar un programa d'innovació. - Enviar un professor seleccionat a un curs. - Posar-se en contacte amb escoles amb necessitats semblants.
El professorat se sent molt allunyat.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coaching</i> de companys. - Establir un programa d'assessorament. - Proporcionar mentors al professorat principiant. - Anar a un centre de professors.
El professorat està en un moment de baixa. Incapacitat per adaptar-se als canvis.	<ul style="list-style-type: none"> - Establir connexions amb la universitat per ampliar la seva visió. - Posar-se en contacte amb professors/es amb preocupacions similars.
El professorat està capacitat i disposat a millorar la seva ensenyança.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigació/acció. - Donar suport al seu propi programa de desenvolupament professional. - Enviar alguns professors/es a un centre especialitzat. - Establir contactes amb altres escoles.
Suficient preparació. Necessitat d'avaluar per millorar el professorat i l'escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar mentors a professorat principiant. - <i>Coaching</i> de companys. - Oferir assessorament. - Implementar pràctiques d'innovació. - Supervisió clínica.

La tipologia de modalitats formatives emprades en la formació permanent pot ser molt àmplia, a partir del recull de Fernández Tilve (2000) i de les nostres experiències elaborem una llista i definim les més comunament utilitzades.

Cursos. Divulgació i aprofundiment de coneixements educatius actuals. Els objectius són transmetre una informació elaborada i organitzada, pot haver difusió d'experiències,

innovacions i enfocaments propers a les aules. El disseny el concreta la institució convocant, tenint en compte les necessitats i demandes de formació dels destinataris. És impartit per un expert i els assistents generalment són receptors amb poca participació.

Jornades. Activitats formatives de caràcter intensiu, generalitzades i obertes al professorat. Constitueixen el fòrum per a l'exposició d'aportacions de seminaris permanents i grups de treball i per afavorir el contacte entre el professorat interessat en un mateix tema. Tenen un caràcter estrictament informatiu.

Trobades. Activitats de formació de curta durada per a l'intercanvi d'idees, materials i experiències. És adequada perquè al professorat vinculat a Seminaris permanents i grups de treball donin a conèixer les seves experiències de treball.

Congressos. Aquesta modalitat de formació és de caràcter intensiu, permet l'intercanvi d'experiències educatives, l'anàlisi d'un tema en particular...

Simposi. Aquesta modalitat possibilita el contrast d'opinions i la sensibilització amb relació a determinats problemes professionals. També l'intercanvi d'experiències educatives.

Conferències. És una modalitat de formació puntual sobre aspectes molt específics. Té un marcat caràcter informatiu.

Taules rodones. Permeten el coneixement i la difusió d'experiències innovadores. També l'aprofundiment en un tema específic, en aquest cas exposat per diferents experts o especialistes amb diferents perspectives.

Debats. Aquest tipus de modalitat pretén analitzar a fons una temàtica específica. Els participants a través d'un fòrum obert donen a conèixer les seves opinions, vivències, experiències, preocupacions. Discussió permanent sobre el tema.

Seminaris permanents. Modalitat de formació en la qual participen un conjunt de professorat amb certa autonomia grupal i que, recolzant-se en la formació entre iguals, amb l'ajuda d'un expert aprofundeix en un tema educatiu (desenvolupen diverses activitats, elaboren materials, contrasten el que realitzen i el donen a conèixer).

Grups de treball. Igual que els seminaris, en aquesta modalitat de formació participa un conjunt de professorat amb certa autonomia grupal, els participants planifiquen els processos formatius, permet la formació entre iguals i fomenta la col·laboració. Desenvolupen tasques que sorgeixen de la reflexió crítica sobre les actuacions a l'aula, l'analitzen i prenen decisions per avançar en el seu desenvolupament professional. Els diferents membres participen en igualtat de condicions a excepció del coordinador/a, que assumeix responsabilitats específiques. Només compten amb el suport d'una persona experta quan els participants necessiten ampliar o aprofundir en un aspecte concret.

Projectes d'investigació i innovació educativa. Consisteixen en investigacions educatives sorgides de les inquietuds, preocupacions del professorat o d'iniciatives obertes de l'Administració educativa. Es busca ajustar el treball del docent al context socioeducatiu. Aquesta modalitat constitueix una oportunitat d'aprenentatge per al professorat en matèria d'innovació educativa i permet preparar-se per donar resposta als nous reptes que es van presentant en moments postmodernistes com els que estem vivint.

Investigació/acció. Aquesta modalitat de formació se situa dins del marc de modalitats que consideren el professorat com a professionals reflexius i la pràctica professional com a procés d'indagació i experimentació on el professorat aprèn a ensenyar. Aquí les pràctiques educatives es converteixen en escenaris per a l'elaboració de la teoria curricular. La reflexió crítica sobre l'activitat quotidiana constitueix el seu pilar fonamental. És un component essencial per a la reconstrucció del coneixement. Els docents, a través seu, van redefinint la seva tasca i generant nous coneixements. La I/A recorre a una espiral integrada per diverses fases relacionades recíprocament (planificació, acció, observació i reflexió) procés cíclic que afavoreix la comprensió i la

millora de la pràctica educativa. Es pot portar a terme de manera individual o col·lectiva.

La investigació/acció que també pot ser considerada com a model té una gran repercussió en l'àmbit del progrés en les ciències de l'educació i especialment quan hi ha cooperació entre escoles i universitat. Aquests aspectes són reconeguts internacionalment, com indica Waterkamp:

«Els departaments d'educació de les universitats [...] cooperen amb el professorat en la recerca en acció i incorporen la recerca del professorat a esquemes de recerca de més abast. Amb aquest propòsit, sovint a les universitats els interessa que s'enviïn professors/es a treballar als departaments universitaris per un període determinat de temps. Al Japó hi ha programes com aquests, pels quals un reduït nombre de professorat pot ser enviat a les universitats durant un any o dos. També França, en alguns casos, ofereix llargs permisos pagats al professorat a efectes de formació o recerca, per exemple als instituts de formació del professorat (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*).»

(2001:43)

Biografies professionals. Constitueix una modalitat de formació privilegiada, ja que el professorat té l'oportunitat de reconstruir la seva pròpia formació a partir de la seva història professional. L'inventari d'experiències i coneixements professionals es converteix en una estratègia propícia per a l'estudi detallat dels aspectes essencials del desenvolupament professional susceptibles de ser analitzats. Els coneixements adquirits a través de l'experiència professional poden facilitar nous aprenentatges.

Tallers didàctics. Aquesta modalitat formativa té per objecte convertir el professorat en elaborador d'una gran part dels materials didàctics que utilitza a l'aula. Adopta l'esquema de funcionament dels grups de treball. El professorat es reuneix periòdicament per fer materials que experimentarà i utilitzarà a l'aula.

Llicències retribuïdes. S'acostumen a considerar com a permisos més o menys llargs (un any o cinc mesos) per realitzar treballs de recerca que afavoreixin l'actualització científica i didàctica del professorat (el professorat queda exempt de docència). També poden ser per ampliar estudis (ajuts per a la matrícula en determinats cursos de postgrau).

Assessoraments. Permet el suport d'un especialista en una disciplina a un grup de professorat en el seu centre. El seu aprofitament només estarà garantit si prèviament el professorat identifica i trasllada amb claredat el problema pràctic i posteriorment es compromet a una aplicació autònoma dels coneixements adquirits. També s'ha de comptar amb assessors/es suficientment formats per fer aquest tipus de feina (empatia, relacions interpersonals, capacitat de motivació i dinamització, coordinació, resolució de conflictes, etc.).

Projectes de formació en centres. És una modalitat que pot acollir altres modalitats formatives. És un procés unit a la innovació, desenvolupament del currículum, investigació col·laborativa, etc. Considera el professorat com a subjecte actiu de la formació i els centres educatius com a unitats bàsiques per al canvi educatiu. (Es desenvoluparà àmpliament en el proper capítol.)

Escoles d'estiu. Estan organitzades per grups de mestres i institucions pedagògiques, es duen a terme al final del període lectiu anual al llarg d'una o dues setmanes. Pretenen donar a conèixer experiències educatives, estudis i recursos sorgits del treball fet durant el curs i es poden organitzar a través de cursos, conferències, debats, taules rodones...

Mètode de tàndem. Els psicòlegs de la Universitat de Konstanz, a Alemanya, van desenvolupar un manual amb una guia per a observacions a classe, un qüestionari d'autoconeixement i autoreflexió, i una descripció de les unitats de formació. Se centra sobretot en l'anomenada reconstrucció de diagnosi de situacions a l'aula, cosa que vol dir reconstruir els processos d'interaccions, especialment pel que fa a les reaccions del professorat. Dos col·legues d'una escola o uns quants tàndems de col·legues decideixen aplicar el model, revisar junts els materials, i visitar cadascun la classe de l'altre

almenys una vegada a la setmana, especialment les classes on es pot preveure que hi haurà dificultats. Després de cada visita, fan junts la reconstrucció del diagnòstic i repassen les unitats de formació que consideren útils per a cadascun (Waterkamp, 2001:36).

Teleformació¹⁰. Hem inclòs aquesta modalitat inspirats en Marcelo (2002:51) i perquè en l'actualitat l'aplicació de les noves tecnologies pot ser una modalitat d'important rellevància per a la formació permanent del professorat ja que permet configurar espais de formació i aprenentatge més oberts i flexibles. Les noves xarxes de comunicació a través d'Internet permeten aprendre en entorns:

- Interactius, en els quals l'usuari pot adoptar un paper actiu en relació amb el ritme i el nivell de treball.
- Multimèdia, ja que incorpora textos, imatges fixes, animacions, vídeos, so.
- Obert i actual, ja que permet una actualització dels continguts i les activitats de formació permanent, cosa que els llibres no fan.
- Sincrònic i asincrònic, permet treballar amb altres persones al mateix temps, encara que no estiguin al mateix lloc, o treballar independentment.
- Accessible; no hi limitacions geogràfiques.
- Alt rendiment del treball, ja que els formadors organitzen la formació a partir de tasques que el professorat ha de realitzar i remetre en temps i forma establerts, però amb la possibilitat de gestionar-se cada professor/a el temps autònomament.
- Comunicació horitzontal, ja que la col·laboració forma part de les tècniques de formació.

Les noves tecnologies de la informació ofereixen enormes possibilitats per a accedir a la informació sobre educació, mitjançant el treball en xarxa local, en què cada dia participa

¹⁰ Terme que prové de *e-learning*, que combina la "e" d'electrònic, evocant el popular *e-mail*, enllaçat amb la paraula anglesa *learning*, la traducció de la qual és aprenentatge, el resultat és: *aprenentatge electrònic* (AMADOR, A. i DORADO, C. (2002): "Recursos para la formación: las NNTT aplicadas a la formación de las organizaciones". A PINEDA, P. (coord.) *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación).

més professorat per a introduir, difondre i recuperar informació rellevant, ja sigui sobre continguts científics o sobre noves tècniques de treball pedagògic (Sarramona, 1999:181).

Les estratègies metodològiques

Igualment com hem definit les modalitats de formació permanent més usuals, definirem les estratègies formatives. En aquest cas les estratègies que definirem seran mitjans, instruments, tècniques que obliguen a posar en joc una combinació d'aptituds i habilitats amb vistes a aconseguir un determinat fi; tècniques que forcen els participants a interaccionar i adonar-se que hi pot haver diferents enfocaments i punts de vista per resoldre els problemes; és a dir, una oportunitat d'aprendre a través de l'exploració de diverses idees i experiències compartides, d'apropar aprenentatges concrets a interessos i necessitats igualment concrets (Fabra, 1994:14).

En relació amb l'elecció de les estratègies, igual que en el models i modalitats formatives, s'ha de tenir en compte que cada estratègia és adequada per a una situació, fet que s'ha de considerar com a pas fonamental per a obtenir el màxim rendiment i eficàcia de l'aplicació. Cada tècnica comporta una estructura per respondre bàsicament a uns objectius específics, i a la vegada exigeix, per la seva implicació tant cognitiva, afectiva i comportamental, una maduresa en el grup, diferents nivells de participació, unes característiques en l'ambient, un nombre d'individus, unes característiques, i una capacitació/formació si hi ha un assessor/formador (Tejada, 1997b:72).

A continuació expressarem simplement una petita definició de l'estratègia concreta, per no estendre'ns massa, ja que no és una part fonamental de la investigació; la manera operativa de procedir en cada estratègia es pot consultar a les fonts que citem: Fabra (1994), Tejada (1997b) i Garcia Álvarez (1993).

Resolució de problemes en relació amb la pràctica educativa. Aprendre és, d'alguna manera, solucionar problemes, cap mètode no és més vàlid que aquest per aprendre. La resolució de problemes comporta una reflexió sobre la pràctica i la discussió en el grup.

A vegades hi ha l'evidència de no resoldre els problemes o de resoldre's amb escassa eficàcia perquè, en lloc de considerar-los amb ulls nous i de fer ús de la creativitat, s'actua amb rutines i aplicant velles fórmules que no sempre constitueixen la solució més adequada (Fabra, 1994:136). Bolívar (1999:89) ens presenta gràficament un model cíclic de resolució de problemes (*figura 7*).

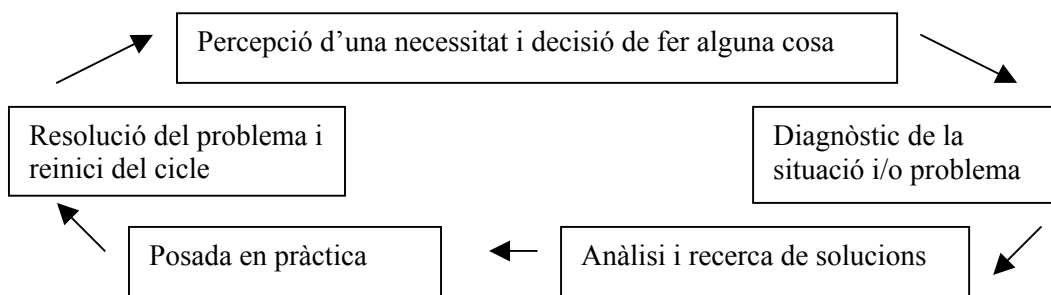


Figura 7. Model cíclic de resolució de problemes

Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals. El més rellevant de la tècnica és que permet que els problemes s'estudiïn en tota la seva complexitat. S'utilitza, bàsicament, per aconseguir una formació professional adequada, ja que consisteix a aprofundir sobre un problema de qualsevol mena, és a dir, tractant de comprendre la situació en allò que té d'específic i singular, tenint en compte, tanmateix, el context en què es produeix el cas. Es tracta, òbviament, d'una estratègia pedagògica activa que es caracteritza per la seva utilització del grup com a instrument de formació i com a factor de canvi d'aptituds i opinions. El treball efectuat amb relació al cas estudiat proporciona indicacions útils per analitzar altres situacions, tant similars com diferents. Analitzat el cas, que pot ser individual o en subgrups, es plantegen les possibles solucions i es tria la més adequada. Aquest mètode resulta un bon instrument no només per explorar la realitat exterior i trobar les millors solucions als problemes sinó també per autoanalitzar-se i prendre consciència de les nostres tendències a interpretar la realitat (Fabra, 1994:71).

L'incident crític. És una variant de *l'estudi de casos*. Aquesta tècnica es caracteritza perquè d'entrada no es dona als participants tota la informació que precisen per resoldre el cas, sinó que es busca deliberadament que aquests s'hagin de llençar a cercar informacions que creguin necessàries per pronunciar-se respecte del cas. En alguns moments s'han de plantejar preguntes, com per exemple, què faria una persona en lloc d'una altra. L'incident crític implica més als participants, si es porta a terme responsablement, ajuda a prendre consciència dels prejudicis, de les tendències *interpretar* comportaments, de la capacitat per deformar els fets, etc. Aplicant-lo a la formació ajuda adonar-se de com es prenen per assentats certs fets, de com es desqualifiquen algunes persones, etc. (Fabra, 1994:73).

Simulacions. És una representació de la realitat que pot ser abstracta, simplificada o accelerada. Permet que les persones que tracten d'aprendre facin exploracions que no poden portar-se a terme en la realitat perquè requereixen la presència d'altres persones, o perquè seria massa car, complex, perillós o lent; és a dir, representar situacions i assolir rols per entendre les situacions (Fabra, 1994:88).

Elaboració i/o anàlisi de materials didàctics per al treball amb els alumnes. Seria el mateix procediment que Fernández Tilve (2000) plantejava per a la modalitat de *tallers didàctics*.

Supervisió clínica. Pretén la millora de l'actuació del professorat a la classe, i per aconseguir-lo utilitza un procés cíclic d'entrenament, que parteix de l'observació de la classe, recollida i anàlisi de dades, i conferència supervisora i reflexió en diverses sessions que es poden desenvolupar durant un curs. La supervisió se centra en l'ensenyament i en els seus continguts, metodologia, relacions interpersonals, etc. És una estratègia que afavoreix tant la millora de l'ensenyament que s'imparteix com els canvis i innovacions cap a noves formes d'ensenyament. Un principi que sempre s'ha de tenir present quan s'aplica la supervisió clínica és que el procés de millora és gradual en els seus objectius sense pretendre canvis radicals (Garcia Álvarez, 1993:95).

Coaching. El *coach* acostuma a ser una persona experta en el domini d'una determinada tècnica o metodologia que guia a un professor/a en l'aplicació a la classe d'aquestes tècniques, assessorant al professorat i seguint un determinat procés. L'expert observa l'aplicació que fa l'entrenat, fa una anàlisi de l'aplicació per ajudar-lo a solucionar els problemes, errors o refermar els èxits. Es finalitza en una programació conjunta de les properes actuacions. El procés està emmarcat per la reflexió mútua, per propostes alternatives, que, una vegada assajades, es sotmeten a noves anàlisis. Aquestes experiències poden ser tant individuals o grupals (Garcia Álvarez, 1993:98).

Suport professional de companys. Es correspon amb la supervisió clínica. En aquest model destaca l'element d'ajuda entre col·legues per al desenvolupament i integració de professorat nou, i també per l'increment del diàleg i reflexió a través de l'observació de l'ensenyament de companys/es. Aquesta estratègia de suport professional mutu planteja la necessitat d'introduir l'observació i l'anàlisi de la pràctica com a requisit per millorar l'ensenyament a través de processos de reflexió entre el professorat (Marcelo, 1994:344).

Visita a centres. Es tracta de poder observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics de diferents contextos i valorar i contrastar en relació amb les actuacions del centre.

Els cercles de qualitat. Es poden considerar sistemes participatius de gestió, on un petit grup de treballadors que du a terme tasques similars es reuneix per a identificar, analitzar i solucionar problemes de treball, ja sigui quant a la qualitat o productivitat. Per comprendre els cercles de qualitat cal traslladar-se al món empresarial japonès, en el qual van aparèixer cap als anys 60, i també potser comprendre la seva cultura. Aquesta estratègia és conseqüència d'una nova concepció del *management*, més participativa i responsable, més centrada en els aspectes humans (intel·lectuals, motivacionals); més preocupada per la satisfacció de les necessitats de nivell superior: socials, d'autoestima, autonomia, realització, segons la classificació de Maslow, que pels aspectes físics o tècnics. A l'ensenyament els cercles de qualitat estarien constituïts per grups de voluntaris de professors/es, els quals identifiquen, resolen, apliquen i avaluen les

solucions als problemes relacionats amb el seu treball, que utilitzen estratègies de resolució de problemes en grup, que persegueixen com a finalitat explícita la qualitat de l'ensenyament, etc. (Garcia Álvarez, 1993:145-146). Una manera operativa de portar a terme aquesta estratègia correspon a la tècnica de millora contínua (Domingo i Arraz, 1997:32), coneguda amb el nom de roda de Deming, (*figura 8*) i consisteix en:

- Planificar (*Pla*). Plantejant el que es desitja aconseguir i com fer-ho.
- Realitzar (*Do*). Efectuant l'oportuna formació dels empleats.
- Comprovar (*Check*). Fent les corresponents comprovacions dels resultats, en funció dels objectius plantejats. Si no és satisfactori, tornar a iniciar el cicle.
- Actuar (*Act*). Portant a terme les accions correctores necessàries.



Figura 8. Cicle de Deming

2.5.8. Organismes, programes i formadors en la formació permanent

«Un dels canvis fonamentals de la *formació permanent del professorat* és que fa anys es definia com el perfeccionament en tots els àmbits professionals del professorat i avui dia és més la *facilitació de crear espais de reflexió i de participació* perquè el professorat pugui posar en qüestió les teories que sustenten la seva pràctica educativa, a fi de confirmar-les, qüestionar-les, desterrar-les o millorar-les.»

(Imbernón, 1999b:26)

Organismes

Les institucions de formació permanent són diverses i també diferents segons els contextos. El MEC estructura el desenvolupament de la seva formació permanent en tres nivells: en l'àmbit central, la *Subdirecció General de Formació del Professorat* determina les directrius i prioritats del pla marc de formació; en l'àmbit provincial, la *Unitat de Programes Educatius de la Comissió Provincial* adapta les accions formatives a la província, i a la zona, el *CEP (centre de professors)* adapta i integra a les seves peculiaritats les propostes formatives (Villar, 1996:315).

Els **ICE** van ser creats pel RD 1678/1969 de 24 de juliol. Estaven assignats a les diferents universitats espanyoles com a institucions que havien de preparar el professorat per l'aplicació de la Llei general d'educació de 1970. El 1984 aquests ICE de les universitats de la majoria de comunitats autònomes i els corresponents a les comunitats autònomes englobades en el denominat territori MEC van ser substituïts pels centres de professors per donar suport docent al professorat no universitari. No obstant això, a Catalunya es van mantenir els ICE amb característiques específiques (Imbernón 1998:110). Les aportacions o influències dels ICE en relació amb la formació permanent del professorat, segons Garcia Gómez (1998:151) no han estat qualificades positivament i ens ho expressa així:

- Tant en aspectes teòrics com en els pràctics es defenia la separació entre l'àmbit de la pràctica i el de la teoria.

- La investigació educativa i la formació permanent no mantenien relacions, la investigació estava en mans dels experts investigadors de la universitat.
- Foment de desigualtats d'oportunitats entre el professorat de cara a la seva formació, en perjudici dels àmbits rurals.
- Els cursos semblaven la fórmula *màgica* per a una ràpida i eficaç formació del professorat.
- Paper passiu del professorat que havia d'assumir els plantejaments del professorat universitari que actuava com a assessors i formadors.
- Absència de l'avaluació.
- L'expedició de títols a canvi d'hores d'assistència a activitats de formació.

Aquesta opinió en l'actualitat no la comparteix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, fet que podem comprovar en l'escrit de Led Capaz¹¹ (subdirector general de Formació Permanent) quan descriu els criteris i objectius del Pla de formació permanent del professorat del Departament d'Ensenyament:

«Un dels trets distintius de la formació impulsada pel Departament d'Ensenyament ha estat el de comptar amb les universitats, especialment amb els ICE, per dissenyar i organitzar activitats de formació permanent del professorat dels diferents nivells educatius. Aquesta col·laboració és una de les garanties per vincular la formació inicial amb la formació permanent, d'acostar la recerca i la reflexió científica i didàctica a la pràctica docent i d'incorporar les aportacions de la recerca educativa a la formació dels professionals en actiu. També cal destacar la col·laboració amb diferents col·legis professionals i amb moviments de renovació pedagògica (MRP), especialment en el marc de les escoles d'estiu.»

A parer de Garcia Gómez (1998:151), arran del poc èxit de la formació permanent impartida pels ICE van sorgir a finals de la dècada dels setanta els MRP.

Els **MRP** són agrupacions lliures i voluntàries de professorat preocupat per la seva formació i perfeccionament. Sorgeixen a Catalunya i experimenten un gran

¹¹ A Revista *Guix*, n. 264. pàg. 27-33.

desenvolupament a tot l'Estat davant el perfeccionament impulsat per l'Administració i com a resposta a certes condicions polítiques i socioculturals poc favorables. Representen un enfocament perifèric de formació en exercici. Consideren la formació com a tasca contínua de compromís i actuació personal, en un model de formació en exercici basat en la reflexió sobre la pròpia experiència i en l'intercanvi a partir de grups de treball (Fernández Tilve, 2000:87).

Els MRP es van constituir, per tant, en entitats d'innovació educativa. Van elaborar idees i materials a partir de les experiències que els seus membres realitzaven a les aules. La reflexió sobre la pràctica i la incorporació de lectures, debats, discussions de propostes didàctiques i l'experimentació de models organitzatius innovadors van provocar la posada en pràctica, en els centres i en les aules, d'estratègies de renovació pedagògica: treball grupal, tallers, monografies, investigació del medi, text lliure, creació de materials didàctics... propostes que suposaven una forta ruptura amb la pedagogia oficial i que d'una forma natural va anar incidint en un professorat amb grans expectatives de canvi i que tenia una opció clara per aconseguir un ensenyament públic de qualitat. Les activitats organitzades pels MRP: escoles d'estiu (subvencionades per l'Estat a partir de 1983), seminaris permanents, jornades pedagògiques... van tenir un fort apogeu en els 80 i van donar origen el denominat reciclatge d'aquell temps, després actualització científica i didàctica i avui formació permanent del professorat (López Blanco, a Rives, 2000:175).

Les característiques renovadores i d'implicació social en relació amb la formació permanent dels MRP són (Garcia Gómez, 1998:151):

- Considerar el centre escolar com a unitat de renovació pedagògica.
- Promoure que el coneixement pedagògic es construeixi en col·laboració i per mitjà de la deliberació del professorat i a través de la investigació educativa.
- Considerar el professorat protagonista en els projectes curriculars, organització dels centres, en la investigació educativa i en el desenvolupament de la formació permanent.
- Perspectiva crítica sobre el model educatiu.

- Vincular la teoria a la pràctica.
- Fomentar la reflexió del professorat en l'acció educativa, sobre aquesta i per a aquesta acció.
- La formació permanent orientada al desenvolupament professional.
- Propiciar, a partir de la formació permanent, l'anàlisi ideològica i política del sistema educatiu i del currículum.
- La pràctica escolar, la reflexió pedagògica i la lluita social han de seguir camins paral·lels.
- Lluitar per millorar les condicions de treball del professorat.
- Assumir la idiosincràsia de cada context social i educatiu.

Els **CEP** creats el 1984 corresponen a la idea de la descentralització de la formació permanent i el seu origen prové dels països anglosaxons:

«Els *teachers centres* britànics apareixen com a conseqüència de les idees que van originar l'*Schools Council*, 1963, que pretenia donar més responsabilitat a les escoles per al desenvolupament del currículum i l'ús d'una metodologia més en consonància amb les necessitats concretes de l'alumnat. L'*Schools Council* és qui proposa la creació de centres locals de professorat que promoguin el currículum basat en l'escola. Alhora que s'evitaven els perills de la centralització, s'aconseguia sostreure la formació permanent de la tutela universitària, deixant-la a mans dels consellers i de les autoritats locals.»

(Brand i Whitbread, 1975. Cit. a Garcia Álvarez, 1993:41)

Segons les diverses autonomies varien les denominacions: CEP (València, Andalusia, Múrcia, Rioja, Aragó, Balears, Canàries, Astúries, Extremadura, Castella-Lleó, Madrid, Castella-La Manxa, Cantàbria, Ceuta i Melilla); CRP centre de professors i recursos pedagògics (Catalunya); COP centre d'orientació pedagògica (País Basc); CAP centre de suport al professorat (Comunitat Foral de Navarra) i CEFOCOP centres de formació contínua del professorat (Galícia).

Els CEP de les diferents comunitats autònomes tenen el mateix signe ideològic que el del govern del MEC. Constitueixen la institució bàsica destinada al perfeccionament del professorat de nivells no universitaris. Fomenten els programes d'innovació a través de l'intercanvi d'experiències, les trobades i la reflexió sobre el fet educatiu, i disposen dels recursos materials i humans necessaris que possibiliten la renovació pedagògica permanent. Realitzen la recollida, elaboració i propostes d'iniciatives de perfeccionament i actualització del professorat, el desenvolupament de programes i la participació en investigacions que ajudin a conèixer millor la realitat educativa (Villar, 1996:315-316).

Segons Escudero (1998:23) les aportacions dels CEP a la formació permanent han estat:

- Una fórmula excel·lent per descentralitzar la formació.
- Fer possible l'accessibilitat a activitats de formació a la pràctica totalitat del professorat, beneficiant zones geogràfiques allunyades de centres urbans.
- Expandir moltes idees i materials educatius.
- Propiciar modalitats diversificades de formació (cursos, grups de treball, formació en centres, seminaris...).
- Desenvolupar destreses i competències per a la formació d'un nombre important d'assessors.
- Oferir infraestructures (edificis, equips de noves tecnologies i biblioteques) i permetre ser un lloc de trobada per als docents.
- Mantenir un cert compromís amb la democratització de la formació.

Fins ara hem mencionat els organismes encarregats de la formació permanent del professorat més coneguts en l'àmbit oficial, però n'hi ha d'altres. Per la seva importància especial i per la seva actualitat, cal citar-ne alguns més:

En primer lloc l'**Acord nacional de formació contínua** (FORCEM) obert a tots els treballadors, i entre ells el professorat, tant de la xarxa pública com dels centres privats i concertats. Ofereix ajudes retribuïdes per fer activitats que es considerin importants per a la millora de les tasques del lloc de treball.

Així mateix, cal destacar la tasca dels **col·legis professionals** (col·legis de doctors i llicenciats en lletres i ciències), que desenvolupen programes estructurats de formació permanent del professorat.

Els **sindicats**, són un altre tipus d'organització formativa del professorat. Cada un té el seu propi manifest ideològic. Els sindicats presents (CCOO, FETE, UGT; etc.) són els representants majoritaris del professorat en les taules de negociació amb l'Administració. Les activitats que fan combinen seminaris, cursos, tallers, conferències, projecció de vídeos didàctics, excursions, posada en comú d'experiències, etc. (Fernández Tilve, 2000:88).

Altres organismes que tenen com a objectiu la formació permanent del professorat són: associacions de mestres (Rosa Sensat), associacions culturals, associacions de professorat d'una matèria, fundacions, etc., sempre que en els seus estatuts recullin com una de les seves finalitats la formació permanent.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya reconeix a efectes administratius les activitats de formació permanent dels organismes o entitats, sense finalitat de lucre, vinculades al món de l'ensenyament que organitzen a iniciativa pròpia activitats de formació que són d'interès per a l'actualització i la millora de la pràctica docent del professorat dels nivells no universitaris (Departament d'Ensenyament, 2000).

Des de la **vessant universitària**, una labor important en la formació permanent del professorat és duta a terme per la UNED, la UOC i altres universitats que han potenciat els campus virtuals (UAB, Rovira i Virgili...), facilitant la formació a través de mitjans informàtics i permetent que cada persona personalitzi la seva formació.

Finalment hem de considerar també el **centre educatiu** com a organisme fonamental de la formació permanent, tal com ja s'ha argumentat en tractar el desenvolupament personal i professional del professorat i el desenvolupament institucional i com tractarem més àmpliament en el capítol següent.

La consideració de la institució educativa com un lloc i una ocasió natural de perfeccionament professional s'ha subratllat en els darrers anys com a conseqüència del desenvolupament de la psicociologia de l'organització. No es tracta només que el centre educatiu sigui l'àmbit en què es desenvolupa la formació contínua, sinó que sigui el subjecte de la formació; és la institució la que aprèn; aquest canvi d'enfocament sobre la formació contínua dels components d'una organització representa un veritable canvi cultural d'aquesta en tots els seus subsistemes i components, tant ideològics (creences i valors sobre la necessitat de perfeccionament), com sociològics (relacions interpersonals i rols vers la formació) i tecnològics (estratègies i recursos utilitzats) (Sarramona, 1999:176).

Programes

Fernández Cruz (1999), fa un exhaustiu examen de la literatura que tracta els programes de formació que desenvolupen les organitzacions socials en el context europeu per a tot tipus de professionals, i indica que les tendències generals i més freqüents d'aquests programes de formació permanent recullen aspectes referits a planificació, gestió, instruments i recursos didàctics.

1. Planificació

En general, s'estructura en tres nivells de progressiva complexitat en el seu disseny: cursos formatius, disseny de projectes de formació (concebuts com a plataformes més àmplies que inclouen una diversitat d'accions formatives) i disseny de programes globals (CEP). Cada un dels nivells Fernández Cruz (1999:333) el presenta en relació amb la detenció de necessitats formatives, elements de planificació i condicions de desenvolupament (*quadre 15*). L'estructura és progressivament inclusiva i cada nivell superior inclou com a accions les especificades al nivell inferior.

Quadre 15. Nivells de planificació en formació permanent

(Fernández Cruz, 1999)

Nivells	Detecció de necessitats	Elements de planificació	Condicions de desenvolupament
Curs formatiu	Avaluació de diagnòstic en el grup destinatari.	<ul style="list-style-type: none"> - Objectius - Continguts - Activitats - Recursos didàctics - Avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentació del curs - Condicions ambientals - Qualitat dels equipaments - Disponibilitat de recursos didàctics - Seguiment
Projecte formatiu	Caracterització del grup de destinataris.	<ul style="list-style-type: none"> - Finalitats - Mòduls/ curs que l'integra - Metodologia/modalitats - Recursos humans, administratius, financers i instructius - Assessorament/ formació formadors - Avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitació de materials - Disponibilitat de contextos i canals per a la informació - Facilitació de cobertures i suport administratiu - Facilitació de l'assessorament - Seguiment
Programa formatiu	Investigació de mercat de la formació contínua.	<ul style="list-style-type: none"> - Agents formadors - Condicions - Participants - Modalitats. Àrees temàtiques - Programes específics - Avaluació de l'oferta formativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Formació de formadors - Selecció de participants - Organització de la formació - Desenvolupament d'activitats formatives - Orientació de la formació - Seguiment

2. Gestió

S'inclourien aspectes de macroplanificació, organització i avaluació dels programes formatius, així com de direcció, organització i gestió dels centres de formació contínua. Fernández Cruz (1999:339) agrupa la informació disponible sobre aquesta qüestió al voltant de diferents àmbits d'ubicació de la formació que exigeixen modalitats diverses de gestió, per les seves finalitats i característiques organitzatives concretes (*quadre 16*).

Quadre 16. Modalitats de gestió de la formació

(Fernández Cruz, 1999)

Ubicació	Finalitats	Organització
Itineraris formatius	Adaptació de l'oferta formativa, a través d'una proposta oberta a les necessitats específiques percebudes per un professional o grup de professionals.	- Oferta diferenciada per perfils i necessitats dels destinataris. - Sistemes d'orientació per a la formació.
Grups de formació	Promoció de grups d'autoformació vers una necessitat formativa comuna.	- Condicions socioprofessionals per a la formació. - Lideratge. - Assessorament extern.
Xarxes de formació	Disposició d'una oferta formativa molt àmplia, quant a institucions, agents, destinataris, nivells, temàtiques i modalitats amb un sistema d'orientació que faciliti als professionals la configuració d'itineraris formatius especialitzats.	- Coordinació de les diferents ofertes formatives. - Sistemes d'orientació per a la formació.
Plans estratègics de formació	Incentivació d'ofertes formatives destinades a grups socials amb especials dificultats per a la inserció, estabilitat o reinserció en un lloc de treball.	- Detecció de grups destinataris. - Coordinació d'esforços administratius. - Disposició de mecanismes que activen la inserció/reinserció.
Formació de formadors	Increment de la capacitat docent dels agents formatius.	- Delimitació de nivell d'especialització. - Acreditació de la formació.
Centres de formació contínua	Establiment d'institucions o serveis especialitzats dins de les organitzacions socials dedicades específicament a la formació dels treballadors.	- Direcció i gestió de centres. - Coordinació de programes. - Gestió de recursos. - Avaluació de centres.

3. Mitjans i recursos

Es poden diferenciar en dos blocs: instruments per a la formació i gestió i recursos didàctics. Fernández Cruz (1999:343-344) els sintetitza en dos quadres (17 i 18). Es poden prendre com a instruments totes les eines que s'utilitzen en els sistemes de qualitat per a la millora contínua i que actualment s'estan implantant en el món empresarial.

Quadre 17. Instruments per a la formació i la seva gestió

(Fernández Cruz, 1999)

Funció	Instruments
Gestió de recursos humans	- Instruments per a la selecció de participants. - Instruments per a la selecció i formació de formadors. - Maleta pedagògica per a la formació professional.
Gestió de recursos administratius	- Relació d'indicadors per a la disposició de recursos financers per a la formació en l'empresa. - Base de dades econòmiques d'una acció formativa. - Instrument per al seguiment pressupostari d'un pla de formació.
Anàlisi de necessitats i planificació	- Instruments per a l'anàlisi de necessitats i l'elaboració de plans de formació. - Instruments per a la selecció de models, anàlisi de llocs de treball i elaboració de programes. - Mètodes per recollir informació sobre problemes de rendiment i continguts de treball i tasques: entrevistes, observació, qüestionaris, agenda de treball...
Avaluació i seguiment	- Avaluació de la qualitat del seguiment de la formació. - Avaluació de la qualitat de la documentació. - Estil de formació. - Graells d'observació sobre el desenvolupament dels objectius. - Qüestionaris d'avaluació final de cursos.
Condicions ambientals	- Disposició de l'aula. Disposició de l'equipament. - Factors ambientals. - Disposició arquitectònica per a l'aprenentatge.

Quadre 18. Recursos didàctics per a la formació

(Fernández Cruz, 1999)

Tipus	Material
Material imprès	- Instruments per al desenvolupament d'activitats pràctiques - Textos impresos: manuals, llibres de consulta, premsa...
Taulells didàctics	- Pissarres...
Simuladors i equips experimentals	- Maquetes, models, rèpliques... - Màquines, equips...
Mitjans auditius i/o visuals	- Visual: diapositives, transparències... - Àudio: gravadora, reproductora... - Àudiovisuals: TV, vídeo...
Noves tecnologies	- Aplicacions informàtiques per a la formació i per a la informació - Videoconferències

El Departament d'Ensenyament ofereix els programes i serveis següents:

- Servei d'ensenyament del català.
- Centre de recursos de llengües estrangeres.
- Servei de programes escola-treball.
- Servei de gestió de programes i serveis educatius.
- Programa d'informàtica educativa.

- Programa de mitjans audiovisuals.
- Programa d'educació per a la salut a l'escola.
- Centre de documentació i experimentació en ciències.

Com hem enunciat anteriorment el desenvolupament professional del professorat està plenament vinculat al desenvolupament institucional i, per tant, comporta que el perfeccionament quedi inclòs dins el PEC. A partir d'aquestes premisses, Sarramona (1999:178) presenta els procediments que hauria de seguir un programa de perfeccionament del professorat en un centre educatiu (*figura 9*).

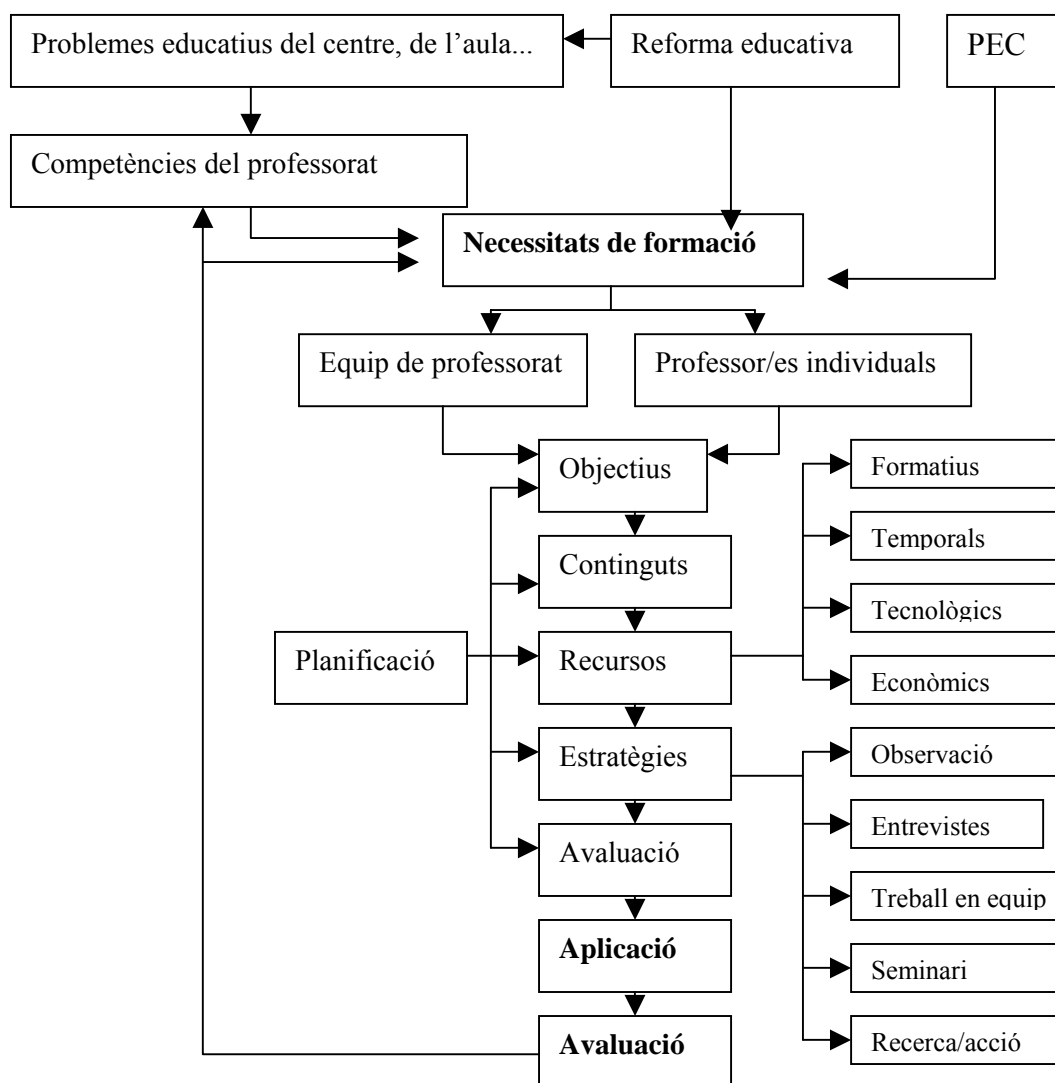


Figura 9. Fases d'un programa de perfeccionament de professorat

Formadors

Dins d'aquest marc dels organismes i programes de la formació permanent no podem obviar la persona que executa els programes i que és la matèria viva dels organismes. El tema dels formadors pot ser molt ampli, però respecte a la formació permanent creiem que el que més interessa és quin ha de ser el perfil del formador del professorat en exercici i les funcions que han d'exercir, temes tractats en la literatura sota l'epígraf *formador de formadors*.

Han predominat formes d'organitzar la formació segons models transmissius escolaritzats, on els ponents/formadors traslladen la mateixa manera d'ensenyar que tenen amb els nens/joves, sense adonar-se que estem davant d'adults amb una experiència professional de vida. Normalment aquests processos formalitzats de formació provoquen una desvalorització dels sabers adquirits, impossibilitant la reutilització en les noves situacions i la construcció de nous sabers i mitjans d'acció (Bolívar, 1999:109).

«El paper del formador, més que *transmetre* un saber extern, és exercir de mediador entre la persona, l'objecte d'aprenentatge i l'anàlisi de situacions viscudes. Al mateix temps que posa la persona en situació d'aprendre, li acompanya i ajuda en l'elucidació de les pràctiques, en la conscienciació sobre el seu procés d'aprenentatge i li proporciona contextos per notar el seu propi progrés.»

(Bolívar, 1999:107)

Per aconseguir desenvolupar el paper que descriu Bolívar, amb el qual estem plenament d'acord, ens plantegem quin perfil professional seria necessari que presentés un formador de formadors. Sobre aquest tema ha treballat intensament el professor Tejada, com a membre del grup CIFO (Col·lectiu d'Investigació en Formació Ocupacional), i seguint els seus treballs (Tejada, 2000b, 2002) expressarem des d'una perspectiva genèrica, el perfil professional del formador de formadors en l'actualitat.

En l'actualitat canviant l'actuació del formadors està condicionada per (Tejada, 2000b:720-721):

- *La necessitat del canvi*, que implica un canvi d'actitud i adquirir noves competències professionals.
- *L'aplicació pràctica de la investigació/acció*, com a element de millora de la pròpia pràctica professional i, per tant, la innovació.
- *El treball en equip*, que li exigeix noves habilitats socials (el formador aïllat a la seva aula no té sentit avui en dia, per les pròpies exigències del desenvolupament curricular de qualsevol tipus, formal i no formal); que configura una nova concepció de les institucions educatives i el seu sistema relacional, valors i estructures.
- *L'existència d'altres protagonistes* (mitjans de comunicació, altres professionals, agents socials, responsables de política de formació, etc.) amb els quals ha de relacionar-se.
- *La presència d'altres mitjans*, (les noves tecnologies) que li permeten alliberar-se de la rutina, deixar d'una banda els plantejaments memorístics tradicionals, etc.

Així el nou formador d'avui ha de desenvolupar una actitud crítica davant la seva manera d'ensenyar, contrastar la teoria i la pràctica educatives a partir de l'estudi reflexiu i desenvolupar actituds col·laboradores.

El nou perfil professional ha de presentar unes característiques que comporten una sèrie de coneixements, capacitats, habilitats i actituds:

- *Coneixement de l'entorn*. El formador actual ha d'actuar a partir de la consideració de l'entorn social que l'envolta, i necessita interaccionar amb altres formadors, representants socials, laborals, entitats, etc. El seu coneixement comprensiu i a la vegada crític, li ha de permetre adaptar-se a les necessitats i tenir la resposta adequada en relació amb les demandes.

- *Capacitat de reflexió sobre la pràctica*. La reflexió és una necessitat per tenir consciència de cada un dels passos en el procés (planificació, desenvolupament i avaluació).
- *Actitud autocrítica i avaluació professional*. L'avaluació ha de ser entesa com a mecanisme per reconduir la pròpia actuació. Per això es necessita una actitud d'autocrítica, on el canvi d'actuació professional i personal s'ha de viure com una necessitat del mateix procés.
- *Capacitat d'adaptació als canvis (flexibilitat)*. La rutina és un refugi i evidència rigidesa, serà l'actitud flexible la condició fonamental per a l'èxit.
- *Tolerància a la incertesa, al risc i la inseguretat*: Davant la seguretat i certesa de les coses conegudes, provocadores d'actituds immobilitistes, es necessita una actitud tolerant i flexible per poder avançar.
- *Capacitat d'iniciativa i presa de decisions*: El formador no pot ser passiu en si mateix i depenent dels altres; no pot actuar per inèrcia, sinó sota el pressupost de l'autonomia professional i fonamentat en la seva capacitat reflexiva, crítica, avaluadora, que seran els facilitadors de l'acció.
- *Treball en equip*: Els processos de formació, per la seva complexitat i les seves implicacions contextuais, exigeixen el treball en equip tant en la planificació com en el desenvolupament i avaluació. Per tant, es deriven noves habilitats socials amb les que ha de comptar.
- *Voluntat d'autoperfeccionament*: L'adaptació als canvis requereix contínuament nous coneixements, habilitats i actituds. Cal una inquietud sobre nous processos d'innovació.
- *Compromís ètic professional*: Totes i cada una de les característiques comporten una actitud de millora. Si el formador se sent compromès èticament i professional, podrà ser, no només capaç d'implicar-se en processos de canvi, sinó també abordar-los amb garanties d'èxit.

Tejada (2000b:723), després de la descripció de les característiques que ha de presentar el formador de formadors, sintetitza i agrupa en tres blocs les competències que ha de posseir aquest professional. Descriu la competència com «el conjunt de sabers (saber, saber fer, saber estar i saber ser) combinats, coordinats i integrats en l'exercici

professional.» El domini d'aquests sabers “fa capaç” d'actuar un individu amb eficàcia en una situació professional.

- *Competències teòriques o conceptuals* (analitzar, comprendre, interpretar) integrant: el *saber* (coneixements) relatius a la professió (coneixements del context general, institucional, aula; coneixements sobre bases psicopedagògiques de la formació, teories de l'aprenentatge, coneixement dels destinataris, macrodidàctica, microdidàctica, psicopedagogia, orientació, etc.) i *els saber fer cognitiu* (implicant el tractament de la informació, estratègies cognitives, etc.).
- *Competències psicopedagògiques i metodològiques* (saber aplicar el coneixement i procediment adequat a la situació concreta) integrant el *saber i el saber fer* (procediments, habilitats); (seria el que en apartats anteriors Boyett (1999) denominava *el saber per què i el saber com*). Des de la planificació de la formació fins a la verificació dels aprenentatges, passant per les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, tutoria, monitoratge, implicant alhora diferents mitjans i recursos didàctics, incloent-hi les NTIC, etc.
- *Competències socials* (saber relacionar-se i col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva) integrant el *saber ser i saber estar* (actituds, valors i normes). Inclou competències d'organització, administració, gestió, comunicació i animació en la formació (processos de grup, treball en equip, negociació, relació interpersonal, lideratge, anàlisi estratègica interna i externa, màrqueting formatiu, etc.).

Aquests apunts generals sobre el perfil i competències dels formadors, creiem que es poden aplicar perfectament a les característiques concretes d'un formador que participa en la formació permanent del professorat en actiu. Per complementar i centrar el tema en els formadors de professorat que participa en cursos, assessorament, grups de treball, etc., citarem l'enfocament que presenta Jabonero [*et al.*], (1999:172) dins la temàtica de l'aprenentatge de les persones adultes. Els formadors han de conèixer:

- La manera com aprenen els adults.

- Les necessitats de formació.
- El nivell de formació que té el professorat a l'inici del procés, així com les experiències i vivències com a docents.
- Les metodologies més apropiades per facilitar l'autoaprenentatge.
- L'evolució social, cultural, econòmica, laboral, etc. que és determinant perquè el procés formatiu sigui real.
- La informació precisa que garanteixi una bona orientació acadèmica, laboral i personal.
- Aspectes curriculars que permetin estructurar les matèries al voltant de coneixements significatius.

Com a conclusió podem dir que les **competències que ha de posseir el formador que desenvolupa la seva tasca en contextos educatius**, per raó de l'heterogeneïtat del professorat, (diferents especialitats, amplitud de les edats, necessitats personals...) i la diversitat de situacions i necessitats dels centres educatius, dóna lloc que es produeixin diferents processos de formació i, per tant, **implica que** el formador, junt a les característiques ressenyades per Tejada, **estigui capacitat per**:

- Incardinar la formació en el context i cultura del centre educatiu.
- Adequar la formació dins els paràmetres de l'ensenyament/aprenentatge dels adults.
- Proporcionar coneixements específics sobre la proposta formativa que se li ha requerit.
- Ajustar el desenvolupament de l'acció formativa a l'evolució de l'aprenentatge conceptual, procedimental i actitudinal del grup com a conjunt i particularitzat respecte a cada individu.
- Projectar la tasca d'educar per al desenvolupament integral de la persona i amb una visió innovadora i futurista.

2.5.9. *Perspectives futures de la formació permanent*

«El docent que pensem per al s.XXI des d'una òptica d'interacció socioafectiva, és a dir, integradora, constructiva i relacional, és principalment un formador innovador i creatiu que facilita el desenvolupament de totes les potencialitats humanes. En aquest sentit, si hagués de cercar una imatge arquetipus no seria la de tècnic, ni terapeuta, ni polític, sinó la d'assessor i facilitador d'aprenentatges. Això és, creador d'ambients, climes, situacions, contextos, entorns estimulants en què el discent s'impliqui en un procés d'autoaprenentatge. Ha de tenir visió de futur per envestir el present. Per tant, té molt de gerent d'informació, mitjans i recursos, d'espais i temps, d'aprofitar el moment oportú per motivar.»

(De la Torre, 2000:96)

Creiem que necessitem aquest perfil de professorat, per aconseguir-lo ens hem de plantejar en quina línia ha de treballar la formació inicial i permanent. Respecte de la formació inicial, ja s'han expressat les vies per les quals s'hauria d'encarrilar (apartat 1.1.2.5.). Quant a la formació permanent, Imbernón (2001:62-65) indica cinc eixos fonamentals:

- *Del problema a la situació problemàtica.* Una alternativa seria la progressiva substitució de la formació estàndard per una formació que s'apropi a les situacions problemàtiques en el seu propi marc, és a dir, la pràctica de les institucions educatives. La formació en l'anàlisi de la complexitat d'aquestes situacions problemàtiques requereix donar la paraula als protagonistes de l'acció, responsabilitzar-se de la seva pròpia formació i desenvolupament en la institució educativa.
- *De la individualitat al treball col·laboratiu.* Compartir dubtes, contradiccions, problemes, èxits, fracassos... són elements importants en la formació de les persones i en el seu desenvolupament professional. Hi ha una sèrie de modalitats i estratègies formatives importants i destacades en les quals es pot basar la formació permanent en els contextos educatius: la potenciació de grups col·laboratius, les comunitats de formació, els grups de projectes, els grups

- d'intercanvi d'idees o experiències, els equips autònoms d'investigació sobre la pràctica educativa, etc.
- *De l'objecte de formació al subjecte de formació.* En la formació permanent el professorat ha estat condemnat a ser objecte de formació. Així, una persona, a qui se li suposa més coneixements i saber (a vegades major experiència o jerarquia), adoctrinava un professorat sobre la base de la seva ignorància i acatament. El canvi, en el futur de la formació permanent, passa perquè el professorat assumeixi ser subjecte de la formació i no un simple instrument en mans dels altres. La formació ha de passar a ser part intrínseca de la professió si el professorat vol ser protagonista del seu desenvolupament professional. I aquest protagonisme és necessari, i fins i tot, imprescindible per poder fer innovacions i canvis en la pràctica educativa.
 - *De la formació aïllada a la formació comunitària.* De la mateixa manera que el professorat ha d'assumir el seu paper en l'estructura organitzativa educativa, la comunitat, i els seus diversos components, també hauran d'assumir el seu. Caldrà compartir processos educatius i formació, reflexionar conjuntament sobre què cal canviar i com en les institucions per disminuir i desterrar l'exclusió social. La formació conjunta amb la comunitat es perfila, en els diversos contextos educatius i socials, com una de les alternatives a la difícil problemàtica d'exclusió social d'una part de la humanitat.
 - *De l'actualització a la creació d'espais.* L'estructura organitzativa de la formació i el paper dels formadors també han de canviar. S'han de convertir, d'una banda, en dinamitzadors diferents i, d'altra, en una estructura flexible. La pràctica educativa canvia únicament quan el professorat la vol modificar, i no quan el formador ho diu o ho pregon. La crisi del solucionador educatiu en la formació del professorat està ja oberta, malgrat la llarga tradició de la seva pràctica formativa. El formador ha d'assumir un paper de pràctic reflexiu, ha d'ajudar a analitzar els obstacles que troba el professorat per accedir a un projecte formatiu que li permeti millorar. En el futur serà més necessari com a diagnosticador que com a solucionador de problemes aliens. La profunditat del canvi té lloc quan la formació passa de ser un procés d'actualització des de dalt a convertir-se en un espai de reflexió, formació, innovació perquè el professorat

aprenGUI. No és el mateix transmetre que compartir, ni actualitzar que analitzar, ni acceptar que reflexionar... No és el mateix explicar la meua teoria, i la meua pràctica com a formador/a que ajudar a descobrir la teoria implícita de les pràctiques docents per ordenar-la, fonamentar-la i revisar-la; o per a destruir-la si fos necessari. Si a finals del segle passat l'organització de referència van ser els CEP o les institucions de suport a la formació, el que necessitarà el professorat en el futur seran estructures més flexibles, encara més properes a les institucions educatives i, per suposat, introduir la formació dins de les escoles.

És obvi que hi ha d'haver un canvi substancial en el context educatiu que es projecti cap a l'aplicació de currículums diversificats en relació amb les necessitats de l'alumnat i de l'entorn, i aquest canvi serà impossible sense evolucionar també en la renovació de les propostes en la formació inicial i permanent. Es vol treure importància al professor especialista, pròpiament dit, per donar pas a un professor formador, educador; vèncer l'aïllament del professor a l'aula per passar a un treball més coordinat entre els ensenyants; reforçar l'autonomia dels centres per definir propostes curriculars adaptades al context... El context de l'educació secundària, els paradigmes i els models de formació descrits i les propostes per a la reformulació del CQP, unides amb altres idees que aporten els estudis sobre el tema i les necessitats sentides com a docent d'aquesta etapa educativa, formen un conjunt de coneixements que ens permeten definir els **principis que hauria d'incloure la formació permanent** i que s'haurien de traduir en objectius dels programes de formació. Els classifiquem en cinc grups seguint l'estructura de programes de formació que s'utilitza en l'actual marc educatiu:

1. Bases fonamentals

- Les propostes de formació han d'estar vinculades al màxim a la *pràctica diària* del professorat i dels centres. Partint de qui som i on som podrem avançar; la concepció constructivista també ens serveix en aquest aspecte.
- El model de formació ha de ser el *model formatiu que es pretén*, bé que el model amb què s'aprèn es converteix encara que sigui de manera involuntària en el model d'actuació.

- Les modalitats i estratègies de formació han de tenir present la *diversitat del col·lectiu* respecte a formació (mestres, llicenciats, tècnics professionals), experiència professional (novells, experimentats) i necessitats personals.
- El *caràcter processal i metodològic*, que comporta aprofundir en els processos didàctics, metodologies d'investigació, anàlisi de situacions, metodologies de resolució de problemes, presa de decisions, projectes contextualitzats...
- La *negociació* del programa entre formadors i professorat.
- L'orientació de la formació cap a la *seguretat en l'acció docent*. Posseir una base teòrica i pràctica ben fonamentada del fet educatiu condueix a prendre decisions per actuar en la pràctica de forma més encertada.
- La *millora integral* (personal, professional i institucional) com a finalitat globalitzadora de la formació.

2. Referent a objectius

- Compensar les deficiències de la formació inicial.
- Actualitzar i dinamitzar les propostes curriculars.
- Contribuir al desenvolupament personal i professional, curricular i organitzacional.
- Desenvolupar el sentit crític i reflexiu davant la funció docent.

3. Referent a conceptes i sistemes conceptuals

- Els coneixements de les *àrees del currículum, psicopedagògics i culturals* per assumir la tasca docent com a veritable treball professional, els quals s'hauran d'orientar en funció de les necessitats expressades pels docents en exercici. Els coneixements de les àrees del currículum com a especialitat professional, «el coneixement psicopedagògic, factor professionalitzador, per possibilitar al professorat per reflexionar sobre la pràctica professional i poder contextualitzar l'ensenyament» (Benedito, 1998:127) i culturals per poder comprendre les societats actuals i adaptar les propostes curriculars.

4. Referent a procediments

- *Reflexió* sobre la pràctica docent.
- *Recerca de la teoria* que serveix de suport per prendre decisions educatives.
- *Creació de recursos* per dissenyar plans i elaborar instruments.
- *Processos d'investigació/acció* que potenciïn la inventiva didàctica del professorat i la capacitat de regular-la segons els seus efectes.
- *Pluralitat de modalitats i estratègies* que permetin adaptar la metodologia a l'objecte de formació (potenciant aquelles que impliquin treball en grup, col·laboració, aprenentatge mutu...).

5. Referent a valors i normes

- Conscienciació de professional de la docència, característiques i condicions.
- Capacitat d'aprendre, d'innovar i comunicar els processos d'innovació.
- Capacitat d'autoaprenentatge i actitud d'aprenentatge continu al llarg de la vida.
«Una actitud que condueixi a valorar la necessitat d'una actualització permanent en funció dels canvis que es produeixen, a ser creadors d'estratègies i mètodes d'investigació, cooperació, anàlisi, reflexió, a construir un estil rigorós i investigatiu» (Imbernón, 1998:51).
- Predisposició a la *revisió crítica* de la pròpia pràctica amb la finalitat de millora contínua.
- Sensibilitat davant la tasca educativa.
- Compromís com a professional de l'educació per assolir els objectius socials que interessin.

Aquests són els principis que considerem bàsics i admetem que segons el prisma amb què s'observi la formació permanent podrien ser uns altres. Els nostres principis estarien en consonància en l'avenç cap al paradigma sociocrític, amb models de formació de *desenvolupament i millora i d'investigació en l'acció* (a partir de la classificació d'Imbernón, citada a l'apartat 2.5.5.3). Models que parteixen, en línies generals, de la

pràctica com a eix de la formació; que consideren el professorat artífici de la seva formació i no simple receptor; i que van orientats a un desenvolupament personal, professional i institucional. Aquests principis generals es concretaran en el model de formació en centres, que desenvoluparem més endavant i que està plenament vinculat als models anteriors.

2.6. Síntesi del capítol

Aquest segon capítol “La formació permanent del professorat” és el cos, l’eix del marc teòric; el primer i el tercer capítol, en són ramificacions. El primer, com ja hem exposat, és el context on es desenvolupa la formació i el tercer “Formació en centres” és la concreció d’un tipus de formació permanent.

En primer lloc s’ha fet una reflexió sobre la terminologia que emmarca la investigació “La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa”, per determinar quin sentit té cada paraula i quina interpretació se li dóna en el present estudi. Entenem la formació permanent del professorat dins el marc de l’educació permanent d’adults, i fem ús del terme *formació* perquè considerem que s’adequa millor a la formació que les persones porten a terme en l’etapa posterior a l’educació bàsica adquirida durant l’ensenyament obligatori, i que aquesta *formació base* és el fonament de la formació posterior. Així, el terme educació és holístic i comporta totes les etapes de la vida, però principalment les etapes d’infants i adolescència. Concretament la formació permanent del professorat seria la continuïtat de la formació inicial, la formació que els professionals de l’educació van adquirint al llarg de la seva vida professional, el motiu de la qual pot ser per necessitats normatives, socials o personals.

Seguidament s’ha raonat la necessitat de la formació permanent en l’actual context social i educatiu. Igual que en altres camps professionals, la velocitat dels canvis en l’actual societat de la informació, de la comunicació, de les noves tecnologies... provoquen la necessitat d’una formació permanent per no quedar-se obsolets en els avenços dels coneixements.

Des de la perspectiva macro i genèrica de la formació en les organitzacions, s'ha anat concretant el sentit de la formació en el desenvolupament personal i professional del professorat, per incidir en el desenvolupament de les institucions educatives. A continuació es contextualitza i s'especifica tot l'entramat formatiu general en el col·lectiu concret del professorat de secundària, descrivint paradigmes, models, modalitats, estratègies, organismes i formadors que intervenen en la formació. Finalment fent un recull de totes les idees exposades, s'elaboren els principis pels quals s'hauria d'orientar la formació permanent del professorat en l'actualitat, respecte a fonaments, objectius, i continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Aquest capítol és un marc teòric important per a la investigació, és un macrocontext on tenim referents per justificar i fonamentar maneres de procedir. En la formació permanent hi ha la tendència a cercar solucions pràctiques per solucionar o millorar problemàtiques de la vida a les aules. Partint de què “no hi ha una bona pràctica sense una bona teoria”, aquesta macroteoria que reflecteix contextos formatius no formals i també contextos educatius formals, pot enfortir per prendre decisions per actuar en la pràctica, per ampliar els punts de mira, per sentir-se més segurs a l'hora d'actuar, per poder veure que les aules no són reduïdes aïllats, que estan molt influïdes i mediatitzades per la societat en general i per la idiosincràsia particular de cada institució educativa.

3. FORMACIÓ EN CENTRES¹²

«L'aprenentatge en el lloc de treball sembla ser que s'està configurant com un nou paradigma en la formació. Es destaca cada vegada més la idea d'integrar el lloc per aprendre com el lloc per fer, que el medi de treball professional es transformi en medi educatiu.»

(Garcia Llamas, 1999:95)

3.1. Conceptualització de la formació en centres (F. en C.)

Les diferents accions de formació permanent del professorat tenen com a propòsit la millora de la pràctica educativa, però hi ha molts elements significatius que les diferencien: el context on es desenvolupen, el model teòric en què es basen, els motius pels quals es determinen els continguts, la planificació de les activitats, la dinàmica i estructura de les sessions, el grau de participació i implicació dels participants, etc. i, finalment, els mateixos propòsits. La F. en C. es diferencia d'altres accions formatives pel seu disseny i desenvolupament. Segons el MEC:

«És un model de formació que parteix de la pràctica professional, lligat al lloc de treball, contextualitzat i entre iguals...»

(1995:8)

Al nostre país la formació dels docents basada en la seva pràctica i considerant el centre educatiu com a emplaçament idoni per a dur-la a terme va adquirir una certa importància a la dècada dels vuitanta, fet que queda constatat en documents dels ICE, CEP i en multitud de publicacions sobre experiències de formació en els centres. Però l'aplicació de la F. en C. de forma generalitzada i reconeguda va sorgir arran del *Pla d'investigació educativa i de formació del professorat* (juny 1989) on es proposa «el centre educatiu com a eix del desenvolupament de la formació permanent.»

¹² Aquest capítol és una adaptació i actualització del capítol 2 "Formació en centres" corresponent a treball de recerca: DE MARTÍN, E. (2000): *La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària*. Departament de Pedagogia Aplicada. Bellaterra: UAB.

(MEC,1995:33). A partir d'aquest moment el MEC i els centres educatius adopten aquesta denominació per definir una acció formativa que es dirigeix a un equip docent, amb uns enfocaments metodològics que afavoreixen el treball en equip, que parteix de la reflexió sobre la pràctica i que va encaminada a millorar el funcionament del centre educatiu en la seva totalitat. La inspiració de la formació en els centres corresponia a complir un dels plantejaments de la LOGSE en matèria de formació permanent, com hem comprovat a l'article 56.2 «el professorat haurà de fer activitats d'actualització científica, didàctica i professional *en els centres docents*, a institucions específiques, a les universitats...»

La F. en C. té els seus orígens en el moviment que es denomina *desenvolupament curricular basat en l'escola* (DCBE) i en les teories de *desenvolupament organitzacional* (DO). Al final de la II Guerra Mundial, i gràcies a les aportacions de K. Lewin, entre altres, es desenvolupen un conjunt de tècniques d'intervenció institucional a l'hora d'analitzar una organització com és un centre educatiu amb la intenció de desenvolupar-la i superar la suma d'individualitats (Imbernón, 1996). Actualment es considera el centre educatiu com l'espai institucional on s'han de produir els canvis que requereix el sistema educatiu per afrontar a les noves condicions socials i culturals; amb aquest fi es considera necessari el desenvolupament de la institució educativa com a organització que està plenament vinculada al desenvolupament dels seus membres que són la part activa de la institució. Generar el canvi i millora educativa des dels centres porta al desplegament d'idees de potenciació de la professionalitat docent com a condició indispensable perquè el professorat es converteixi en subjecte innovador i no simple executor d'activitats educatives proposades per agents externs a les aules. La formació permanent del professorat, en general, i la F. en C., en concret, tindran un paper important en l'efectivitat d'aquest canvi.

La literatura internacional respecte al plantejament del centre com a eix de canvi i de formació ha adquirit expressions ben variades: *revisió basada en l'escola* (Hopkins, 1985); *formació en centres* (Easen, 1985; Escudero, 1991); *desenvolupament organitzatiu de l'escola* (Runkel i Schmuck, 1984); *desenvolupament curricular basat en el centre* (Skilbeck, 1984); *autoavaluació institucional* (Adelman i Alexander,

1982); *l'escola com a subjecte d'aprenentatge i desenvolupament* (Dalin i Rust, 1983; Holly i Scouthworth, 1989); *col·laboració escolar* (Mahaffy, 1989; Escudero, 1990); *investigació/acció en col·laboració* (Oja i Smulyan, 1989); *l'escola com a centre d'investigació crítica* (Sirotnik i Oakes, 1986. Cit. a Escudero 1991: 265).

En el context espanyol aquesta acció formativa s'ha definit com *la formació centrada en la institució educativa* (Imbernón, 1996), *formació en centres* (Escudero, 1993; San Fabián, 1994; MEC, 1995; Gairín, 1996; Granado, 1997; etc.).

Hem de tenir present que les anteriors denominacions es fonamenten en la consideració del centre educatiu com a espai de desenvolupament per al canvi i la millora educativa, però no sempre coincideixen a expressar el mateix en la seva totalitat. Ben segur que els seus models teòrics i ideològics han de diferir, així com també es diferenciaran en funció del context on s'apliquin. Granado ho expressa així:

«La F. en C. constitueix un model de formació que té un suport teòric i conceptual, però, també és cert que es coneixen experiències que no responen a aquest plantejament i que l'han considerat com una simple estratègia que orienta els passos que cal fer al marge dels seus propòsits.»

(1997:24)

Les primeres experiències de donar un protagonisme important als centres educatius per desenvolupar el currículum es van dur a terme als països anglosaxons. En relació amb aquest fet van sorgir denominacions com *staff development*, que correspondria al desenvolupament del professorat en el centre i al desenvolupament del centre educatiu, models que responen a activitats *on-the-site* fetes al lloc de treball dels docents per millorar la pràctica diària. Aquestes activitats més tard es van denominar *school-focused*, concretant-se en el model de formació centrada en l'escola (Granado, 1997) i (García Álvarez, 1993).

En aquests moments s'està difonent el que es podria considerar un lema: "la formació al llarg de la vida (*Lifelong learning*)" per afrontar els reptes de viure en una societat complexa i tecnificada; la F. en C. forma part d'aquesta *Lifelong learning*.

Si aprofundim en la denominació de la F. en C. a partir dels seus orígens, desenvolupament curricular basat en l'escola i en les teories de desenvolupament organitzacional per al canvi i la millora educativa, podem trobar diferents definicions que no mostren consens en la terminologia (estratègia, modalitat o model), però sí en el propòsit: «un equip de professorat s'implica en accions formativa per cercar alternatives a les problemàtiques del propi centre, així com per millorar la seva tasca educativa.»

En els seus inicis es defineix com a conjunt d'estratègies formatives:

«La formació centrada en l'escola comprèn totes les estratègies que usen conjuntament els formadors i el professorat per dirigir els programes de formació, de manera que responguin a necessitats definides de l'escola i per elevar les normes d'ensenyament i d'aprenentatge a la classe.»

(Perry, 1977. Cit. a OCDE, 1985:30)

Posteriorment **es defineix més com a model**, això no obstant, **alguns autors l'anomenen modalitat**, però sense plantejar qüestionaments conceptuals que justifiquin que la F. en C. correspongui pels seus fonaments a una modalitat tal com l'hem definit al capítol anterior (apartat 2.5.6.). Per a nosaltres el que diferencia model de modalitat, és que el primer és la concepció que es té sobre les finalitats de les accions formatives i el paper dels participants (professorat) i la modalitat seria la manera operativa de portar a la pràctica el model.

El terme de modalitat l'utilitza l'OCDE, (1985); Gimeno, (1996); Guarro, (1999) i el de model o ideologia educativa el MEC, (1995); Darder, (1995); Granado, (1997); etc. Algunes de les definicions en aquest últim sentit són:

«La F. en C. parteix del supòsit bàsic que la millora educativa només és possible si afrontem alhora els tres fronts bàsics d'aquesta: el desenvolupament del currículum, el desenvolupament del professorat i el desenvolupament del centre; i, en conseqüència, parteix i es dirigeix cap a una determinada concepció d'aquestes tres arestes: del currículum i la seva innovació, del docent i la seva formació, i de l'escola i la seva millora.»

(Granado, 1997:10)

«La formació centrada en l'escola representa una òptica teòrica, metodològica i, fins i tot, de política educativa, que aspira a convertir-se en un repte en profunditat de tot el marc general des d'on promoure reformes educatives en general. Per la mateixa raó no afecta només com i on formar el professorat; té molt a veure, alhora, amb la política de disseny curricular i de materials, amb la descentralització de la política d'un país, amb l'articulació dels sistemes externs de suport i les relacions entre universitats i escoles, amb l'assignació i distribució de recursos educatius, amb l'elaboració, en definitiva, d'una filosofia i polítiques educatives determinades i, naturalment, amb el seu adequat desenvolupament.»

(Escudero, 1990. Cit. a Ferreres, 1997: 29)

La diferenciació entre metodologia i ideologia educativa (Villar, 1992) la planteja Escudero en el seminari interuniversitari, interinstitucional i internacional sobre *desenvolupament professional centrat en l'escola* celebrat a la Universitat de Granada a l'abril de 1991, la qual va generar una discussió que va fer reflexionar entorn de tots els elements que són implícits en el desenvolupament curricular centrat en l'escola o el desenvolupament de l'escola com a organització i que van concloure amb diferents arguments interessants sobre el tema, però sense cap posicionament. Amb anterioritat a aquest seminari se'n va celebrar un altre a Múrcia i en van seguir uns altres a Sevilla, La Laguna, Madrid i Las Palmas (Marcelo, 1994:359) on s'han presentat experiències que aporten diferents metodologies per al desenvolupament de la F. en C..

«[...] sobre el caràcter metodològic, procedimental i, en el seu cas, instrumental, del desenvolupament curricular basat en l'escola, i també sobre certes maneres de concebre'l, segons les quals el desenvolupament de l'escola seria molt més que una

simple metodologia d'investigació, de gestió escolar o de desenvolupament del currículum en els centres. [...] Així, d'una banda es podria entendre com una estratègia per a la gestió i el desenvolupament eficaç dels centres i/o del currículum, mentre que, en altre cas, el caràcter ideològic amb les corresponents implicacions seria erigit com a una qüestió crucial, definitòria i fonamentalment, que conduiria a desenvolupaments concrets i pragmàtics, amb processos i procediments, amb pràctiques pedagògiques compromeses amb certes opcions de valor, guiades per principis i criteris ideològics, socialment i culturalment vàlids.»

(Escudero, 1992:11)

La F. en C. considerem que és un concepte ambigu, poc concret, que pot donar lloc a diverses idees conceptuals. El significat de *formació* (definit al capítol 2, apartat 2.1.1.) podem dir que és clar: educació, instrucció, perfeccionament, encara que som conscients que es poden discutir algunes particularitats; però el mot *centre* que indica el lloc on convergeixen forces, accions, diverses, en què les coses estan congregades, del qual emanen, procedeixen, etc., és un mot molt genèric que necessita un complement per concretar-lo (centres d'oci, esportius, industrials, comercials, educatius...) i la preposició *en* denota l'indret on és o s'esdevé alguna cosa. Escudero, personalitat que ha fet importants aportacions a la conceptualització d'aquesta acció formativa, va plantejar el significat de l'enllaç entre formació i centres i va fer la distinció terminològica següent:

«*Formació al centre*: és una modalitat alternativa i diferent de la convencional; el centre compta dins d'un procés de formació global amb un grup de professionals externs, agents formadors, que s'hi dirigeixen per formar-lo.

»*Formació en el centre*: canvi de lloc. La formació es fa al centre en lloc d'impartir-la en altres llocs.

»*Formació del centre*: és una estratègia de desenvolupament educatiu que tenen com a focus prioritari no precisament la formació de professorat, sinó el desenvolupament del centre.»

(Cit. a Gairín, 1996:429)

Formació en centres és el nom comunament acceptat, i és el que utilitzarem al llarg del treball per referir-nos a aquesta acció formativa, però **atenent als seus orígens** i amb el convenciment que el procés formatiu ha de ser generat, planificat i desenvolupat des de dins del centre i per al centre s'hauria de definir com **la formació per al desenvolupament del centre educatiu** (implícitament hi queda inclòs el desenvolupament personal i professional del professorat) o **més concretament institució educativa**, pensant que *institució* (com s'ha descrit al capítol 2, apartat 2.1.4.) es refereix a categoria social, que va aparèixer per atendre alguna necessitat bàsica de la societat, amb caràcter orgànic i permanent i es regula per mitjà de lleis i altres mitjans de control social. Darder (1995:44) també acull la nostra idea: «Formació permanent del professorat centrada en l'escola, en la institució educativa. Es pretén que la formació es contextualitzi en el centre i que tingui com a objectiu final l'impacte sobre el seu funcionament amb la finalitat de provocar un canvi qualitatiu de l'acció formativa que es porta a terme.»

Per sintetitzar, davant el dilema d'estratègia o ideologia educativa i puntualitzant sobre la concreció terminologia, prenent les reflexions d'Imbernón:

«La formació centrada en l'escola no és únicament una estratègia de formació com a conjunt de tècniques i procediments, sinó que té una càrrega ideològica, de valors, d'actituds, de creences. No és, per tant, un simple trasllat físic, ni tan sols un nou agrupament de professors per formar-los, sinó un enfocament per redefinir els continguts, les estratègies, *la institució*, els protagonistes i els propòsits de la formació.»

(1996:43)

En aquest treball farem ús del terme *model i acció formativa*, en relació amb la F. en C., seguint els criteris fonamentals que s'han definit al capítol 2, apartats 2.5.6. i 2.5.7. respectivament. Argumentar i justificar la F. en C. com a model i acció formativa per al desenvolupament personal i professional del professorat i de la institució educativa serà l'objectiu que conduirà el treball de les pàgines següents.

3.2. Visió històrica

Els estudis sobre la formació del professorat als centres educatius, enfocada des del punt de vista del desenvolupament professional, del currículum o de l'organització, o de tots tres alhora són diversos. Generalment, tots ells, en un principi busquen els seus orígens/antecedents o les causes que van provocar la seva aparició. Des d'aquest punt de vista hem seleccionat tres treballs (García Álvarez, Elliott i Granada) que ens permetin fonamentar la nostra investigació.

Segons **García Álvarez**, (1993) les causes que van donar lloc a la formació centrada en l'escola poden ser tres:

1. Ineficàcia de la formació permanent individual

«En el model de formació prevalent en el passat, el professorat assistia individualment a les activitats formatives, sense que aquesta formació influís en el centre ni, sovint, en l'ensenyament del propi professorat, ja que l'ambient acostumava a anul·lar els seus intents innovadors.»

(García Álvarez, 1993:133)

Aquest mateix autor i al mateix llibre cita d'una sèrie d'investigacions internacionals (EUA, Anglaterra i França) per reflectir el que es constata freqüentment: l'escassa repercussió en el centre educatiu de la formació rebuda pels seus membres individualment.

Imbernón (1998:79) cita un treball de Fullan (1991) on s'indiquen les raons principals per les quals segons ell fracassen les iniciatives de formació permanent del professorat:

«— Els programes extensius de formació solen ser ineficaços.

»— Els continguts acostumen a ser seleccionats per persones no implicades directament en la formació permanent i sense consultar els interessats.

- »— Els suports per a la introducció de noves idees i noves pràctiques en la formació permanent són insuficients.
- »— L'avaluació demorada en el temps és infreqüent.
- »— Els programes de formació permanent no acostumen a cobrir necessitats individuals atenent la diversitat i l'heterogeneïtat del professorat.
- »— La majoria de programes impliquen el professorat provinents de contextos escolars diferents, però no es té en compte l'impacte que posteriorment tindrà aquesta formació en aquells contextos.
- »— Hi ha una carència important de fonamentació conceptual en la planificació i implantació de programes de formació permanent.»

2. La presumpta idea que el model de F. en C. podia ser més eficaç que els models tradicionals

Es tenia el convenciment que aquest model podia tenir influència en la qualitat de l'ensenyament a través de les innovacions que afecten tot el centre escolar (García Álvarez, 1993:136). En aquest sentit l'OCDE en el seu estudi *La formació del professorat en exercici* diu:

«A molts països membres es considera cada cop més que la iniciativa de la formació del professorat en exercici correspon essencialment a l'escola, que constitueix el pol de convergència.

»S'ha mantingut justificadament que per aconseguir una veritable preparació del canvi [...] hem de treballar amb els docents en la situació i en els llocs on s'ha de produir.»

(1985:30)

3. Com a ajuda al desenvolupament curricular

La literatura que tracta el tema de la F. en C. vincula el desenvolupament del currículum basat en l'escola (DCBE) amb aquesta acció formativa. Escudero diu sobre això:

«El DCBE que va sorgir entre les dècades dels seixanta i setanta en els països anglosaxons, es va concretar en diversos projectes i experiències innovadores centrades

en la reconstrucció del currículum oficial pels centres, en la creació de noves concepcions sobre la professió docent, la seva formació i desenvolupament professional, així com en el propòsit de reconstruir els centres escolars com a organitzacions que haurien de ser, així, més actives, dinàmiques i renovadores.»

(1999:293)

Segons **Elliott** (1997:235) la idea de la F. en C. va sorgir al Regne Unit a mitjans dels setanta, i es va estendre a través de les publicacions i activitats de l'*Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (Consell Assessor per al Suport i Formació del Professorat: ACSTT). Amb independència del seu origen, aquesta idea es va utilitzar per legitimar diverses recomanacions polítiques relacionades amb la ubicació i distribució dels pocs recursos destinats a la formació permanent del professorat. Aquest fet va donar lloc que el centre d'atenció es desplaçés del professorat individualment en les escoles a la centralització dels recursos en determinats llocs. Des d'aquesta perspectiva política s'han de tenir en compte les temptatives empreses per les persones relacionades amb l'ACSTT i l'OCDE per definir la *formació centrada en l'escola*. La seva ideologia dominant presenta tres distincions bàsiques:

1. Entre la formació permanent que beneficia l'escola com a institució i la que beneficia el professor com a subjecte individual

«En aquesta perspectiva teòrica concreta, *les necessitats de l'organització* poden definir-se en relació amb les *deficiències i errades* detectades en el sistema. La formació permanent centrada en l'escola com a sistema es converteix en una qüestió de rectificacions d'aquestes deficiències, identificant les parts que funcionen malament i proporcionant els recursos necessaris per convertir-les en totalment funcionals.»

(Elliott, 1997:236)

«El professorat, en lloc de rebre classes magistrals està convidat a portar a terme tasques pràctiques dissenyades perquè es desenvolupin les competències necessàries, en forma de *tallers, simulacions* i exercicis a practicar a l'escola.»

(Elliott, 1997:241)

En aquest model de formació els gestors busquen les deficiències que es produeixen en el sistema, els investigadors descobreixen les tècniques i les competències necessàries per rectificar-les, els tecnòlegs de formació permanent tradueixen les investigacions en els programes de preparació del professorat que els tècnics de formació permanent s'encarregaran de fer arribar al professorat (pàg. 244).

2. Entre el desenvolupament del personal i el desenvolupament del currículum

«La discussió deliberativa, en essència, el procés mitjançant el qual un grup de pràctics determina les seves pràctiques. [...] Aquest model deliberatiu o d'investigació/acció del desenvolupament professional es reflecteix de forma tàcita en els processos de desenvolupament curricular basats en l'escola.»

(Elliott, 1997:245)

3. Entre la formació permanent del professorat centrada en l'escola i la basada en aquesta

«El procés de formació permanent del professorat ha d'estar basat necessàriament en l'escola, la qual cosa no significa que pot prescindir del suport extern o que no tinguin valor les activitats extraescolars quan el professorat disposi de temps per compartir i reflexionar sobre les seves pràctiques. El plantejament que es proposa suposa que el desenvolupament professional tingui lloc a l'escola i que el procés de resolució problemes sempre estigui marcat pel context.»

(Elliott, 1997:248)

Segons **Granado** l'origen de la F. en C. pot ser divers:

«L'origen d'aquest model sol situar-se en el moviment de desenvolupament organitzatiu, nascut del món empresarial com una tecnologia educativa que busca el canvi planificat del sistema, per tal de generar en les organitzacions la capacitat de renovació que els permeti afrontar situacions canviants. [...] Tanmateix, segons el nostre parer, els antecedents d'aquest plantejament són múltiples, de manera que és

possible trobar les seves arrels en l'evolució que experimenten a les últimes dècades el camp de la formació permanent, el de la millora i desenvolupament escolar i el propi desenvolupament curricular.»

(1997:16)

A partir d'aquesta documentació es pot dir que fonamentalment la **F. en C. sorgeix com una nova proposta de formació permanent a conseqüència de la ineficàcia per produir canvis en la pràctica educativa de les activitats formatives realitzades fins a aquell moment**. Els seus **principis teòrics** estan vinculats bàsicament al **desenvolupament organitzacional** i al **desenvolupament del currículum basat en l'escola**, i al nostre criteri i l'expressat en diversos estudis, col·lateralment al desenvolupament professional.

En aquest recorregut històric sobre els orígens de la F. en C. ens hem d'aturar **al nostre país, com neix i per què**. En la introducció del treball i en el capítol anterior ja hem fet menció del canvi de concepció de la formació permanent entre la dècada dels vuitanta i noranta; s'intenta superar l'etapa de plantejaments individualistes i centralitzats i de metodologies poc innovadores, per emergir amb propostes on l'escola, l'aula i el professorat siguin el focus del model de formació.

La **Reforma educativa** plantejava, com és sabut, **un perfil professional concret** per dur-la a terme, el qual és descrit al *Llibre blanc* editat pel MEC (1989):

«que difereix significativament del professorat tradicional... » (pàg. 209).

«professional capaç d'analitzar el context en què es desenvolupa la seva activitat i de planificar-la... » (pàg. 210).

«reflexió del professorat sobre la seva docència [...] la pràctica docent es converteix en un procés d'investigació en l'acció» (pàg. 213).

(Cit. a Villar, 1992:5-6)

En coherència amb aquest nou perfil de professional, es proposa una nova acció de formació permanent del professorat en exercici fonamentada en els següents eixos (Fernández i Montero, 1997:316):

- Proporcionar una estructura institucional estable que recolzi adequadament el desenvolupament professional del professorat.
- Fonamentar les accions de la formació en l'anàlisi de la pràctica docent.
- Focalitzar les accions formatives en el centre escolar, considerant com el nucli bàsic de formació el context natural en el qual es produeixen els problemes de l'ensenyament i en el qual tenen lloc les possibilitats de col·laboració entre el professorat (és a dir, l'enfocament cap a un model de formació centrat en l'escola).
- Desenvolupar les activitats de formació a través d'una diversitat de modalitats i iniciatives que facilitin la implicació majoritària d'un conjunt heterogeni de professors/es.

Aquesta descripció representa una iniciativa cap a la F. en C. per complir els propòsits de la Reforma educativa. En un primer moment, aquesta acció formativa es va desenvolupar a partir d'iniciatives de grups de professorat d'un mateix centre o de tot el centre amb suport de les institucions educatives públiques o privades. Però quan realment té un suport de l'Administració educativa pública i es difon com a model de formació és quan surten les **convocatòries de projectes de formació en centres (PFC)** iniciades pel **MEC** segons l'Ordre de 3 de febrer de 1989 per la qual es convoca concurs de projectes de formació del professorat en centres (BOE de 15.2.89).

Aquestes convocatòries acostumen a ser publicades anualment per l'Administració educativa, tant la central com les autonòmiques. Marcelo (1994:359) explica que sembla que hi ha coincidència entre les convocatòries de les diferents administracions educatives respecte la versió sobre el desenvolupament professional centrat en l'escola; totes accepten la idea de centre educatiu com a «primer nucli de la formació permanent del professorat, capaç de donar resposta a les necessitats sorgides de l'anàlisi de la pràctica docent» (MEC). Però junt a aquest reconeixement de la importància que la

formació sorgeixi de les pròpies necessitats del professorat, les administracions educatives plantegen la F. en C. com a instrument per al desenvolupament de la seva política i les seves necessitats. Marcelo (1994:360) justifica aquesta afirmació amb citacions de com interpreten els projectes de F. en C. les administracions educatives del territori MEC, País Basc, Galícia, Andalusia i València.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya planteja la F. en C. de la manera següent:

«La formació del professorat, en tot aquest context, disminueix notablement el seu component de formació d'iniciativa individual per passar a ser un element del projecte de tot el centre. Les necessitats de formació del professorat han de plantejar-se prioritàriament segons els requeriments d'actuació professional en el centre. El centre proposarà, i el Departament d'Ensenyament hi respondrà de forma preferent, les necessitats de formació i assessorament derivades del seu projecte, el qual parteix de les seves condicions particulars.»¹³

Una mostra del desenvolupament de PFC a la província de Barcelona durant el curs 1999/2000, és l'estudi que vam realitzar per al treball de recerca; els resultats del qual es presenten al capítol 10 "Conclusions de l'estudi genèric".

3.3. Estudis i experiències

En la revisió documental que hem fet per obtenir informació teòrica i pràctica sobre el nostre tema d'estudi, i poder tenir una base que fonamentés científicament el treball, hem trobat, comparativament, **més experiències pràctiques que teòriques** sobre F. en C. a l'àmbit nacional. En relació amb el que nosaltres coneixem fins ara, les experiències sobre la realització de PFC són exhaustives, però treballs sobre la fonamentació teòrica de la F. en C. són més escassos. En general, aquesta acció formativa es tracta com un apartat de la formació permanent del professorat.

¹³ Resolució de 18.5.2000, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària per al curs 2000/01 (pàg. 14). Generalitat de Catalunya.

A continuació exposarem una sèrie d'experiències de dins i de fora del nostre context educatiu, en funció de la rellevància pràctica i teòrica, que pugui enriquir el coneixement i aprofundiment d'aquesta acció formativa, i seguint un ordre cronològic.

El procés d'implicació del professorat en la F. en C. no és nou (Bollen i Hopkins, 1987, van recopilar experiències en diversos països, també l'OCDE/CERI va desenvolupar un programa des de 1982 sobre "la millora de l'escola"), encara que al nostre país sorgeix amb claredat més recentment a partir de les experiències institucionals de "formació centrada en l'escola" i a través de la necessitat d'elaborar projectes educatius o curriculars propis. Una de les primeres experiències amb aquest marc teòric va ser l'experiència de formació permanent institucional, FOPI, a Catalunya a partir de 1982 (Imbernón, 1999a:194).

3.3.1. Formació permanent institucional (FOPI)

Borrell (2000) ens explica el desenvolupament d'aquesta experiència de formació permanent institucional que va tenir lloc durant la dècada dels 80.

Els FOPI van ser dissenyats per al perfeccionament del professorat d'EGB dins de l'escola orientat al seu desenvolupament i no com a imposició o control. S'inicien a Cornellà de Llobregat i hi segueixen Badalona, Sabadell, Santa Coloma de Gramenet, l'Hospitalet de Llobregat, la comarca del Berguedà, etc.

L'oferta no és individualment cap als mestres sinó també cap a les escoles perquè (directament o indirecta) arribi a tots. Es diu institucional perquè té compromís de renovació de l'escola i el suport de diversos organismes interns (claustres, cicle, direcció) i externs (inspecció, ajuntament, EAP, CRP, MRP, universitat i l'Administració educativa).

La formació permanent s'articula amb la inicial del professorat. Això comporta la implicació de les escoles de magisteri i departaments de les facultats de Pedagogia.

Els mestres que assisteixen als diferents seminaris tenen el consentiment del consell escolar i adquireixen el compromís institucional de transferència i intercanvi amb el professorat que no participa i que corresponen al mateix cicle o departament. Les sessions de formació es fan en horari escolar, una sessió setmanal durant la qual la classe queda atesa per un alumne de pràctiques. Aquest, mitjançant un treball coordinat amb el mestre es corresponsabilitza d'un grup/classe. Sempre que aquests estudiants s'encarreguen de la classe, el director resta a l'escola com a responsable legal d'aquesta.

Als centres se'ls ofereix set seminaris diferents: educació especial, cicle inicial, cicle mitjà, llengua, matemàtiques i ciències, ciències socials i gestió, i poden escollir aquells que vulguin. La formació coordinada i aplicada en els diferents àmbits, crea una dinàmica de renovació i innovació en el centre.

Els mestres assistents pertanyen a la mateixa població o zona d'inspecció en ciutats grans, perquè la realitat contextual sigui semblant i més fàcil sigui l'intercanvi d'experiències entre escoles pròximes.

Síntesi. Aquesta experiència, com veiem, tenia en compte el professorat i el centre escolar, a la vegada que interrelaciona formació inicial i permanent del professorat.

3.3.2. OCDE (1985)

La formació de mestres en exercici. Condicions de canvi en l'escola

Aquest treball és la conclusió de sis anys d'investigacions realitzades pel Centre per a la Investigació i la Innovació en l'Ensenyament (CERI). El projecte va sorgir com a necessitat de crear sòlids programes de formació per al professorat en exercici amb mètodes, tècniques i actituds noves que corresponen a noves tasques i rols de la docència. Es van recollir monografies de deu països que van ser examinades en un seminari internacional, fet a Filadèlfia en 1976. L'estudi i l'anàlisi d'aquestes

monografies va permetre iniciar el marc conceptual d'una nova acció formativa. Una segona reunió a París el 1980 va donar lloc a la creació de deu principis que són el marc conceptual per elaborar de manera realista les polítiques de formació del professorat en exercici i les estratègies del canvi en l'escola. Aquests principis són:

- Els centres educatius han d'estar en disposició de respondre a les diferents necessitats de l'alumnat i de la societat.
- Les funcions, les actituds i les qualificacions del professorat tindran sempre un paper fonamental per decidir quines noves estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge han de ser aplicades.
- A causa de la disminució de nou professorat i la necessitat de conservar el dinamisme intern de la docència, la formació del professorat en exercici ha de ser prioritària.
- Resoldre la creixent complexitat dels problemes de cada escola ha de suposar que la formació sigui col·lectiva i recolzada amb sòlides estructures.
- Els últims anys no s'han tingut en compte les experiències personals i professionals dels ensenyants, ni la seva participació en la presa de decisions. Igual que altres sectors d'activitat afectats per situacions socioeconòmiques, els ensenyants han de beneficiar-se d'una formació contínua que es correspongui amb les seves necessitats professionals en el context de sistemes educatius i socials en evolució.
- Conseqüentment, s'ha d'insistir sobre la formació orientada cap a la satisfacció de les necessitats de l'escola i dels grups i individus que en ella exerceixen les seves funcions.
- Tots els membres del personal escolar han de beneficiar-se, al llarg de la seva carrera, d'un desenvolupament personal i professional coherent i integrat que respongui a les pròpies necessitats de formació i a les necessitats en evolució del sistema educatiu.
- Totes les accions formatives han d'incloure un mecanisme d'avaluació, el qual ha d'ajudar a escollir les modalitats de formació més apropiades.
- Plantejament del problema del finançament de la formació.

- Davant la creixent politització dels debats sobre la professió docent i en particular de les condicions de formació, seria convenient que el conjunt d'implicats arribessin a un acord per abordar els problemes de manera clara, explicant objectius i mitjans, aportant dades qualitatives i quantitatives que ho justifiquin.

Síntesi. Aquest treball ens ofereix una primera aproximació al tema: les primeres bases conceptuals, la seva versió internacional i els inicis de reconèixer una nova acció formativa: *la formació centrada en l'escola*.

3.3.3. MEC

L'Administració educativa institucionalitza la F. en C. per mitjà de successives convocatòries de PFC (BOE, 15, febrer, 1989), i a partir d'aquesta data la *Subdirecció General de Formació del Professorat* publica un conjunt de documents sobre F. en C. que fan referència a la seva naturalesa, finalitats, etc.; fins i tot ofereixen instruments concrets de treball que han ajudat i orientat el seu desenvolupament; els quals també han estat una guia per a la construcció dels instruments de recerca de dades d'aquesta investigació.

Yus (1999:239-240) ens proporciona una visió de la trajectòria que va seguir aquesta acció formativa. En un principi es van seleccionar 200 projectes que van mobilitzar uns 4.500 professors/es (65% d'EGB i 35% d'EM). A aquesta primera oferta es van cuidar minuciosament les condicions, es va admetre una reducció de 1-2 hores setmanals de l'horari lectiu, i fins i tot es va comptar amb professorat de suport en els centres per alliberar d'hores i es van destinar 100 milions de pessetes per a finançar-los. Als cursos següents es va ampliar l'oferta, de manera que al 1990/1991, aquesta ja arribava a la xifra de 627 projectes, que van mobilitzar a 10.674 professors/es (82% d'EGB i 18% d'EM), però a diferència de la primera convocatòria, les condicions van ser sensiblement *rebaixades*: no s'admetia la reducció d'horari lectiu, ni es comptava amb professorat de suport, sinó que s'admet reorganització de l'horari del centre, disposant

de l'horari complementari no lectiu. Per compensar aquest *desgast* s'utilitza un procediment conegut en altres programes (actualització científica): una ajuda econòmica per a cada professor participant. Aquesta iniciativa va ser ràpidament secundada per altres comunitats autònomes, i es va generalitzar a tot l'Estat. Així, a la Comunitat Autònoma del País Basc, apareixen dues modalitats: els projectes d'innovació i els projectes de formació focalitzada. A la Comunitat Autònoma de Galícia, apareixen sota aquesta denominació dos modalitats: els cursos d'elaboració del PEC i les convocatòries de projectes de formació del professorat en centres. A Catalunya aquest programa es vertebrava entorn a l'elaboració de materials curriculars. A Andalusia s'institucionalitza uns anys més tard.

Al territori MEC, el Servei Central d'Inspecció Tècnica d'Educació durant el curs 1993/94 va fer un estudi de 230 casos de PFC per conèixer-ne la incidència en relació amb:

- El grau de participació del professorat en l'elaboració i execució dels projectes.
- L'assessorament fet pels respectius CEP als centres implicats en els PFC.

L'informe complet dels resultats es pot consultar a MEC (1993). Alguns dels resultats més destacats són:

- Els centres d'infantil i primària participa, majoritàriament, tot el claustre de professorat, contràriament succeeix als de secundària.
- En la majoria dels casos, el veritable motor impulsor i accelerador del projecte ha estat el coordinador.
- Les activitats de formació dutes a terme, per ordre de magnitud, han estat: ponències, cursos, xerrades i conferències, debats i visites a centres. Es manifesta que s'haurien de fer més activitats de caràcter pràctic.
- S'ha considerat l'actuació de l'assessorament, en la majoria dels casos, acceptable.
- La valoració general del PFC ha estat positiva, hi ha hagut un bon treball en equip, en principi ha regnat el desànim i desconcert, la participació del

professorat ha estat alta, s'ha mostrat desig de continuar i s'indica la necessitat d'introduir alguns canvis en la coordinació.

Al cap d'un temps de la posada en pràctica dels PFC i a partir de les experiències, el MEC (1995) publica un document on s'expressen els fonaments conceptuals i metodològics de la F. en C.; els aspectes més rellevants són:

El MEC considera la F. en C. com una actuació formativa:

- És una actuació que s'adreça al *centre docent com a unitat*, és a dir, la proposta formativa s'adreça a un equip docent que ha de fer el seu treball conjuntament, a partir de les decisions que han de prendre cooperativament; i l'objectiu global de la qual és millorar el funcionament del centre educatiu en la seva totalitat.
- *Afavoreix la creació d'equips*, els quals són necessaris per superar el treball individual i arribar a la consolidació d'equips docents necessaris per portar a terme la LOGSE.
- Pren com a primera referència *l'anàlisi de l'experiència* quotidiana del professorat en el seu entorn habitual. El professorat analitza els problemes de la seva pràctica docent i es referma o cerca alternatives.
- Provoca que la reflexió sobre la pràctica es faci, unida al propi lloc de treball, *en el mateix centre* on aquesta activitat té lloc i en les condicions i circumstàncies reals en què cada docent desenvolupa la seva activitat. Aquest fet provoca la necessitat d'adequar espais, temps, horaris, utilització de recursos, etc.
- Respon a la concepció de centre educatiu que es deriva de l'aplicació de la LOGSE que emfatitza el *centre com a lloc estratègic perquè es produeixin els canvis esperats en el sistema educatiu*.

De manera operativa, aquesta acció formativa es materialitza en el PFC, la *finalitat* del qual és atendre les necessitats de formació dels equips docents en els centres educatius en funció de les característiques de cada centre i del seu professorat, potenciant la reflexió entre els equips i possibilitant una investigació educativa que vinculi els coneixements teòrics amb la pràctica professional. El MEC especifica quins han de ser

els objectius, continguts, modalitats de formació, estratègies metodològiques, temporització, recursos, paper dels participants i l'avaluació dels PFC.

1. Objectius

- Afavorir la participació del professorat com a agent principal en el disseny i desenvolupament de la seva pròpia formació permanent.
- Fomentar el treball en equip, creant una cultura que impulsi el treball col·laborador en els centres o en la comunitat educativa.
- Aconseguir que els aprenentatges siguin significatius en adequar la formació a les necessitats reals del professorat en els seus llocs de treball i partint de les seves experiències prèvies.
- Facilitar els coneixements i la formació necessària als equips de professorat per a fer els canvis que es deriven de la LOGSE.

2. Continguts

- Preparació teòrica i pràctica a cada claustre, perquè pugui definir les línies educatives del centre i la seva organització.
- Coneixements sobre dinàmica de treball en equip.
- Coneixements sobre com desenvolupar els projectes educatius i curriculars.

3. Modalitats de formació i estratègies metodològiques

Les modalitats de formació se seleccionaran en funció de les característiques i el nivell del grup; poden ser *seminari* o *curs*, però l'activitat bàsica ha de ser el *treball en grup*. Respecte de les estratègies han de basar-se en una estructura procedimental en la qual els passos que se segueixin estiguin ben identificats i les accions proposades convenientment seqüenciades i considerant com a eixos: *treball en equip*, *planificació de les activitats* i *actitud investigadora*.

4. Temporització

- Planificar fases, fer avaluacions intermèdies i establir un calendari precís.

5. Recursos

- Suport tècnic i assessorament d'experts.
- Recursos materials, didàctics, econòmics i de tipus organitzatiu.
- Temps per desenvolupar el projecte incorporant-hi les seves activitats a l'activitat total del centre.
- Preveure per part de l'organització del centre l'adaptació i flexibilització de plantilles, horaris i espais.

6. Paper dels participants i interaccions

El professorat implicat té el paper principal en la seva formació, un dels seus membres ha d'assumir la coordinació interna, també es pot designar una persona responsable del seguiment extern del projecte i es pot comptar amb persones que intervenen de manera puntual. En l'elaboració del projecte, l'assessorament extern serà clau en el moment de la realització del diagnòstic de necessitats formatives i en la seva priorització, fomentant processos d'investigació participativa. L'assessorament ha de ser plantejat amb la perspectiva d'aconseguir una autonomia del col·lectiu docent per arribar a elaborar les seves pròpies propostes.

7. Avaluació

La finalitat de l'avaluació ha de ser proporcionar informació als participants i a les institucions implicades que serveixi per efectuar canvis i prendre decisions que millorin la realització del projecte. En l'avaluació es pot distingir entre l'objectiu i el moment:

— Objectiu de l'avaluació:

- La situació del centre per a definir les necessitats formatives del professorat.
- Actitud del grup participant davant l'inici de la realització del projecte de formació.
- Disseny (adequació dels objectius, rellevància dels continguts, validesa de les activitats, recursos...).
- Desenvolupament (consecució d'objectius, aplicació en la pràctica, participació, actituds...).
- Resultats (canvis i millores amb relació a: personal/professional, aula/alumnes, centre).

— Moment de l'avaluació:

- Inicial (conèixer situacions de partida).
- Contínua (fer un seguiment periòdic per detectar deficiències i corregir-les).
- Final (comprovar resultats d'una activitat, valor del projecte, etc.).

Síntesi. Els treballs del MEC ens proporcionen coneixements sobre naturalesa i finalitats del PFC, així com propostes per a la seva execució. Aquestes propostes han estat la guia per al desenvolupament de projectes en els centres que s'han acollit a les convocatòries del MEC i que han sol·licitat ajuda econòmica per materials, l'assistència a cursos de formació o l'organització de seminaris de treball.

3.3.4. VILLAR, L.M. (coord.) (1992)

Desenvolupament professional centrat en l'escola

Aquest document conté les *actes* d'un seminari interuniversitari, internivells, interinstitucional i internacional que sobre el *desenvolupament professional centrat en l'escola* es va fer a la Universitat de Granada l'abril de 1991. Les actes tenen dues parts: la primera, les ponències i experiències presentades al seminari, i la segona ofereix una base de dades classificada dels documents del grup "formació centrada en l'escola" (FORCE) i l'equip d'investigació de la Universitat de Granada. Les ponències són de caràcter teòric i empíric, i sintetitzen els avenços científics i metodològics en el

desenvolupament professional i organitzatiu. El gran nombre de ponències i la seva extensió no permet fer-ne una síntesi, per tant, només citarem els ponents i continguts d'aquelles més afins al nostre tema d'estudi i que al llarg del treball citarem en algun moment:

- Escudero. Supòsits i implicacions conceptuals del desenvolupament de l'escola com a organització.
- Bolam. La investigació educativa a Anglaterra i Gal·les sobre el desenvolupament del professorat, la gestió i l'avaluació.
- San Fabián [*et al.*]. La progressió en el coneixement dels obstacles en els processos d'investigació cooperativa a Oviedo.
- Fernández [*et al.*]. Una investigació sobre la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica dels docents no universitaris d'un centre de Granada.
- Moreno i Guarro. En dos treballs diferents van tractar l'assessorament a centres.
- Marcelo. Modalitats de desenvolupament professional cooperatiu.
- Murillo [*et al.*]. Experiències de la F. en C. des dels CEP.
- Estabaranz. Seminari de formació permanent del professorat en un centre.

Síntesi. Aquest document amb aportacions teòriques, pràctiques i un important recull bibliogràfic va ser un dels primers i principals treballs que van tractar exhaustivament el tema de la formació centrada en l'escola. El contingut permet tenir una visió multidimensional del tema; i el tesaurus, que combina els camps científics de la didàctica, l'organització escolar i la formació del professorat, possibilita el coneixement de comunicacions, articles i altres treballs útils per als investigadors.

3.3.5. SAN FABIÁN, J.L. (dr.) (1994)

Condicions i possibilitats de la formació del professorat en centres. Cap a un model d'avaluació

Aquest treball és una anàlisi descriptiva de la realitat de la F. en C. al Principat d'Astúries amb la finalitat de conèixer els factors que condicionen el desenvolupament

d'aquest model. L'estudi, basat principalment en les percepcions dels participants, serveix per a fer propostes d'avaluació i millora dels programes de F. en C.. És una investigació ben estructurada que segueix el mètode científic: marc teòric, disseny de la investigació (objectius, metodologia, instruments...) i resultats. Comentarem les idees essencials entorn *al disseny i desenvolupament, limitacions, propostes i l'avaluació*, així com les seves implicacions pràctiques en vistes a la millora d'aquesta acció formativa. En el marc metodològic també el citarem, ja que va ser un referent en l'elaboració d'instruments per a la recerca de dades.

1. El disseny i desenvolupament de la F. en C.

El contingut d'aquest model de formació es relaciona amb metes i activitats vinculades al centre, la majoria es relacionen amb l'elaboració de projectes curriculars i/o educatius. Les dimensions bàsiques definitòries dels PFC són: treball en equip, aprofundiment en les relacions interindividuais, l'aprenentatge i la reflexió conjunta.

En general, el professorat considera aquesta acció formativa satisfactòria, especialment quan les necessitats que pretén atendre se situen a l'àmbit de centre, i en menor mesura a l'àmbit grupal i individual. El professorat de secundària se sent menys satisfet, perquè creuen que té poca incidència en les àrees curriculars. La durada hauria de ser d'un curs en lloc de dos, com proposa el MEC, per fer projectes menys ambiciosos; i l'horari, on s'aplica amb flexibilitat és més satisfactori; i la durada de dues hores setmanals és adequada.

El paper dels coordinadors s'orienta més a la facilitació d'espais, materials, suport moral, resolució de dubtes i petits problemes diaris; se'ls hauria d'establir algunes compensacions i donar major reconeixement a la seva funció, especialment assignant més temps i formació, ja que el seu paper ha de ser més important i en molts casos d'ells depèn la continuïtat del projecte.

Als assessors, els quals se'ls reconeix compromesos personalment, però poc *experts* en els problemes veritables del centre, se'ls reclama una funció d'orientació i dinamització;

fins ara les formes d'assessorament han estat d'organitzar i/o impartir mòduls formatius, la dinamització del grup, la gestió de l'assignació econòmica... Les problemàtiques i limitacions que veuen els assessors són, en general, que el professorat no té una idea clara sobre quin ha de ser el projecte de formació; deficiències en els aspectes organitzatius, principalment en el repartiment de responsabilitats; la mida dels grups acostuma a ser gran i dificulta la comunicació i intercanvi professional; per tant, s'haurien de gestionar grups més petits. D'altra banda, els assessors reclamen una formació adequada i major coordinació entre ells.

Respecte a la metodologia ha estat el treball en grup, i algunes de les valoracions apunten que la seva eficàcia no es correspon amb les energies i temps dedicats; les activitats s'acostumen a fer al mateix centre i es dirigeixen a millorar la formació teòrica, considerant que els assessors no els podien ajudar en els problemes pràctics. El cicle metodològic es desenvolupa en les fases següents:

- Formació teòrica inicial a càrrec de ponents (a vegades assessors) sobre temes diversos plantejats pel grup. En ocasions és substituïda o complementada per la realització de lectures per part del professorat.
- Revisió de temes per grups.
- Posada en comú.
- Aplicació a l'aula de les noves idees, habilitats, estratègies.

Els aspectes més valorats sobre els efectes de la formació són:

- Establiments d'altres tipus de relacions entre els col·legues.
- Desenvolupament d'una visió més completa i compartida del centre.
- Desenvolupament d'un coneixement pedagògic més ampli i obert.
- Foment d'actituds crítiques-reflexives més profundes.
- Descobriment de noves necessitats.
- Formació de criteris per analitzar la realitat.
- Incorporació de nous estils i habilitats en la pràctica diària de l'aula.
- Millora del consens.

- Més flexibilitat i dinamisme en la vida del centre.

2. Limitacions de la F. en C.

- Expectatives poc realistes: molts canvis i demandes alhora.
- Visió limitada del treball docent: incapacitat per abordar plantejaments globals de centre.
- Dificultats per assumir nous rols (coordinador/a d'equips, assessorament entre col·legues...).
- Dificultats en la dinàmica de les reunions.
- Problemes derivats de l'excessiva mida dels grups.
- Sobrecàrrega de treball.
- Necessitat de temps i liberalització d'horaris.
- Formació massa teòrica i poca preparació per part de l'assessorament.
- Falta de lideratge dels coordinadors/es.

3. Propostes per millorar el model de F. en C.

- Posar en funcionament importants capacitats d'aprenentatge organitzatiu i de lideratge a l'àmbit escolar. No és possible que els centres assumeixin dinàmiques d'autoformació si la resta de dimensions organitzatives són alienes a aquest plantejament.
- Assegurar el suport necessari, potenciant la xarxa externa als centres.
- Revisió del model de formació docent en general, perquè els PFC no quedin en una innovació aïllada.
- Diversificar les modalitats de suport extern i un nou model d'assessorament.
- Potenciar la cultura cooperativa.
- Major atenció a les persones i òrgans amb funcions de coordinació i animació pedagògica i potenciar la figura del coordinador.
- Flexibilitat horària.

4. Avaluació dels PFC

- L'avaluació no s'ha realitzat d'una forma sistemàtica ni en funció dels objectius i continguts de la formació.
- Absència de mecanismes de revisió interna.
- L'avaluació com a diagnòstic i millora interna no es posa en pràctica.

El quadre 19 resumeix la proposta d'avaluació dels PFC.

Quadre 19. Proposta d'avaluació dels PFC

(San Fabián, 1994)

Components de l'avaluació	Dimensions	Nivells
Context	- Anàlisi de problemes i oportunitats. - Valoració de necessitats. - Priorització de necessitats.	- Política educativa i formació del professorat. - Marc econòmic i cultural del centre. - Cultura organitzativa del centre.
Disseny	- Qualitat intrínseca del programa. - Adequació a les necessitats. - Viabilitat (adequació als recursos i possibilitats existents).	- Proposta del MEC. - Directrius Comissió Provincial de Formació. - Directrius comissions dels programes de formació del CEP. - Projectes dels centres.
Procés	- Implementació (gestió, activitats, seqüenciació, clima, implicació...) - Progrés (valoració d'allò que s'ha realitzat cap als objectius).	- Assessorament i suport externs. - Suport i coordinació interna. - Treball col·laborador de l'equip de participants. - Treball a l'aula.
Resultats/ impacte	- Compliment objectiu del programa. - Innovació/canvis realitzats: actituds, coneixements, habilitats, percepcions, conductes, producció de materials...	- Canvis en l'assessorament. - Canvis en la cultura del centre. - Canvi en el professorat (individualisme). - Canvi en els alumnes.
Meta-avaluació	- Impacte de l'avaluació. - Qualitat de l'avaluació. (comprensibilitat, utilitat, rellevància, certesa, legitimitat...).	- Administració (DG Formació Prof., DP del MEC, CEP). - Comissió de formació del centre. - Altres institucions d'avaluació externa.

Síntesi. Aquesta investigació és una descripció de l'aplicació del model de F. en C. que aporta una àmplia informació de tot el procés dels PFC. Els aspectes positius i negatius que s'indiquen en els seus resultats, són elements a tenir en compte per treballar en la millora dels aspectes negatius i refermar els positius.

3.3.6. DARDER, P. (1995)

Aquesta experiència correspon al Pla de formació institucional del col·lectiu docent de les escoles de l'Ajuntament de Barcelona que es va portar a terme durant set anys (1988-1995), com a mostra de la preocupació i les iniciatives en matèria d'educació promogudes per aquesta institució al llarg dels anys.

El Pla de formació del professorat en exercici es fonamentava en l'anàlisi, la reflexió i la sistematització de la pràctica educativa, que implica a tot l'equip d'un centre, que va ser consensuat amb els docents i assumit com a projecte de formació, tant individualment com col·lectiu. L'objectiu era donar resposta a la demanda de qualitat educativa que la societat sol·licitava. És per això que el Pla es va dissenyar per atendre els aspectes següents:

- Respondre a la necessitat de la implantació de la Reforma del sistema educatiu.
- Elaborar un pla global que arribés a tots els centres i professorat a partir de la realitat específica de cada col·lectiu, i que impulsés la cohesió dels equips i una manera de fer escola orientada a la preocupació per la qualitat.
- Aprofundir en la formació permanent per tal d'avançar en la determinació de formes d'actuació i poder oferir procediments aplicables a situacions diverses.

La proposta i l'elecció del *model* van ser el resultat de la consideració de diverses aportacions. D'una banda, els plantejaments del programa FOPI i dels plans unitaris i, de l'altra, les conclusions d'un treball d'aprofundiment sobre l'eficàcia de la formació permanent realitzat en el marc de la reflexió portada a terme per un grup de professionals dels diferents estats membres de la UE. El conjunt creava la necessitat de prendre en consideració algunes condicions que fonamentaven l'eficàcia d'una formació permanent cada cop més generalitzada:

- La relació entre la teoria i la pràctica en educació.
- El desenvolupament personal de l'educador.

— El centre educatiu com a unitat bàsica.

Els *objectius* del Pla de formació permanent institucional adreçats als participants s'agrupen en tres blocs (*figura 10*):

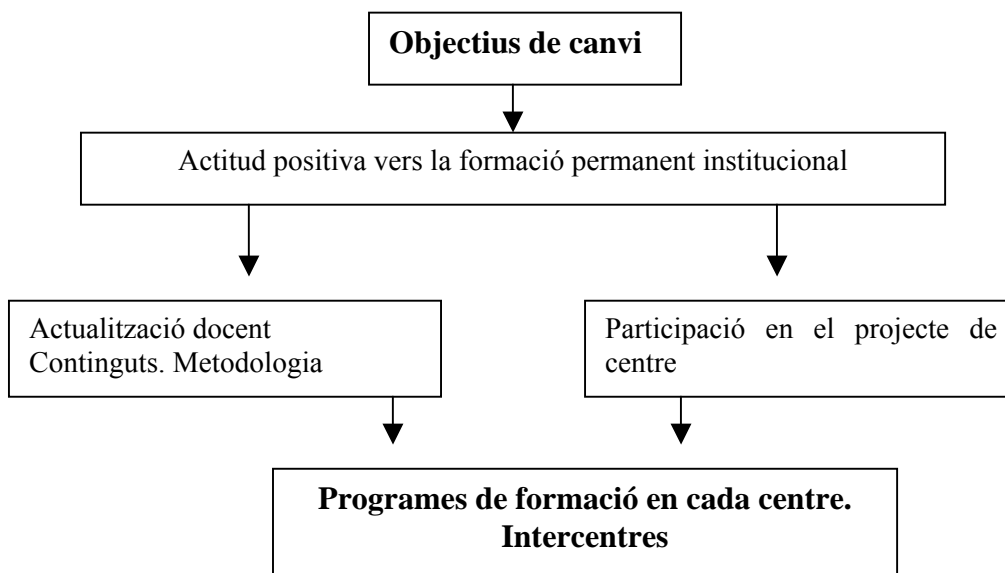


Figura 10. Objectius del Pla de formació institucional i incidència en centres i etapes

La figura de *l'assessor* va ser objecte de reflexió simultàniament a la preparació del Pla de formació. La tria dels assessors es va realitzar entre aquells professionals amb experiència de formació permanent que es consideraven pròxims als objectius i a la forma d'actuació que configurava el Pla. La seva funció va consistir, bàsicament, a facilitar, promoure, informar, dinamitzar, aclarir, orientar, etc.

A la *figura 11* es representen alguns dels aspectes que configuren el model de formació d'una manera dinàmica, cada un dels aspectes segueix un procés i aquest incideix sobre la realització dels altres.

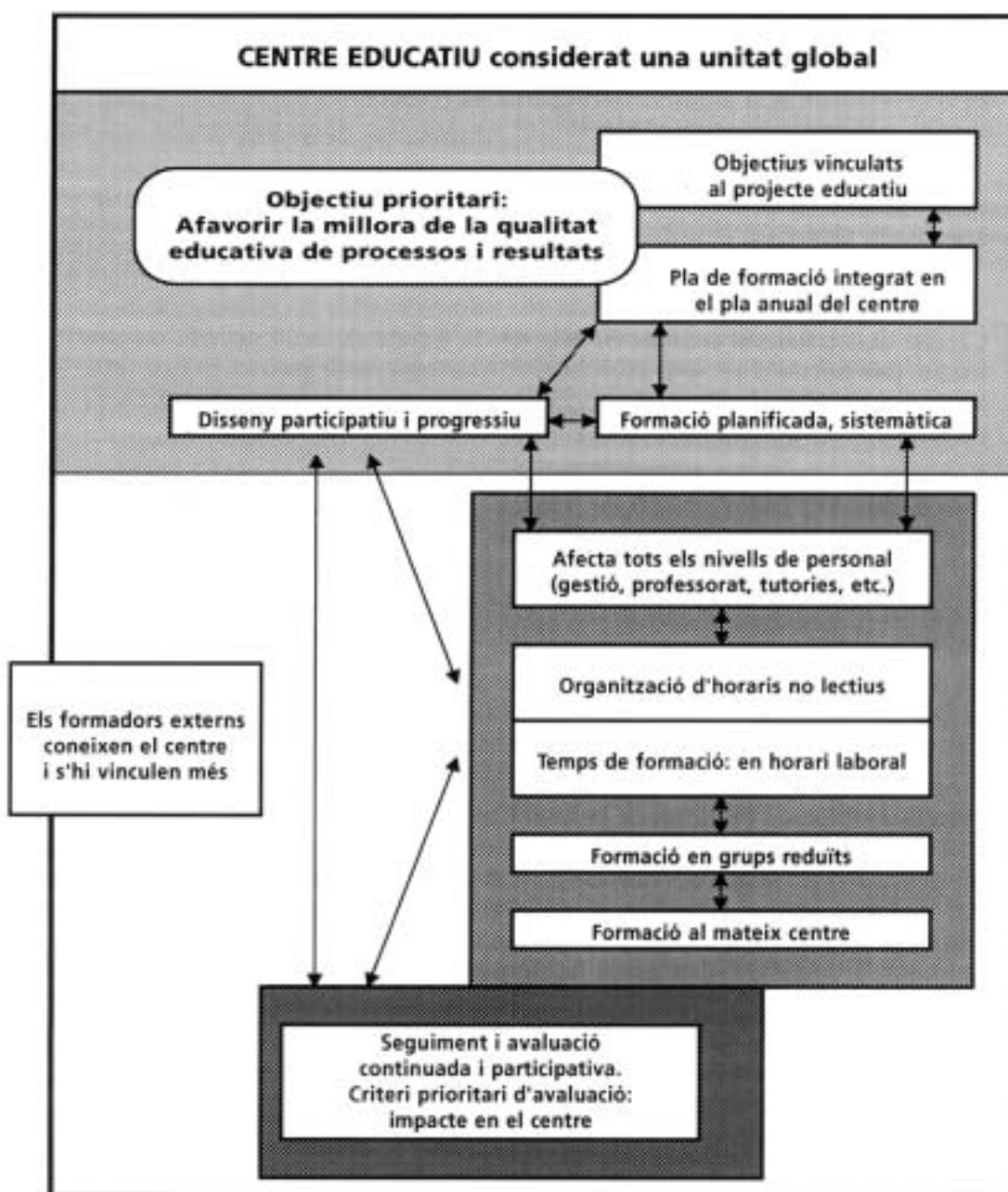


Figura 11. Relació entre els diferents elements del Pla de formació institucional

És important remarcar la importància atorgada a l'anàlisi de la realitat docent, la proposta d'actuació, la definició dels canvis que s'havien de produir i l'avaluació del Pla. Els indicadors que es van considerar amb relació aquestes qüestions són:

1. Anàlisi de la realitat docent (referent al tema establert).

- Recollir informació del centre escolar, llegir documents escrits, observació a l'aula.
- Promoure el contrast de criteris i la recerca de coherència (entre allò que es fa i allò que es pensa) entre els participants.
- Motivar l'obertura a altres plantejaments, incitar els participants a qüestionar la seva pràctica com a part del procés.
- Procurar un tipus de motivació intrínseca a la participació.
- Explicitar el com es porta a terme la pràctica a l'aula, el cicle o el departament.
- Mostrar: programacions, projectes didàctics, materials, llibres de text, i tipus d'organització.

2. Anàlisi crítica de la proposta. Contrast amb la pràctica.

- Assegurar l'accés a la informació per diverses vies.
- Aportar aclariments i documentació complementària.
- Promoure el debat crític.
- Dinamitzar la participació de tots.
- Facilitar la recerca de semblances i diferències entre la pràctica al centre i la proposta tot aportant elements d'anàlisi que facilitin el contrast.
- Facilitar la comprensió de la terminologia emprada, bo i facilitant la precisió sobre què representa, què aporta i què recull de l'experiència.
- Obtenir informació sobre el DCB i exemplificacions (diverses vies: conferències, lectures, vídeos, etc.).
- Posseir documentació, tenir-hi accés.
- Sol·licitar informacions, aclariments.
- Participar en debats col·lectius al centre i entre centres.
- Establir diferències rellevants amb la pràctica del centre.

3. *Situació respecte als objectius de canvi.* Selecció i priorització:

- Afavorir l'anàlisi del conjunt de canvis que cal efectuar.
- Requerir la presa de decisions que sembli més lògica i a la vegada més urgent.
- Aportar informació sobre els objectius de canvi, per tal d'afavorir la comprensió.
- Explicitar les transformacions o els canvis que cal efectuar.
- Situar-se respecte als objectius del Pla: problema referent a continguts; èmfasi en la metodologia i coherència de l'equip.
- Prendre decisions, prioritzar i seqüenciar.

4. *L'avaluació del Pla.*

- Es va considerar bàsica la participació i col·laboració dels diferents sectors implicats per al seguiment i l'avaluació de les directrius del Pla i per al disseny dels reajustaments necessaris.
- El disseny va ser flexible i preestablert pel que fa a objectius i metodologia, però no preordenat.
- El seu enfocament va ser sensible al canvi i als esdeveniments no previstos.

Els resultats de l'avaluació van reflectir la problemàtica de l'inici: objeccions al plantejament, reticències, canalització de situacions de descontentament externes a la formació... L'acoblament a l'assessor, al grup de treball, la dificultat d'elecció d'un tema, la d'estructurar la tasca a realitzar i les diferències entre els assistents. Els assessors van valorar el canvi sobre la formulació de demandes força disperses al principi, però que van avançar cap a peticions més vinculades al conjunt del centre i, fins i tot, a la recollida del treball fet amb la intenció de donar-lo a conèixer. En general es pot dir que el Pla va incidir en l'elaboració dels projectes del centre, en el replantejament de la gestió, en l'elaboració del pla anual, etc.

Síntesi. Aquesta experiència ens aporta uns coneixements sobre els diferents aspectes que cal tenir en compte en un macro pla de formació permanent centrat en la institució educativa. Els elements més rellevants són els següents:

- Tenir objectius clars i prou definits que es volen aconseguir.
- L'efecte de les activitats de formació depèn de la situació dels que participen, perquè s'ha de comptar amb la diversitat d'interessos, ritmes de treball, preparació i experiència.
- La formació ha de produir-se partint de la interpretació de la pràctica que es va fent. Ha d'estimular l'intercanvi i la revisió i ha de conduir al professorat vers una innovació en les pràctiques i els procediments emprats, orientada a millorar el desenvolupament de l'alumne.
- La formació ha de ser permanent, s'ha d'anar produint de manera gradual i interioritzada.

3.3.7. *Articles a Cuadernos de Pedagogía*

Si seguim les publicacions de la revista *Cuadernos de Pedagogía* podem trobar experiències en quantitat i qualitat sobre F. en C. des de finals de la dècada dels vuitanta. Com a exemple en citarem tres, seguint el criteri d'una visió al llarg del temps, diversitat geogràfica i aportació de coneixements i reflexions importants.

I. SANCHO, J. M^a. (1988): "La formació en el centre"

A les portes de la Reforma Educativa, l'autora fa una reflexió teòrica sobre el canvi de tipus de formació permanent, el qual s'encaminava cap a la F. en C.. Primerament fa una anàlisi del nou perfil professional requerit per la Reforma i fa patent que els cursos de formació van ser substituïts per activitats de formació realitzades en el mateix centre, a partir de les seves necessitats pedagògiques i curriculars. Argumenta, segons els seus criteris i els d'una sèrie de professors/es que estaven experimentant la Reforma a Catalunya, que la formació permanent ha de ser enfocada cap als problemes sorgits davant la nova situació de l'ensenyament, que s'hauria de realitzar dins l'horari lectiu, i que no han de ser un conjunt de *receptes* sinó una adquisició de recursos teòrics i metodològics per poder analitzar i intervenir en els problemes de la pràctica educativa.

En definitiva la formació enfocada cap a l'actuació en els centres i a l'amplitud de competències professionals del professorat.

Síntesi. Amb aquest article hem trobat les primeres manifestacions de la necessitat d'un canvi en la formació permanent, un canvi cap al model de formació que estem estudiant.

2. GONZÁLEZ, I. i MARTÍNEZ, J.A. (1993): "Un projecte de formació en el centre i per al centre"

Aquest article presenta un projecte d'innovació i formació del professorat que des del curs escolar 1987-88 fins al 1989-90 es va desenvolupar en sis centres públics d'EGB situats al municipi de Múrcia, en col·laboració amb el Departament de Currículum i Investigació Educativa de la Facultat de Ciències de l'Educació i que es va acollir al programa de F. en C. del territori MEC. S'expliciten les finalitats i orientacions del projecte de treball (dinamitzar els centres com a organitzacions educatives i el reconeixement i capacitació del professorat com a protagonistes dels processos de revisió i millora), les bases teòriques, els objectius i el marc metodològic que va ser construït conjuntament entre assessors externs i els centres implicats. Al final es descriu la manera com els supòsits teòrics i organitzatius es van portar a terme en un centre educatiu: anàlisi dels problemes del centre, disseny de plans de millora, dificultats (impressió de pèrdua de temps, ansietat per no saber en alguns moments quines passes calia seguir...) i avaluació final positiva: «la formació en el centre i per al centre és una oferta per fer el que hem de fer tenint present la nostra realitat, compartint i comunicant les nostres experiències, els nostres èxits i dificultats a la llum de la reflexió, de l'autocrítica i del compromís de cada un, i sabent que gran part d'allò que succeeix està a les nostres mans.» Al *quadre 20* es presenta una síntesi d'aquest projecte.

Quadre 20. PFC al municipi de Múrcia

BASES TEÒRIQUES DEL PROJECTE
L'escola col·laboradora
La mateixa escola com a unitat bàsica de canvi. Una visió compartida de metes, processos, valors i principis. Cultiu de processos i procediments d'autodirecció i desenvolupament. Lideratge com una funció d'escola: direcció participativa i implicació de tots.
Concepció del currículum
Conjunt d'experiències basades en els principis que les orienten i en un context determinat. No és el que és per definició, sinó per la seva posada en pràctica, seguiment, avaluació i reconstrucció permanent. Requereix ser construït reflexivament i crítica pels seus agents i institucions.
Concepció del professorat
Actualització permanent com qualsevol professional. La teoria i els assessors externs són auxiliars, servidors. Es reconeixen les seves visions, coneixements i capacitats per detectar problemes i solucionar-los. La formació s'articula en la seva pròpia pràctica reflexionada i en l'esforç per millorar-la.
Visió de la relació teoria/pràctica
El mestre no és seguidor del teòric, ni aquest és un documentador d'allò que fa aquell. La pràctica sense teoria es pot considerar cega. Interacció dialèctica entre l'una i l'altra. Influència mútua entre teoria i pràctica.
OBJECTIUS DEL PROJECTE
<i>Entramat de metes no seqüencials</i>
Afavorir la relació professional entre el professorat. Organitzar i disciplinar el treball conjunt. Crear fòrums per tractar qüestions pedagògiques i organitzatives del centre. Capacitar per utilitzar una metodologia de procés. Potenciar el desenvolupament autònom. Potenciar el lideratge escolar. Portar a terme aprenentatges de suports externs i interns al desenvolupament escolar. Relacionar la pràctica que es fa amb la literatura pedagògica existent. <i>Aconseguir pausadament una escola col·laboradora, una renovació professional i una millora de l'aprenentatge.</i>
MARC METODOLÒGIC
El model de procés
<i>Creació d'un clima inicial i manteniment en tot el procés.</i>
<i>Col·laboració escolar</i>
1. Per on començar i com (revisar situació). 2. Concretar i precisar què és el que volem millorar. 3. Preparar-se per millorar-ho (sistemes per planificar). 4. Fer un pla. 5. Preparar-se per posar-lo en pràctica. 6. Desenvolupament. 7. Avaluació.

Síntesi. Aquest article permet posar-nos en contacte amb la realització d'un PFC i ens aporta les bases teòriques i metodològiques per a l'execució en la pràctica.

3. AV (1997): “Anàlisi dels PFC”

Tenim documentat aquest treball per dues vies: una és un document policopiat cedit per CPR de Cantàbria (descripció de fets) i l'altra, l'article publicat a *Cuadernos de Pedagogía* n. 263 (opinions), tots dos dels mateixos autors. El comentari que farem es basa en tots dos documents.

A partir del desenvolupament de vuit casos de F. en C. d'educació primària, un grup d'assessors de diferents CPR de Cantàbria amb la col·laboració i suport del departament de formació de la UPE analitzen els elements coincidents entre els casos i descriuen com han anat evolucionant al llarg de dos cursos de duració. L'estudi d'aquests projectes aporta algunes teories explicatives i innovadores sobre els PFC i la importància de l'assessorament com a element clau per mantenir la coherència entre el punt de partida i el producte final. Les aportacions d'aquest treball a la F. en C. des del punt de vista de l'assessorament són les següents:

- L'assessor/a no ha d'assumir el paper de figura clau en el desenvolupament del projecte. És important desenvolupar i fomentar els lideratges interns que permetin la continuïtat de l'activitat encara que l'assessor/a no hi sigui present. No s'ha d'oblidar que un dels objectius bàsics de qualsevol projecte de formació és desenvolupar l'autonomia del centre.
- Propiciar la participació i implicació del professorat assistent per definir el sentit i les característiques del projecte, així com afavorir dinàmiques que estimulin el treball en grup i potenciïn la distribució de responsabilitats. El repartiment de feines és un factor que contribueix en gran mesura a aconseguir que un major nombre de persones se sentin útils en l'adquisició dels objectius acordats, en la cohesió i relacions humanes del grup.
- Planificar una o dues sessions per explicar i definir el sentit d'aquesta acció formativa, aclarint papers i funcions.
- Consensuar estratègies metodològiques i dinàmiques variades i flexibles, adaptades al projecte que comença i al grup humà que el realitza. Cal trobar un equilibri entre la fonamentació teòrica i la seva aplicació en la pràctica amb la

finalitat d'evitar frustracions innecessàries i tenir present èxits a curt termini, alternant amb una sòlida reflexió teòrica amb la finalitat de mantenir un equilibri satisfactori.

- Fomentar l'entesa entre els responsables de la coordinació i l'assessorament, preparant conjuntament la fase prèvia a l'inici de l'activitat.
- El coneixement i la comprensió dels objectius per part de l'equip directiu facilitarà el procés.
- Planificar el marc en el qual es treballarà considerant espais, distribució horària, així com recursos materials i humans.
- Necessitat que l'inici del procés se centri a aprofundir en el problema o contingut, no amb la intenció de passar a solucionar-lo, s'ha de percebre profundament i globalment.
- Preparació d'una bona selecció bibliogràfica i fer sentir la importància de dur a terme algunes lectures pertinents.
- L'elaboració d'actes serà el fil conductor del treball que ajudarà a identificar cada una de les fases i facilitarà l'avaluació processal.

Algunes de les dificultats que s'han detectat en el desenvolupament dels PFC són les següents:

- Poc reconeixement del paper del coordinador.
- Desigualtats d'implicació dels participants.
- Dificultats de seguir una seqüència clara i d'acceptar varietat en les dinàmiques (s'adopten hàbits i és difícil introduir-hi canvis i apareixen resistències).

Els participants en l'experiència expressen com a conclusió que el veritable èxit de la formació és que possibiliti un canvi cap a la professionalitat dels docents i un canvi en la cultura de la institució i alhora que doni l'oportunitat d'innovar.

Síntesi. Des d'un punt de vista teòric i pràctic aquest treball ens aporta elements que ens permet organitzar i racionalitzar les distintes situacions i qüestions que donen vida i sentit al projecte de formació, quan aquest és considerat com una possibilitat d'obtenir

una formació més profunda que el simple domini de continguts. La *figura 12* és la síntesi del desenvolupament del procés de formació segons els assessors de diferents CPR de Cantàbria.

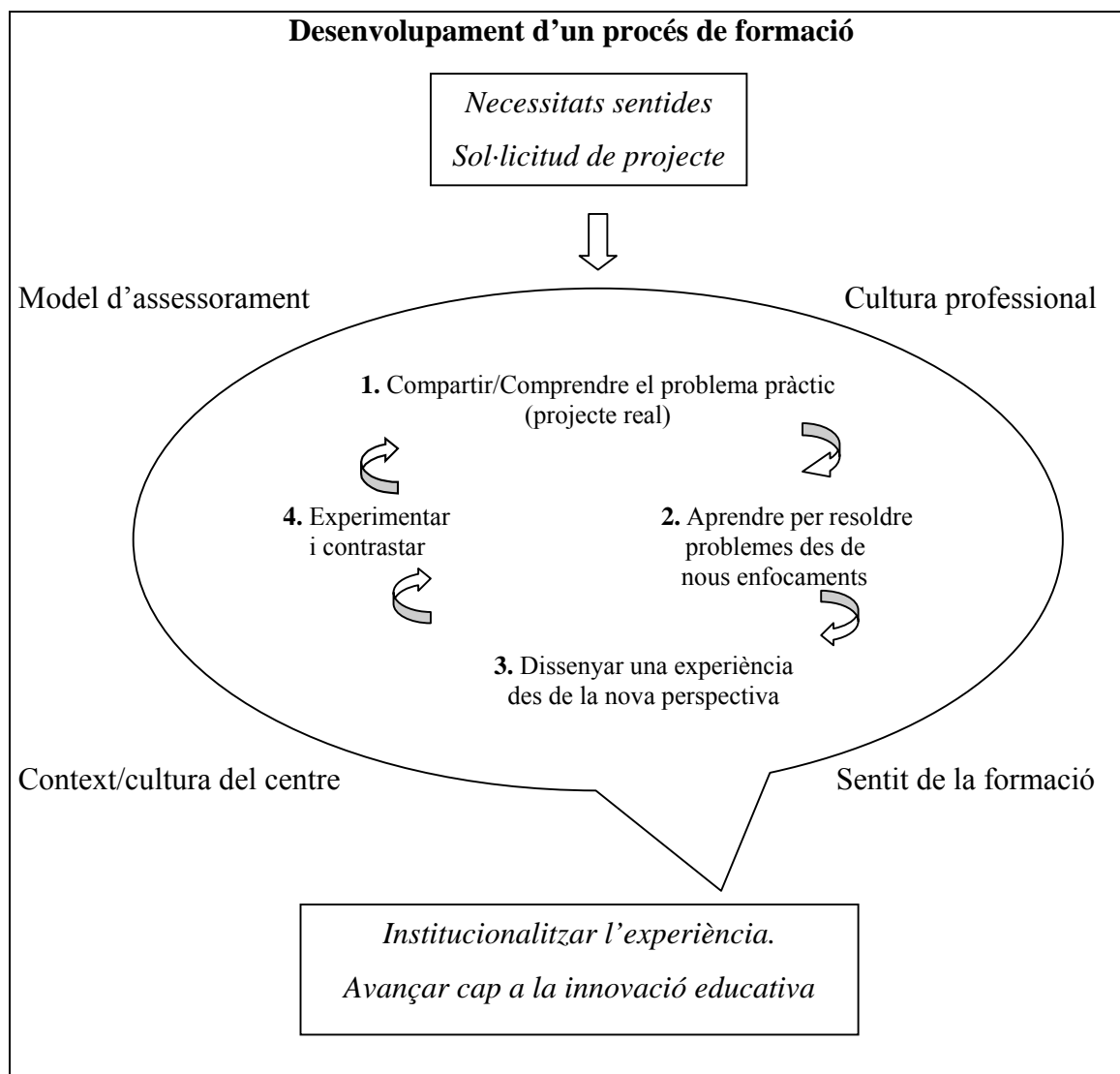


Figura 12. Desenvolupament d'un procés de formació

(CPR Cantàbria)

3.3.8. Articles a Aula d'Innovació Educativa

Les publicacions periòdiques sobre temes educatius han estat una font de documentació per aquesta investigació pels seus articles i per les seves referències bibliogràfiques.

Entre la diversitat de documents localitzats, hi ha dos articles de la revista *Aula d'Innovació Educativa* que mereixen ser citats per la seva aportació a la consolidació de l'acció formativa de F. en C..

I. VILLARUBIAS, P. i MAURI, T. (1995): “Tot el que es pot formar en la Formació de Centres”

Aquest article s'inicia amb una reflexió sobre l'itinerari de la formació permanent, des del seu caràcter de formació individual inicial al de formació en grup actual, alhora explicita els avantatges d'aquest últim per a la millora de la qualitat educativa. Després tracta la F. en C., descrivint la complexitat d'elements implicats, el seu caràcter estratègic i sistemàtic i els criteris bàsics en què es fonamenta, els quals són:

- La formació de centre ha de facilitar als docents l'anàlisi de la pràctica i la seva concreció en el centre, entès aquest com a organització.
- *Rol i tasques de l'assessor*. Nou perfil del *formador* que comporta conèixer el centre com a organització i la seva cultura i que ha d'adquirir el rol de facilitador de la interacció en grups i entre grups amb l'objectiu de canvi del centre.
- *Vinculació de la formació al desenvolupament del PEC*. L'elaboració del projecte reflexionat i compartit és una possibilitat per seguir configurant els trets d'identitat del centre i, a la vegada, és el mitjà per orientar i conduir l'activitat modificadora de la pràctica docent, és a dir, l'estratègia global de canvi del centre.
- La formació de centre ha de tenir un caràcter *global*, integrant aspectes pedagògics i curriculars amb noves formes d'organització sociorganitzatives; *flexible*, partint del saber, saber fer i saber relacionar-se de cada centre; *pertinent*, centrat en les necessitats identificaves del context del centre i el context en general; i *coherent*, tot el que el centre creu que ha de fer perquè el canvi previst sigui possible haurà de poder ser recorregut i avaluat progressant des de la primera intenció i els objectius acordats fins als resultats d'aprenentatge dels alumnes.

- *Inversió en recursos humans.* La formació ha d'anar acompanyada del desenvolupament de tècniques de gestió de reunions, de la capacitat dels equips per a la presa de decisions conjuntes i degudament argumentades i de l'ús i desenvolupament de recursos i tècniques de treball en equip i interacció entre equips.
- *Planificació i temporització del procés de formació, segons les necessitats de cada centre.* La localització dels problemes, la seva anàlisi, el projecte de millora... ha de ser un procés planificat i avaluat.
- *Desenvolupament d'una cultura de gestió participativa en el centre i en el conjunt del sistema.* La gestió participativa és una opció de funcionament institucional coherent amb els valors democràtics que es volen aconseguir i que són els objectius educatius actuals i del context legal i social.
- *Compatibilitzar entre ofertes i demandes de formació de centre i individual orientada al currículum personal del professorat o als seus interessos de creixement personal en la professió.* La formació de centre ha d'integrar altres modalitats de formació i no excloure que els docents participin en altres propostes com a mitjà d'enriquiment personal o per donar resposta a les seves capacitats, interessos i motivacions.

Síntesi. En aquest article hem de destacar el seu enfocament *formació de centre* encaminat al canvi del centre educatiu, i també la necessitat de tenir present una sèrie d'estratègies que possibilitin el canvi (recursos i tècniques de treball en equip).

2. IMBERNÓN, F. (1996): "La formació en els centres educatius: tendència o moda?"

L'article s'inicia amb uns apunts sobre l'origen i aproximació conceptual d'aquesta acció formativa, basant-se en altres estudis. Les fonts que ha utilitzat són les mateixes que nosaltres hem utilitzat quan hem tractat aquestes dues dimensions, per tant no cal ser reiteratius en aquests aspectes i tractarem només la part dels supòsits fonamentals de la F. en C..

- El centre educatiu es considera un focus del procés *acció/reflexió/acció*, com a unitat bàsica de canvi i innovació.
- La possibilitat dels centres de la reconstrucció de la cultura acadèmica com a objectiu no solament terminal sinó també de procés, ja que el centre ha d'aprendre a modificar la pròpia realitat cultural de les escoles i dels seus contextos.
- La necessitat d'aconseguir nous valors. Enfront de la dependència i la independència, es proposa l'autonomia i la interdependència; enfront de la defensa professional, l'obertura professional; enfront de l'atomització i l'aïllament, la comunicació; enfront de la privacitat de l'acte educatiu, proposar la seva publicitat; enfront de l'individualisme, la col·laboració; enfront de la direcció externa, l'autoregulació i crítica col·laboradora.
- La necessitat de la col·laboració no com una estratègia de gestió sinó com una eina carregada de valors i ideologia que s'ha de confrontar.
- La concepció que la formació no és una tecnologia que es pugui ensenyar, sinó un procés de participació, implicació, apropiació i pertinència.
- Partir del respecte i del reconeixement del poder i capacitat del professorat per dissenyar, gestionar i avaluar la formació.

A partir d'aquest enfocament, el col·lectiu professional entra en un procés en el qual es dóna prioritat a la reflexió deliberativa i a la investigació/acció, per mitjà de les quals el professorat elabora les seves solucions en relació amb les situacions problemàtiques a les quals s'enfronta en la seva pràctica professional. Aquest model va en contra dels models anteriors de formació *racional/instrumental* que provenien del món empresarial/productiu i que actualment van perdent potència a l'hora d'analitzar i conèixer en profunditat el que passa als centres, a causa del fet que es conceptualitza el centre des d'una òptica formalista, estàtica i funcionalista, sense arribar a penetrar en les estructures i dinàmiques reals de les persones i les seves relacions. Així el nou model hauria d'endegar-se des d'un enfocament *fenomenològic i crític*, des del qual l'escola com a organització presenta uns aspectes contextuais i multidimensionals: s'estableixen relacions interpersonals entre els membres de la comunitat educativa; es donen creences, supòsits; es generen una sèrie de processos organitzatius i de construcció

social; s'estableixen components i valors polítics... i, per tant, l'escola ha de ser analitzada en el context de la seva cultura organitzativa i professional, i la formació ha de ser un procés de constant indagació col·laboradora per al desenvolupament individual i col·lectiu de l'organització.

Aquest nou enfocament requereix assumir una nova cultura professional, que en aquests moments es veu frenada per una sèrie d'elements presents en la realitat escolar que no l'afavoreixen: el funcionament cel·lularista (privacitat, individualisme, aïllament...), la tendència a la burocratització (més atenció als formalismes que als processos d'ensenyament/aprenentatge)..., i la formació ha de facilitar recursos, perquè el professorat pugui salvar els obstacles que li impedeixen arribar a ser una comunitat educativa deliberativa sobre la seva pròpia formació basada en les necessitats de les seves situacions problemàtiques educatives.

Síntesi. Els principals elements que destaca aquest article sobre la F. en C. són: com a principis, la importància del centre educatiu com a unitat de canvi, la cultura col·laboradora i el reconeixement del poder i la capacitat del professorat per dissenyar, gestionar i avaluar la formació; com a metodologia, el procés de la reflexió deliberativa i la investigació/acció; i l'enfocament de l'anàlisi del centre educatiu des del paradigma *fenomenològic i crític*.

3.3.9. JUNTA D'ANDALUSIA. CEP Linares, (1997)

I Trobada Estatal de Formació en Centres (actes)

Amb la finalitat d'analitzar el desenvolupament de PFC en diferents comunitats autònomes de l'Estat i potenciar aquesta acció formativa per a la millora dels centres educatius, el CEP de Linares amb la col·laboració d'ADEME (Associació per al Desenvolupament i Millora de l'Escola) van organitzar la *I Trobada Estatal de Formació en Centres* amb la intenció d'aconseguir, entre altres, els objectius següents:

- Oferir un fòrum d'àmbit estatal al professorat i a les institucions que han realitzat PFC i que desitgin comunicar-los.

- Contrastar experiències amb relació al desenvolupament i propostes teòriques que el van prendre com a model.
- Potenciar els PFC per mitjà de la seva publicació i difusió.
- Donar rellevància a la F. en C. dins els plans de formació i en les pràctiques pedagògiques.

La convocatòria va tenir una acollida molt favorable: s'hi van presentar 37 comunicacions de 7 comunitats autònomes, agrupades en tres blocs:

- Educació infantil i primària
- Educació secundària i universitat
- CEP i CPR

El contingut íntegre de totes les comunicacions dóna lloc a la publicació del llibre d'actes, junt amb els textos de les conferències pronunciades durant el desenvolupament de la Trobada pel professor Escudero de la Universitat de Múrcia "*Aproximadament un lustre de formació en centres: balanç crític i constructiu*" i pel professor Guarro de la Universitat de La Laguna "*La formació inicial per a l'assessorament en centres: reflexions després de deu anys de treball*", i les conclusions de la trobada. És un material que permet conèixer exhaustivament l'estat de la F. en C. fins a l'any 1997. El component bàsic és la pràctica, però també hi ha bones aportacions teòriques a l'inici del desenvolupament d'algunes de les experiències.

Les conclusions de la trobada van ser importants i van aportar elements definidors d'aquesta acció de formació, a continuació n'indicarem les valoracions, propostes i els vincles que van establir entre F. en C. i formació permanent:

1. Valoracions

- El clima de treball, la dinàmica generada pels projectes i la dimensió del treball cooperatiu que s'ha adquirit.

- Els canvis interns en els centres necessiten l'assessorament extern, que orienta, en un principi, la metodologia i les propostes de millora; tenint present que se n'ha d'anar prescindint a mesura que els centres avancin en capacitat per millorar.
- En moltes ocasions, els processos han tingut conseqüències de millora de les estructures organitzatives dels centres i l'ampliació de la participació del professorat.
- En general, es valora molt positivament l'enriquiment personal, professional i grupal (del centre) que suposa una motivació contínua, unes estratègies i metodologies útils i uns resultats que porten a l'augment del nivell d'autoexigència i de rendiment personal.

2. Propostes de millora al model de processos

- Des dels CEP es veu necessari dissenyar processos de formació interna que afavoreixin la reflexió sobre les actituds i valors en l'àmbit de formació permanent. També s'inclou la necessitat d'equilibrar la reflexió/fonamentació amb l'experimentació/pràctica i d'obrir el mètode a camps més relacionats amb la investigació.
- Des dels centres, la necessitat de fer compatible el procés a partir d'anàlisis concretes i no sempre de grans anàlisis del centre.
- La necessitat de buscar un equilibri entre les necessitats individuals i les necessitats institucionals, entre l'autonomia del grup i la dependència del formador, entre la formació/innovació i el canvi en els centres. També sembla convenient aclarir i estudiar la construcció del coneixement professional del professorat.

3. La relació entre F. en C. i formació permanent del professorat

- Es considera la formació permanent del professorat i la F. en C. com un binomi inseparable, en el qual la formació centrada en l'escola constitueix el nucli al

voltant del qual s'articulen altres modalitats de formació, complementàries i no excloents.

- Es reconeix en la F. en C. la modalitat més adequada per a generar processos de millora de la pràctica educativa i de les institucions escolars, per implicar tot el claustre, o la seva major part, en una dinàmica cooperativa que adequa la formació al context.
- Com a procés de participació, apropiació, implicació i pertinença, genera dinàmiques de treball que estalvien molts esforços en un termini mitjà, ja que integra i contextualitza les modalitats de formació, convertint-les en motor de canvi d'actituds i pràctiques.
- Convertir el professorat en agent de la seva pròpia formació, fer-la sentir útil i necessària per millorar els centres, fent més important el procés que el fi i facilitant que el centre sigui el nucli de la planificació col·laboradora.

L'equip d'organització de la trobada, d'acord amb les conclusions, manifesta una consideració respecte a les Administracions educatives; aquestes han de garantir un marc normatiu i els recursos adequats per desenvolupar el seu treball de millora global del sistema educatiu, a partir de la formació permanent del professorat i de processos de desenvolupament col·laborador.

Síntesi. La publicació de les actes d'aquestes primeres trobades sobre F. en C. ens permet conèixer diferents formes de desenvolupament d'aquesta acció formativa i saber que les persones que hi estan implicades, en general, la valoren positivament.

3.3.10. GRANADO, C. (1997)

La formació en centres: molt més que una modalitat de formació permanent. Diàlegs entre la teoria i la pràctica

Aquest és el treball més complet que hem trobat en la nostra recerca bibliogràfica. És una síntesi dels coneixements obtinguts a través de les experiències d'assessorament de set PFC, els quals es confronten amb les aportacions teòriques que ofereix la literatura

sobre el tema (la teoria està fonamentada, bàsicament, en treballs de fora de les nostres fronteres).

Les primeres pàgines del llibre estan dedicades a caracteritzar la F. en C. dins les línies habituals de perfeccionament del professorat per comprendre la seva entitat com a alternativa de formació. Seguidament descriu els fonaments del model respecte a tres àmbits: com s'entén *l'escola i la seva millora*, *el currículum i el professorat en els seus respectius desenvolupaments*, i *els processos de formació i canvi*; la qual cosa permet deduir els principis conceptuals i metodològics que doten aquest model d'una ideologia molt definida i compromesa.

1. *L'escola i la seva millora*

- *El moviment de les escoles eficaces*. La contribució d'aquest moviment a la construcció d'aquest model es pot concretar en dos sentits. En primer lloc, aquest moviment va posar de manifest que les escoles generaven diferències amb relació als resultats d'aprenentatge de l'alumnat, la qual cosa implica considerar-les com a unitats amb identitat pròpia i van aportar un mapa de variables o elements que s'evidenciaven com a condicionants de l'eficàcia escolar, i que han inspirat els propòsits d'esforços encaminats a la millora. En segon lloc, les deficiències implícites en la conceptualització i format metodològic de la investigació sobre escoles eficaces han contribuït a iniciar el moviment denominat *millora escolar*, el qual ha enriquit el model formatiu que estudiem i que és una proposta de treball inscrita en el citat corrent.
- *El desenvolupament organitzatiu (DO)* constitueix en els seus inicis un plantejament innovador de la millora organitzativa davant les visions burocràtiques i estructuralistes dominants, ja que pretén augmentar la racionalitat de les decisions per mitjà del desenvolupament de climes organitzacionals, formes de treball i de relació, sistemes de comunicacions i d'informació, centrant-se així en els recursos humans més que en aspectes estructurals. Les seves característiques són:

- La recerca constant de canvi planificat, basat en el diagnòstic sistemàtic de l'organització i el desenvolupament d'un pla estratègic per a la seva millora.
 - Compromet el sistema integral, ja que suposa un canvi total de l'entitat.
 - Busca millorar les condicions que optimitzin l'habilitat de l'organització per aconseguir els objectius (en l'escola és l'aprenentatge de l'alumnat).
 - És un esforç a llarg termini.
 - Les activitats que comporta estan dirigides a l'acció, per tant el DO va més enllà d'un programa de formació destinat a adquirir coneixements que, es pressuposa, es transferirà a la pràctica.
- *La millora escolar* és el tercer gran corrent que sustenta i recolza el model de F. en C.. Està centrat a promoure i desenvolupar la capacitat de l'escola per a la reflexió i la resolució de problemes; és un procés plantejat i gestionat que es desenvolupa en el temps i centra la seva atenció en els àmbits institucionals i de l'aula de forma conjunta. Els supòsits referents a la forma com la F. en C. entén i inclou l'escola i la seva millora se centrarien en els principis següents:
- *L'escola com a centre de canvi o com a context d'aprenentatge per al docent.* L'evidència que part del fracàs de les ofertes de perfeccionament docent és a causa de la desconexió que hi ha entre aquestes i la realitat dels docents, porta a evidenciar insistentment que les possibilitats reals de canvi requereixen esforços de formació que parteixin dels problemes del mateix centre, diagnosticats i sentits com a necessitats pel professorat del centre, per ser abordats conjuntament, és a dir, el centre és el punt de partida i el d'arribada, el text i el context del desenvolupament docent. Acceptar que l'escola és el centre de canvi suposa acceptar que el seu professorat ha de participar activament en la planificació, desenvolupament i avaluació de les propostes de millora, on aquestes s'han de convertir en feines habituals de la vida del centre.
 - *La cultura escolar i la col·laboració.* Incidir en la cultura del centre ha de ser el propòsit fonamental d'un esforç de millora. La col·laboració entesa segons Escudero (1990), com la recerca d'una comprensió mútua de la pròpia escola,

la presa de decisions democràtiques per mitjà de la negociació i el consens, l'establiment de propòsits comuns i la responsabilitat compartida en la detecció de problemes, la seva anàlisi, planificació de canvis..., és l'estadi ideal a aconseguir.

- *L'organització de l'escola al servei del currículum i l'aprenentatge de l'alumnat.* La millora escolar requereix centrar-se en els processos curriculars, perquè la finalitat màxima del canvi organitzatiu és la millora de les condicions i oportunitats de l'aprenentatge de l'alumnat, per dotar de sentit i poder incidir realment en la realitat educativa.
- *L'escola que resol problemes.* Aconseguir que el centre des d'un treball col·laborador pugui afrontar la resolució de problemes i la seva constant renovació i millora, suposa fer de l'escola una organització que aprèn, que creix i es desenvolupa des de dins de manera permanent, la qual cosa requereix un alt grau d'autonomia.

2. Currículum i docent. Desenvolupament curricular i desenvolupament docent.

L'autora resumeix aquest apartat en un quadre de síntesi, on compara la concepció més estesa respecte dels termes de currículum, innovació, professorat i desenvolupament docent (1a columna) i aquesta concepció des del model de F. en C. (2a columna) (*quadre 21*).

Quadre 21. Concepcions currículum, professorat i respectius desenvolupaments
(Granado, 1997)

	Tradicional	Model formació en centres
Currículum	Tancat i prescrit.	Obert i contextualitzat.
Innovació	Externa, dissenyada per experts. Translació fidel i uniforme.	Reconstrucció curricular. Desenvolupament curricular basat en centres.
Professorat	Executor. Individu. Responsabilitat contractual.	Agent curricular. Professional. Membre d'un col·lectiu. Pràctic reflexiu.
Desenvolupament docent	Tècniques i habilitats. Centrat a l'aula. Necessitats determinades des de fora.	Participació activa. Indagació en situació real. Reflexió i diàleg. Coneixement i judici professional. Excedeix l'àmbit de l'aula.

3. *La concepció dels processos de formació i canvi* en els quals es recolza el model de F. en C. són:

- Els processos de formació i innovació s'han de basar en les necessitats i interessos dels participants.
- Participació del professorat en el disseny, desenvolupament i avaluació. Donar el control als participants sobre les decisions relatives al *què* i *com* aprendre constitueix una condició de pes rellevant en l'èxit dels processos formatius.
- Integració de la teoria i la pràctica. Pluralitat metodològica.
- Propiciar el seguiment en l'acció. Els programes de formació han d'incorporar en els seus dissenys, espais, temps i estratègies precises per establir el diàleg necessari entre el que s'assumeix en la teoria i les implicacions pràctiques, per afavorir la reelaboració particular i significativa de la tasca habitual.
- Intensa interacció i comunicació. El treball en equip.
- Establir plans de desenvolupament a llarg termini i convertir la formació en el centre en una dinàmica habitual i constant.
- Recolzar la proposta en els principis de l'aprenentatge adult (visió de l'ensenyament, la percepció de l'escola, l'actitud cap a la innovació, la formació i les creences). El canvi s'ha de fer per mitjà de la reestructuració de l'experiència.
- Articular estratègies d'avaluació que permetin descobrir i interpretar les claus de les dificultats i progressos, orientar en la presa de decisions i oferir un *feedback* que enriqueixi el procés d'anàlisi i reflexió.
- Propiciar les condicions adequades. El canvi educatiu requereix canvis profunds en les condicions laborals del professorat, ja que la planificació, experimentació, avaluació de la pràctica, l'aprenentatge continu excedeix de la jornada laboral i és on troba problemes el desenvolupament de la F. en C..
- Oferir suport tècnic i personal. La figura de l'assessor/a com a facilitador de processos i dinamitzador de grups:
 - Expert en processos
 - Relacions horitzontals

- Implicat i compromès
- Promoure processos de desenvolupament intern: catalitzador, proveïdor de recursos/enllaç, facilitador de processos de canvi: disseny, gestió, suport personal.

Aquest treball ofereix un model de procés com a marc metodològic de la F. en C. per a la revisió i millora de la pràctica, el qual resumim al *quadre 22*.

Quadre 22. Model de procés com a estratègia

(Granado, 1997)

FASE DE NEGOCIACIÓ O DE CONTACTE INICIAL
Conèixer la idiosincràsia del grup
<ul style="list-style-type: none"> - Permanència perllongada i elevat compromís. - Conèixer el passat i el present. - Aprendre la seva cultura.
Preparació del terreny i configuració inicial
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar un model de treball. - Assegurar la implicació. - Explicitar expectatives. - Establir l'estructura de funcionament. - Negociar compromisos, temps i recursos. - Definir funcions (suport intern i extern). - Planificació de la fase següent.
FASE DE DIAGNÒSTIC
Diagnòstic inicial
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexió, anàlisi i explicitació de la pràctica habitual. - Identificar aspectes satisfactoris i àrea de millora (diagnòstic de la situació, de necessitats). - Justificació, descripció i concreció de necessitats per a una comuna.
Priorització
<ul style="list-style-type: none"> - Selecció negociada i justificada (criteris de selecció). - Àrea de millora: curricular, organitzativa o pedagògica. - Àrea de millora: interessant, necessària, motivadora i vinculada a la pràctica.
Diagnòstic específic
<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi i profundització en l'àrea prioritzada. - Formulació del problema: antecedents, causes, efectes, línies de millora.
PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ I DESENVOLUPAMENT I SEGUIMENT DEL PLA
<ul style="list-style-type: none"> - Construir el pla d'actuació que concreti accions per abordar millores de l'àrea prioritzada. - Participació activa i col·legiada en la planificació. - Respects a la diversitat: obertura i flexibilitat. - Inclou: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formació per configurar i posar en marxa el pla. ▪ Disseny de línies d'acció: tasques i activitats. ▪ Disseny del pla de seguiment: estructura i dinàmica que permeti revisar el desenvolupament, adequació als canvis, introducció de modificacions, obertura de nous fronts. ▪ Implementació simultània. - El grau d'estructuració del pla d'acció no assegura ni prediu el nivell de desenvolupament. - Possibilitat de procedir per mitjà de cicles successius d'observació, planificació, acció i reflexió.

Les problemàtiques amb les quals s'enfronta la F. en C. són: sobrecàrrega de treball que representa l'experiència per al professorat, condicions laborals que no inclouen la dedicació a la formació permanent, la mida dels centres, la falta de formació per part dels assessors/es, falta d'informació i claredat...

Síntesi. Aquest treball, un dels més complets sobre el nostre tema d'estudi —com hem dit al principi—, explicita la F. en C. com a model de perfeccionament docent que es recolza en teories de com s'entén l'escola i la seva millora, el currículum i el docent i els seus respectius desenvolupaments, i els processos de formació i canvi. La proposta del procés del desenvolupament de PFC ens aporta la dimensió operativa del model. En el marc metodològic del nostre estudi també fem referència a aquest treball, ja que ha estat una base fonamental per a la construcció dels instruments utilitzats per a la recerca d'informació.

3.3.II. ESCUDERO, J.M. (1991-1998)

L'obra d'Escudero sobre F. en C. és extensa; ha fet reflexions importants des del punt de vista teòric i pràctic i ha abordat el tema des de diferents àmbits (canvi educatiu, innovació, desenvolupament curricular, etc.). A continuació assenyalarem, cronològicament, alguns dels seus treballs més rellevants publicats en revistes i llibres.

1991: “L'escola com a espai de canvi educatiu: estratègies de canvi i de formació basades en el centre escolar”

Describeix una sèrie de supòsits teòrics i estratègies que postulen que els centres escolars es converteixen en espais institucionals i personals per a la reflexió organitzativa i pedagògica, per a la promoció des de dins del canvi i la millora, i per a l'estimulació d'una formació del professorat. La formació considerada com una activitat per al perfeccionament docent basada en la pràctica educativa i presidida per uns principis i

activitats que apelen a la col·laboració i coordinació de tots els membres de la comunitat educativa.

Fa una revisió de la diversitat d'expressions en relació amb el centre com a eix de canvi i de formació del professorat, al·legant que no tots es basen en els mateixos supòsits teòrics i ideològics. Segons ell, situar l'escola com a centre de canvi i de formació del professorat comporta un posicionament teòric que afecta la concepció:

- Del coneixement pedagògic, la seva construcció i utilització en la millora de l'ensenyament, vinculant el coneixement teòric sistemàtic amb els coneixements pràctics i experiencials del professorat.
- Del model de centre educatiu com a organització crítica, renovadora de les seves dimensions organitzatives, així com del currículum i l'ensenyament que ofereix.
- Del professorat i la seva formació que, en col·laboració amb altres col·legues investiga i reflexiona no solament les formes i procediments de l'ensenyament, sinó també sobre els valors que transmet.
- De les polítiques educatives i dels sistemes de suport a les escoles i el professorat, amb la finalitat de crear unes condicions d'ambient adequades per impulsar la renovació interna dels centres.

També indica el paradigma de la col·laboració com a metodologia per al desenvolupament del centre com a lloc de canvi i formació (*figura 13*).

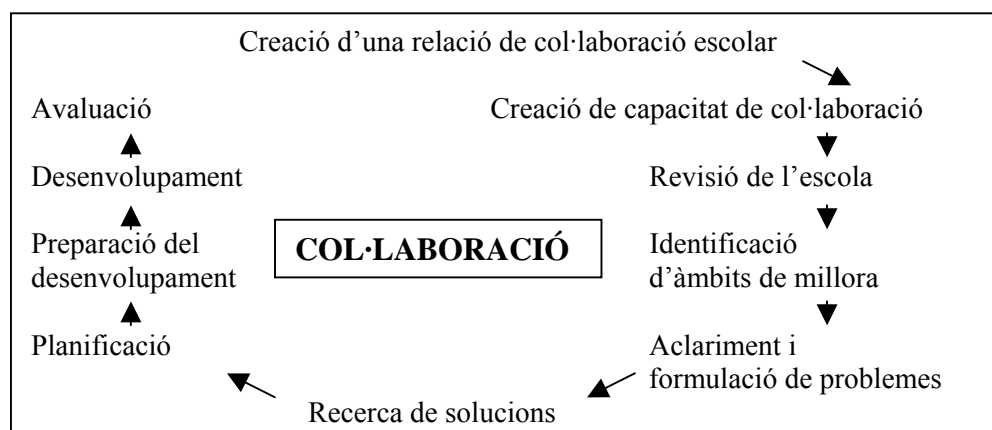


Figura 13. Creació d'una relació de col·laboració escolar

Conclou el treball amb la idea que el centre com a lloc de canvi i formació del professorat no pertany al domini de la realitat. És, més aviat, una proposta i desig d'allò que haurien de ser els centres, l'educació i el treball del professorat.

1993: “Formació en centres i innovació educativa”

Aquest article publicat a *Cuadernos de Pedagogía* és una reflexió sobre la formació del professorat als seus centres, com una opció de perfeccionament que pretén connectar de forma decidida i clara amb la innovació i millora educativa.

Després de citar i comentar aproximacions i opinions de diferents autors de fora de les nostres fronteres en referència al que hauria de ser la F. en C., explica la seva participació en el desenvolupament d'un projecte de F. en C.: *el projecte Cordillera* (comentat a González i Martínez (1993), a l'apartat 3.3.7.) i descriu els trets que identifiquen aquest model, els quals resumim:

- Formació centrada en la pràctica, potencialitzadora de la reflexió i la crítica pedagògica, realitzada cooperativament entre el professorat del mateix centre, i catalitzadora de la unió entre teoria i pràctica; entre formació, desenvolupament i millora del currículum.
- Pretén aconseguir en els centres una cultura de col·laboració pedagògica.
- Cada centre s'ha d'esforçar a pensar, fonamentar, planificar i desenvolupar una educació més coordinada, millor articulada, més participativa i democràtica.
- Els PFC dirigits a la reconstrucció (perfeccionament) de les maneres de pensar i treballar del professorat, en contextos de treball conjunt i cooperatiu en els mateixos centres, sobre àmbits de millora sorgits d'un posicionament analític, reflexiu i crític d'allò que succeeix i el que s'hauria de fer per millorar-ho.

Considera que la F. en C. exigeix i busca una reconstrucció dels centres i de la professió docent, i en aquest sentit l'Administració ha de pensar en la flexibilització de temps, el

reconeixement d'una via de formació autònoma, la disponibilitat de recursos humans i materials entre altres qüestions.

1995: “Formació del professorat centrada en l'escola”

Destacarem quatre aspectes d'aquest treball:

1. La concepció de l'escola com a organització

- Una escola que intenta elaborar des del consens entre els seus membres, el diàleg, la discussió, la crítica, una filosofia compartida d'on sorgiran les seves metes, la seva orientació, els seus projectes, la seva missió institucional, atenent l'entorn sociocultural on està ubicada i aquelles opcions de valor que han de fonamentar el seu funcionament com a institució escolar.
- Una escola que aspira a desenvolupar una cultura institucional on promou la solidaritat, la participació, la col·laboració, el suport mutu, la comunicació oberta, la reflexió crítica...
- Una escola que defineix el seu funcionament bàsic entorn a la realització contínua de processos de millora assumits institucionalment.
- Una escola en què les funcions de lideratge pedagògic siguin reals i efectives, alhora que col·legiades i participatives.
- Una escola dotada d'estructures organitzatives, que disposa de temps dins l'horari escolar per portar a terme els postulats que s'han enumerat.

En definitiva, un model d'escola que es va convertint en una organització socioeducativa innovadora en la seva tasca i formativa del seu professorat per millorar l'ensenyament i aprenentatge del seu alumnat.

2. El currículum i l'ensenyament

El currículum ve a ser el procés i l'expressió a què un centre arriba a mesura que tracta de prendre decisions respecte a què, per què i per a què ensenyar, així com a aquelles

que repercuteixen en la seva orientació metodològica i als processos d'anar avaluant i millorant la seva oferta educativa. Pensat així ha de ser una ocasió per fer efectiva progressivament la millora de l'educació i per al perfeccionament del professorat. Podrà contribuir a la millora de l'educació en la mesura que sigui reflexiu, crític i adaptable en la seva elaboració i és utilitzat de manera real per l'escola com un recurs que orienta, coordina i defineix el que ensenya. Serà formatiu, al mateix temps, si el professorat participa en la seva construcció d'acord amb la discussió i deliberació i amb la perspectiva de portar-lo a la pràctica.

3. El professorat com a professional

Dins el col·lectiu del professorat, els uns poden aprendre dels altres, formar-se i perfeccionar-se conjuntament, resoldre els reptes de millora educativa que se li planteja en la seva pràctica pedagògica sotmesa a anàlisi, reflexió i crítica constructiva. S'ha de reconèixer i potenciar el que saben i coneixen, la seva professionalitat i les seves capacitats.

4. Suggeriments per a la pràctica de la innovació/ F. en C.

- Aprendre a treballar en grup i a col·laborar amb els companys de manera efectiva.
- Analitzar i compartir experiències d'ensenyament i derivar conclusions reflexives per a la seva millora.
- Planificar cursos d'actuació i portar-los a l'aula.
- Detectar àmbits de millora preferents.
- Aprendre mètodes d'avaluació del centre i autoavaluació.
- Desenvolupar funcions d'animació i coordinació del procés de treball.
- Adquirir actituds i capacitats per a l'autonomia institucional i la resolució de problemes.

1997: “Aproximadament un lustre de formació en centres: balanç crític i constructiu” (Conferència inaugural de la *I Trobada Estatal de Formació en Centres*)

El títol de la conferència resumeix el contingut de la comunicació; és un balanç, una reflexió sobre el que ha estat la F. en C.. Alguns dels temes tractats en aquesta conferència ja han estat exposats en alguns dels treballs que hem mencionat, per tant només comentarem aquells als quals encara no hem fet referència.

Des del punt de vista polític on en la formació del professorat es reconeix i es potencia aquest com a protagonista, i als mateixos centres com a contextos responsables privilegiats d'estimular-lo, poden amagar-se opcions polítiques on el que pretenen realment és desbordament, retraïment, reducció de recursos materials i financers, la desresponsabilització política i administrativa amb la formació, i responsabilitzar els contextos locals, els centres i el professorat.

Les experiències que s'han portat a terme sembla que han aprofundit més en els processos que no pas en els continguts; s'han sobrevalorat els processos de presa de decisions i els procediments formals per conduir-los a costa, en ocasions, de la posada a punt de referents clars, ben fonamentats i rellevants, per nodrir normativament les decisions preses. El treball en grup, en alguns casos, portat a terme sota una reflexió buida i mal entesa sobre la pràctica, es limita a complir una funció d'afirmació d'allò que hi ha en lloc de transformació activa. És a dir, les millors iniciatives i propostes per promoure una formació en mans del professorat, quan no es donen certes condicions que l'acompanyin, pot acabar convertint-se no tant en una solució per a la millora sinó en un problema que exigeix dosis considerables de ponderació, reflexió, anàlisi i creació de condicions i cultures favorables. Fer bons projectes sense la creació de condicions des de fora no és possible, només és una simulació.

La F. en C. com una presumpta plataforma des de la qual es poden justificar i advocar alternatives a la formació del professorat, ha de recollir entre les seves preocupacions preferents la participació de ple en el debat ideològic, social, polític i fins i tot econòmic sobre l'educació. És dins d'aquest debat on s'ha de seguir, aprofundir en el model de

professorat que ens sembla legítim i defensable, i també pel sistema i estructures de formació que siguin necessàries per a fer-lo possible. L'ensenyament (els seus continguts, experiències, processos i resultats), podria ser l'eix ineludible sobre el qual vertebrar la F. en C., i altres elements, inclosos els processos, la col·laboració, el desenvolupament del currículum, etc., recursos de suport, facilitació i enriquiment.

1998: “La formació contínua i el centre de professors”

Escudero ha assessorat i ha participat en investigacions sobre F. en C.; aquest treball és el resultat de la seva participació en una investigació per valorar el desenvolupament i la incidència en la pràctica educativa de les modalitats de formació del professorat de cursos i projectes de F. en C.. L'estudi aporta una visió de l'aplicació d'aquest model de formació. A causa del seu component pràctic el comentarem en els apartats de metodologia referent a la construcció del nostre qüestionari per recollir dades, ja que va ser una de les fonts en la qual ens vam documentar.

Síntesi. Els treballs d'Escudero són un dels principals referents per a la nostra investigació, ja que ens aporten reflexions vers la F. en C. basades en la teoria i en la pràctica. Hi trobem una visió completa, ja que tracta els pilars fonamentals de les bases teòriques: la concepció del centre, del professorat i del currículum.

3.3.12. ARENCIBIA, S. i GUARRO, A. (1999)

Aquest treball recull una experiència sobre la complexa qüestió de la millora de l'escola, i especialment de l'escola pública. S'emmarca en un centre que té problemes (pràctics, concrets i substancials), el seu claustre es compromet a intentar resoldre'ls i sol·licita suport extern per poder-los abordar. Es va desenvolupar al llarg de sis anys (entre 1992-1997).

Dins els fonaments teòrics es plantegen els rols de l'assessorament, les funcions i els models; la concepció de la col·laboració i la concepció de la millora de l'escola.

Consideren que millorar una escola és un procés que té la finalitat de transformar la seva cultura, és a dir, l'oferta cultural global que el centre ofereix al seu alumnat. Aquesta cultura té relació amb tres grans àmbits de desenvolupament: l'organitzatiu, el curricular i el propi desenvolupament professional del professorat; per tant, la millora ha de sorgir dels problemes que es generen en la pràctica de cada centre i el seu lideratge ha de correspondre al professorat, el qual necessitarà temps i suport adequats i sostinguts per poder transformar les escoles on treballen i conviuen.

Respecte a la part pràctica s'indica el procés que es va fer al centre en relació amb la millora de la disciplina:

- Procés d'autorevisió o d'identificació i anàlisi de les necessitats del centre: identificació, categorització i priorització.
- Anàlisi o aclariment de problemes i recerca de solucions.
- Elaboració del pla d'actuació, posada en pràctica i avaluació.

També s'expressa la importància del treball en equip i les estratègies que faciliten la seva operativitat com és la *tècnica del grup nominal*.

Després d'una anàlisi detallada presenten les conclusions en dos blocs: el procés de millora que es va desenvolupar en l'escola i l'actuació de l'assessorament.

1. Sobre el procés de millora de l'escola

- Desenvolupament organitzatiu
 - La decisió del professorat d'afrontar un procés de millora escolar de forma voluntària va determinar el tipus de relacions que es van generar en el centre.
 - Les relacions es van construir sobre la base de la confiança mútua entre els seus membres. El diàleg, la discussió i la crítica van ser els pilars que la van sustentar.

- Les relacions afectives, construïdes dins i fora del centre, entre els membres de la comunitat educativa van afavorir la millora de l'escola.
- A mesura que es desenvolupava el procés de millora l'entramat relacional es potenciava. Els moments crítics es van superar per mitjà del diàleg i les relacions de confiança entre els seus membres. El professorat no volia posar en perill la relació que havia construït.
- Les relacions horitzontals van facilitar que la presa de decisions fos àmpliament compartida.
- El centre va diferenciar el que era el seu procés de millora d'altres projectes oficials que perseguïen valors molt diferents dels seus.
- La participació progressiva de les famílies i de l'alumnat va configurar un model d'escola que aspirava a potenciar els valors organitzatius.
- La comunicació fluida entre la direcció i l'assessorament van ser els eixos del lideratge compartit que pretenia la creació de capacitat interna.
- L'escola va anar integrant en el seu horari el temps necessari perquè les estructures organitzatives que anaven sorgint afavoressin el treball col·laboratiu entre els seus membres.
- La creació de diferents comissions indicava que l'escola estava aprenent a organitzar-se per si mateixa.

— Desenvolupament professional

- Un dels aspectes millor valorats pel professorat és l'aprenentatge professional compartit durant el desenvolupament de l'experiència.
- En el treball conjunt es va trobar la forma de vèncer l'aïllament i la soledat professionals i l'hostilitat de les condicions de l'entorn.
- El desenvolupament del professorat es va produir en paral·lel a la millora de l'escola.

— Desenvolupament curricular

- Es va constatar una millora important de la disciplina en el centre però no es va constatar que aquesta millora hagués incidit en el procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.
- Entre els elements que van influir en la disciplina el professorat reconeix la importància dels aspectes curriculars però no s'ha constatat clarament quins són aquests aspectes determinants.
- El model d'escola que anava sorgint, a mesura que el procés de millora es desenvolupava, responia a les característiques d'una cultura democràtica.

2. *Sobre el procés d'assessorament*

- L'assessorament ofert al procés de millora de l'escola pot ser definit com sostingut en el temps amb el propòsit de facilitar la resolució de problemes en el centre.
- L'assessor va actuar com a facilitador de processos de canvi, no com a expert en continguts.
- La relació d'igualtat establerta amb el professorat va ser una de les claus més importants que van afavorir el desenvolupament professional.
- Les ocasions en les quals l'assessorament va proporcionar ajuda directa tenien com a finalitat iniciar processos de capacítació professional del professorat.
- El model de procés, com a estratègia d'assessorament, malgrat la seva lentitud, va afavorir en tot moment la millora de l'escola.

Síntesi. Aquesta experiència demostra que la millora de l'escola és possible pel treball de la globalitat de la institució i no pel que pugui fer cada un dels seus membres individualment; així com el desenvolupament professional de cada professor i cada professora està unit a l'escola on treballen i les institucions han de teixir una xarxa de relacions interpersonals i interprofessionals que converteixen la docència en una tasca realment col·lectiva. La metodologia de procés: anàlisi de les causes dels problemes, orientar possibles alternatives de solució, elaborar un pla d'acció... permet que el centre

descobreixi la seva capacitat per abordar l'anàlisi i solució dels seus problemes i seguint aquest procés es va convertint en el protagonista de la seva pròpia història institucional.

3.3.13. Experiències en el context europeu

En el 25è Congrés Anual de l'ATEE, la ponència de Dietmar Waterkamp va tractar sobre "L'escola com a lloc d'aprenentatge per al professorat" i va presentar algunes experiències desenvolupades en països europeus entorn a aquesta temàtica, de les quals ressenyem les més significatives.

A **Alemanya** la majoria dels setze *länder* han iniciat projectes de desenvolupament de les escoles que volen participar. A Rin del Nord-Wesfàlia, per exemple, l'institut estatal de formació permanent ha establert un equip de moderadors als quals les escoles poden fer consultes sobre el seu procés de desenvolupament. Els moderadors són professorat en actiu que tenen reducció de les hores docents. El programa de desenvolupament basat en l'escola segueix una certa estructura. Generalment, l'inicia i el prepara un equip de professorat. El procés comprèn fases de *pluja d'idees*, planificació, treball en grup i procés d'avaluació. Com que aquest procés exigeix molt de temps, el senador per a les escoles d'Hamburg, per exemple, va oferir un dia extra, lliure del programa de classe a les escoles que volien comprometre's en el desenvolupament escolar. En canvi, a Rin del Nord-Wesfàlia no s'oferia cap exempt de classe.

A **Suïssa**, el cantó de Basilea, l'Institut per a la Instrucció i la Formació permanent ha dissenyat un programa que té tres anys de durada i que inclou deu setmanes de formació per al professorat d'una escola que vol rebre-la conjuntament. S'anomena *Programa de formació pedagògica relacionat amb el lloc de treball*. La meitat de la formació es fa dintre de l'horari lectiu i l'altra meitat es fa en el temps lliure.

A **Anglaterra**, s'ha portat a terme una experiència on un formador del Centre d'Educació de l'Autoritat Local d'Educació de Salford, que és especialista en plans d'estudi, treballa cooperativament amb un grup de professorat. El formador treballa amb

cada membre del grup a la seva escola per ajudar-lo a executar el pla d'estudis, a introduir l'ensenyament professional en equip i a dissenyar materials per als alumnes i professorat, i també a fer un dia de desenvolupament professional de tot el personal.

A **França**, la formació permanent per al professorat s'organitza en l'àmbit regional de les acadèmies mitjançant les missions acadèmiques de formació del personal de l'educació nacional. Aquestes organitzacions regionals tenen autonomia de l'Administració central. Un programa de formació en una missió va ser convidar el professorat d'un *collège*, el nivell més baix de l'ensenyament secundari, a portar alumnes en perill de fracàs escolar. Sota la supervisió d'experts el professorat va treballar juntament amb els alumnes de la seva escola durant vint lliçons. És una experiència d'aprenentatge per a professorat amb un suport específic i vinculada a la reflexió i la formació.

Per finalitzar farem menció del *recull d'experiències sobre PFC que va publicar l'editorial Graó l'any 2001*.

- Dos articles referents a la teoria de la F. en C., publicats a la revista *Aula d'Innovació Educativa*, els quals ja hem esmentat anteriorment.
- Dos experiències de PFC per a cada etapa: infantil, primària i secundària.
- Una experiència a l'àmbit rural.
- Dos articles dedicats a l'avaluació.

Són experiències que reflecteixen les inquietuds, les reflexions, les dificultats i l'optimisme que ha envoltat els col·lectius de docents que han portat a terme PFC.

3.3.14. Síntesi d'estudis i d'experiències sobre formació en centres

La revisió de les investigacions, que ens han precedit en l'estudi de la F. en C., permeten que es puguin arribar algunes conclusions:

- No hi ha univocitat respecte a definir la F. en C. amb un terme comú. Generalment s'utilitza indistintament modalitat i model. El treball de Darder (1995) i el de Granado (1997) sempre es refereixen a model.
- Els estudis que més han aprofundit sobre el tema coincideixen que la F. en C. es fonamenta en les bases teòriques del desenvolupament curricular basat en l'escola, en el desenvolupament organitzatiu i en la millora de l'escola.
- El centre educatiu és definit com a una organització on s'ha de generar el canvi educatiu.
- El professorat és considerat en la majoria d'estudis com a professionals reflexius que han de dissenyar la seva pròpia formació a partir de les necessitats del centre.
- El currículum ha de ser un projecte real, construït pel centre i motiu per a la reflexió de la tasca educativa. El seu desenvolupament ha de generar el contingut de la formació.
- La metodologia processal és la més acceptada com a via per desenvolupar els PFC.
- El treball en equip és l'eina essencial per portar a terme la F. en C..
- Es requereix una certa estructura en recursos humans, materials i funcionals. Respecte als humans, principalment, un coordinador amb formació específica, quant a funcionals temps per a la reflexió, el diàleg i la deliberació.
- L'assessorament és necessari per al desenvolupament de la F. en C.. L'assessor/a ha d'actuar com a facilitador, com a col·laborador, però actualment, en molts casos, falta una formació específica dels que es dediquen a aquesta tasca.

Al *quadre 23* presentem de forma esquemàtica aquesta síntesi. Indiquem els autors dels treballs més rellevants i els termes i/o referències que utilitzen en relació amb la F. en C..

Quadre 23. Conceptes de formació en centres

FORMACIÓ EN CENTRES							
ESTUDIS I EXPERIÈNCIES	Definició	Bases de fonamentació	El centre educatiu	El professorat	El currículum	Metodologia PFC	Assessorament
OCDE (1985)	Modalitat		Lloc de formació	Participar en decisions de formació			Necessitat de formació dels formadors
Villar, L.M. (coord.) (1992) (temes plantejats)	Metodologia o ideologia educativa?	DCBE Desenvolupament escola com a organització	Com a organització	Professional reflexiu i crític	Projecte social i cultural de socialització	Investigació/acció	
González i Martínez (1993)	Projecte de formació	Escola col·laborativa DCBE Autorevisió institucional	Unitat de canvi	Protagonistes del procés de formació. Professional reflexiu	La realitat a ensenyar. Motiu de reflexió	Metodologia de procés	Col·laborador amb el professorat
San Fabián, J.L. (1994)	Model	DO	Lloc de formació	Professional reflexiu	Contingut del PFC	Metodologia de procés	Necessitat de formació dels formadors
Villarubias i Mauri (1995)	Modalitat		Com a organització	Professional reflexiu	La realitat a ensenyar. Motiu de reflexió	Metodologia de procés	Facilitador de la formació
MEC (1995)	Actuació formativa Model		Unitat de canvi	Professional reflexiu	Contingut del PFC	Investigació/acció	Necessitat per desenvolupar PFC
Darder (1995)	Model	DCBE	Unitat de canvi	Professional reflexiu	Contingut del PFC	Metodologia de procés	Facilitador de la formació
Imbernón (1996)	Model	DCBE DO	Unitat de canvi	Professional reflexiu i crític		Reflexió deliberativa Investigació/acció	
CRP Cantàbria (1997)	Modalitat			Participar decisions de formació	Contingut del PFC	Metodologia de procés	Necessitat per desenvolupar PFC
Junta d'Andalusia (1997) (conclusions)	Modalitat		Lloc de formació Unitat de canvi	Agents de la seva formació	Contingut del PFC	Metodologia de procés	Necessitat de formació dels formadors
Granado (1997)	Model	Escoles eficaces DCBE. DO Millora de l'escola	Unitat de canvi	Agent curricular Professional reflexiu	Obert i contextualitzat	Metodologia de procés	Facilitador del procés de formació
Escudero, J.M. (1991-1998)	Model	Investigació-acció DCBE Col·laboració escolar Organització que aprèn Reestructuració escolar	Com a organització	Tècnic Reflexiu i crític Investigador i obert a la col·laboració	Mitjà per a la millora educativa i formativa del professorat	Metodologia de procés	Centrat en “ treballar amb ” i menys en “ treballar sobre... ”
Arencibia i Guarro (1999)	Model/ Modalitat	Millora de l'escola	Unitat de canvi	Protagonistes del procés de formació. Professional reflexiu	Contingut del PFC	Metodologia de procés	Facilitador del procés de formació

3.4. Fonaments teòrics

Els elements bàsics que defineixen la F. en C., que la caracteritzen o que la diferencien d'altres accions formatives és que *l'eix de la formació del professorat* sorgeix de la necessitat de resoldre problemàtiques o millorar àrees deficitàries del centre, fets que comporten un *desenvolupament professional*, plenament vinculat al *desenvolupament curricular i globalment institucional* i, que implica una determinada concepció del currículum, del professorat i dels centres.

Els fonaments teòrics que sustenten o recolzen, bàsicament, la F. en C. són: el DCBE, el DO i la *millora de l'escola*, tal com hem pogut comprovar en els estudis i experiències presentats.

3.4.1. *Desenvolupament curricular basat en l'escola*

Un dels estudiosos més rellevants en el nostre país sobre el desenvolupament del currículum i la F. en C. és Escudero, en el seu treball (Escudero, 1999) ens basarem per tractar el DCBE que ell anomena desenvolupament curricular basat en el centre.

La gènesi, desenvolupament i expansió del DCBC pot localitzar-se, aproximadament, entre els anys seixanta i setanta en alguns països anglosaxons. Els seus plantejaments obeïen a un conjunt d'idees, valors, polítiques i estratègies educatives obertament progressistes i decididament centrades a millorar l'educació, els continguts i metodologies pedagògiques.

Skilberck (1984) citat a Gairín (1996:416) defineix el DCBE com a planificació, disseny, posada en pràctica i avaluació per part de l'escola d'un programa d'ensenyament dirigit als alumnes i membres de la institució, implica dotar a l'escola d'un grau d'autonomia que li permeti prendre decisions, dirigir els seus afers i configurar estructures que possibilitin dissenyar el currículum i configurar programes específics d'ensenyament/aprenentatge.

Dissenyar els centres els seus projectes curriculars a partir de les necessitats del context comporta uns pressupòsits sobre el concepte de currículum, el rol del professorat com a agent curricular i el centre educatiu com a marc per al desenvolupament curricular i professional. Aquests conceptes poden tenir diverses accepcions que dependran de les condicions històriques, polítiques i administratives i de la visió cultural d'aquells que ho defineixen. A continuació exposarem algunes d'aquestes concepcions que ens permetran aprofundir en la teoria sobre el DCBE.

3.4.1.1. Concepcions del currículum i models de disseny curricular

Currículum és un concepte polisèmic, pot tenir diverses interpretacions depenent de la visió cultural i del sistema de valors que se li atorguin.

En aquest sentit, Jackson (1992) explica:

«El camp d'estudi del currículum és conflictiu, confús, amorf, moribund, desordenat, caòtic i desepistemològitzat.»

(Cit. a Marcelo, 1994:44)

I Tanner i Tanner (1980) especifiquen:

«El significat del currículum ha canviat significativament al llarg del temps, reflectint diverses i conflictives escoles de pensament de forma de les quals és altament improbable trobar una definició universalment acceptada.»

(Cit. a Marcelo, 1994:45)

Un dels teòrics en el context espanyol que més ha aprofundit sobre el tema del currículum és Gimeno Sacristán, el qual dóna la definició següent:

«Currículum és el projecte selectiu de cultura, cultural, social, política i administrativament condicionat, que omple l'activitat escolar, i que es fa realitat dins les condicions de l'escola tal com està configurada.»

(1988:40)

Entre les diferents aproximacions al concepte de currículum, Rué en proposa tres (1996):

- com a pla d'estudis o estructura acadèmica, referent de les polítiques educatives;
- com a context normatiu o conjunt de prescripcions legals, culturals i contextuals que regulen l'actuació dels docents i alumnes;
- com l'experiència educativa viscuda pels alumnes.

Per a cada una d'aquestes opcions trobem grans defensors amb convincentes teories que condueixen a diferents models de desenvolupament curricular. Ens centrarem, en concret, en tres models que presenten declaracions ben diverses en la teoria i pràctica del currículum i que cooperen a explicar, per què *currículum* té diferents interpretacions: models de disseny de tall tècnic, de tall deliberatiu i pràctic i de tall crític i postmodern (Escudero, 1999).

Model de disseny de tall tècnic

El model de disseny de tall tècnic (acadèmic, intel·lectual, tecnològic, conductista, etc.) entén el currículum com l'organització tradicional del coneixement acumulat, un programa establert, especialitzat amb un temari recurrent fonamentat en les disciplines clàssiques i compartimentades, i on la funció del docent és la transmissió d'aquest coneixement cultural.

Aquest concepte de currículum, emmarcat dins del model de *racionalitat tècnica* desenvolupat per Tyler, s'organitza al voltant de quatre elements: els objectius, les activitats, la metodologia i el procés d'avaluació. Es tracta d'un model iniciat als països anglosaxons que nosaltres hem adaptat al nostre context educatiu. Coll (1991), principal precursor al nostre país, considera el currículum com un projecte que orienta les activitats educatives, concreta les intencions i proporciona guies d'acció adequades als professors que tenen la responsabilitat última de la seva concreció. S'ha convertit en el model de planificació curricular seguit per la majoria d'administracions educatives.

D'alguna manera respon a les exigències socials que demanen un currículum tècnic, planificat (per tant, controlable) i exigent amb les matèries tradicionals, així com condicionat per les exigències dels criteris d'admissió de les institucions universitàries.

L'excessiva planificació del model de racionalitat tècnica està rebent crítiques que es concreten en les afirmacions següents: és excessivament prescriptiu i inflexible, aguditza la dependència dels centres i del professorat a la norma imposada per instàncies superiors limitant el desenvolupament curricular, deixa poca alternativa al professorat en relació amb el model de persona que es vol formar, i homogeneïtza i separa els grups d'alumnes.

Model de disseny de tall deliberatiu

En contraposició al model tècnic, es troba el model de disseny de tall deliberatiu (model pràctic, interpretatiu, hermenèutic, de procés) del currículum. La premissa principal d'aquesta concepció és que cal partir de la realitat social i de l'alumne per anar ajustant el currículum a les seves capacitats i interessos i d'acord amb la realitat del moment. Els continguts que el currículum ha d'incloure s'han de seleccionar a partir del debat i la negociació entre els agents socials, tècnics, famílies, docents i alumnes. El paper del professorat dins aquest enfocament és de primer ordre ja que junt amb altres agents selecciona els continguts, però el professorat els ha de planificar i reajustar a cada moment depenent de les necessitats de l'alumnat i de les expectatives que la societat té respecte de la formació acadèmica, humana i social que l'escola ha de donar.

Es fonamenta en el model de *racionalitat deliberativa*, al qual donen suport Eisner, Schön, Elliot i Stenhouse.

«Un currículum és una temptativa per comunicar els principis i els trets essencials d'un propòsit educatiu, permanentment obert a discussió crítica i que pugui ser traslladat efectivament a la pràctica.»

(Stenhouse, 1984:29)

El currículum, dins d'aquest paradigma, s'entén com a currículum en l'acció ja que el professorat adapta l'activitat educativa segons la diversitat social, cultural i acadèmica de l'alumnat. El disseny del currículum en l'acció, a la pràctica, ha de veure's com a «processal, situacional, cíclic i evolutiu; la seva dinàmica és la deliberació i el consens» (Moreno, 1999:143). Atès que té present el marc interpretatiu, l'estratègia de treball és la investigació/acció, com a mètode d'indagació de la realitat. Requereix, per tant, treball en equip, cultura col·laboradora, participació, etc., juntament amb autonomia professional i institucional. Sistemàticament i evolutiva, aquesta pràctica deliberativa enforteix la professionalitat del docent, millora el desenvolupament curricular i fa créixer el centre.

Les crítiques que rep el model de racionalitat deliberativa, segons Rué, són: la seva complexitat, el professorat no té experiència ni se sent segur; la cultura i formació rebuda no ha tingut com objectiu principal ensenyar a ser reflexius; crea angoixes, desconcert, por al canvi, al desconeixement, i les iniciatives personals són poc compartides i recolzades.

Model de tall crític

El model de tall crític (polític, socioreconstruccionista i actualment crític i postmodern), conceptualitzat per Habermas, considera que els fenòmens educatius són realitats socialment construïdes i que tota persona està situada en una posició determinada en una xarxa de relacions socials, i aquestes «han de ser descobertes, analitzades i transformades en la direcció d'un món més racional, guiat pels valors de justícia i veritat» (Hornilla, 1999). En aquest sentit, tant l'educació, en general, com el currículum, en particular, han de partir d'un context sociohistòric determinat si es vol aconseguir el desenvolupament de tots els implicats.

Concretament, Eisner i Vallance (1974) l'anomenen reconstruccionista. Consideren que el professorat ha de conèixer les normes i les estructures de les relacions socials per canviar la situació educativa i social existent. El seu rol és contribuir a la transformació d'una societat més justa i equitativa, construint i seleccionant el contingut cultural a

partir de la reflexió i crítica, i de les experiències d'aprenentatge viscudes pels alumnes. Per tant, el currículum ha de situar-se en un espai social més ampli que l'escolar.

«L'essència del reconstruccionisme és considerar l'educació com a mitjà per millorar la societat, i amb això oferir millors oportunitats als membres que la componen [...]. Aquesta concepció atorga a l'educació un important paper en la transformació social. Des d'aquest punt de vista, el currículum, per poder desenvolupar aquesta funció de millora social, ha d'analitzar les normes i pràctiques socials vigents, criticar-les i reconstruir-les des de la racionalitat democràtica i els valors comunitaris.»

(Skilbeck, 1976. Cit. a Marchesi, 1998:197)

Respecte al disseny del currículum, si bé aquesta teoria no té un *sistema* propi, compta amb unes estratègies de planificació i un conjunt de processos. La pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire i alguns moviments de renovació pedagògica ofereixen unes propostes estratègiques per portar a terme la concreció dels continguts i una metodologia del desenvolupament.

Les aportacions de la teoria crítica són molt vàlides, però actualment alguns les consideren *clàssica*, ja que ara s'està evolucionant cap a una reconceptualització del model que acull noves problemàtiques i dimensions destacades per la sensibilitat postmoderna. Entre els iniciadors d'aquesta reconceptualització es compta amb les idees del moviment feminista, que alhora que reivindiquen la seva igualtat de drets, també ho reivindiquen per a tots aquells grups minoritaris amb poca representació social. Per al postmodernisme segons Bolívar:

«El currículum és un text discursiu, susceptible de ser analitzat en dispositius lingüístics. Un disseny i desenvolupament del currículum en l'era postmoderna advoca per privilegiar el curs de la vida individual, incloure-hi de totes les veus i grups culturals on el diàleg i el llenguatge és el nucli de l'ensenyament, sensible al desig, identitat, gènere i ètnia.»

(1999c:161)

Conscients que hem de tenir present el sistema educatiu del nostre país i la realitat actual dels centres educatius, **el nostre concepte de model de currículum en relació amb la F. en C. englobaria aspectes dels tres dissenys esmentats**. El currículum es pot definir com un conjunt d'experiències que la institució educativa ofereix per a l'aprenentatge del seu alumnat. Implica la selecció d'uns continguts culturals, mínimament prescrits per l'Administració educativa corresponent (sigui central, autonòmica o municipal) per garantir una formació integral de la comunitat d'aprenentatge, i que el professorat reconstruirà en funció de les característiques de l'entorn sociocultural del centre, en general, i en funció de les necessitats de l'alumnat, en concret.

En general, els currículums prescriptius conformen una massa poc reflexiva i crítica. Són currículums programats per la conformitat, per la poca discussió i, en aquest sentit, es crea una *cultura del silenci* (Freire). El currículum ha de ser sensible als diferents grups socials, sobretot els minoritaris, contribuint a formar identitats socialment acceptades.

El currículum ha de *preparar l'alumne per a la vida* (aprendre a ser, aprendre a conèixer, aprendre a conèixer i aprendre a fer) per tant, ha d'ampliar les formes de representació que s'ofereixen a l'escola, en general, i en l'estudi de cada matèria en particular. Actualment, el pes de les assignatures està desequilibrat, es dóna més importància a les instrumentals que a les artístiques i això discrimina i selecciona un tipus d'alumnat. La direcció que pren el currículum va enfocada més cap a l'academicisme que al desenvolupament personal i social, malgrat que hi ha una consciència de canvi al respecte.

El currículum ha de ser un *projecte versàtil* que pugui adaptar-se als constants canvis socials. Les noves tecnologies han possibilitat la globalització de l'economia, de la cultura, de l'art, i també de l'educació. Caldrà prestar atenció als potencials perills de les noves tecnologies en educació: individualitat, excés d'informació, caducitat dels continguts, que poden privar d'una consolidació de la informació, de la reflexió i de la crítica.

En definitiva, cal un currículum *flexible i humà* que parteixi del context sociohistòric, que desperti inquietuds, que motivi, que formi persones creatives, crítiques i indagadores, perquè aquestes millorin i facin progressar la societat. La concepció i desenvolupament del currículum s'ha d'abordar des del qüestionament professional de: què fem, per què ho fem i per a qui ho fem i no de la simple aplicació de supòsits psicològics, didàctics i organitzatius.

La concepció de currículum dins el marc del DCBE correspondria al model de tall deliberatiu que aspira a un model de tall crític. Segons Escudero (1999) era una proposta pedagògica que pretenia crear un currículum escolar més rellevant i significatiu per a l'alumnat, reconèixer la professionalitat dels docents, i dinamitzar els centres escolars com a contextos de reflexió i indagació educativa; juntament amb el compromís escolar amb la democratització social per mitjà de les institucions escolars, el currículum i les relacions entre alumnat i professorat.

En el nostre context els MRP van ser l'exemple de moltes idees i pràctiques que emparava el DCBC, així com alguns projectes realitzats en els primers anys vuitanta sota la inspiració de la investigació/acció, l'autoavaluació escolar... i, més tard, la F. en C..

En el seu conjunt, el DCBC es pot considerar com una renovació de les pràctiques educatives des dels substrats inferiors, que va ser valorada molt positivament.

«En els seus orígens, el DCBE sorgeix com a línia de renovació que no només compta amb professorat i centres com als seus protagonistes més importants sinó que, al mateix temps, assumeix el compromís central de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge dels alumnes. Es tracta, per tant, d'una innovació en i des de la pràctica, orientada a millorar-la i transformar-la en els seus contorns més propers pels centres i professorat.»

(Escudero, 1997b:70)

Els supòsits i pretensions inicials del DCBC es van posicionar per no entendre el currículum oficial com alguna cosa plenament prescrita, sinó com un conjunt de valors i propostes pedagògiques que haurien de ser reconstruïdes activament en els centres per part del professorat, reflexionant i decidint sobre els seus significats i rellevància per als alumnes concrets, els seus contextos personals i socials (Escudero, 1999:295).

3.4.1.2. El professorat com a agent del desenvolupament curricular

D'una manera molt simple diríem que la feina del professorat és *ensenyar* i allò que ha d'ensenyar ja sigui de forma prescriptible o segons el seu criteri està emmarcat en el projecte curricular.

«L'educació és una empresa normativa. És un procés dirigit a la consecució de certes virtuts. El currículum —que inclou les activitats que porta a terme l'escola per aconseguir els seus objectius— és un dels seus principals recursos pedagògics. L'altre és l'ensenyament. Com la sistole i diàstole dels batecs del cor, currículum i ensenyament se situen al centre de l'educació.»

(Eisner, 1992. Cit. a Marcelo, 1994:68)

L'activitat d'ensenyar es pot desenvolupar de diverses formes que dependran del concepte i dels enfocaments que donem al terme ensenyar i del perfil professional que presenta el docent. Ara no desenvoluparem el concepte d'ensenyament ni els seus enfocaments, tema que s'ha debatut prou en la literatura de les ciències de l'educació. Però sí que tractarem el/la docent com a agent de primer ordre en el desenvolupament curricular. Fullan (1991) diu: «els canvis en educació depenen d'allò que els professors/es fan i pensen, cosa tan simple i tan complexa al mateix temps» citat a Marcelo (1994:58), i ho ratifica Delors (1996:166) en dir que «cap reforma educativa mai no ha tingut èxit contra el professorat o sense el seu concurs».

La intervenció del professorat en el desenvolupament del currículum dependrà del disseny curricular que es vol aplicar, així es configuraran diferents models de professorat: el professor/a que transmet els seus aprenentatges; el que es qüestiona el

seu paper i interpreta les propostes curriculars, les modifica i les adapta en funció dels interessos i motivacions del seu alumnat; o el professor/a que indaga i reconstrueix el procés d'ensenyament/aprenentatge amb l'alumnat i altres agents educatius. Una interpretació sobre la intervenció del professorat en el disseny i desenvolupament curricular, l'expressa Gimeno Sacristán:

«El contingut de la professionalitat docent està en molt bona mesura decidit per l'estructura del currículum [...]. L'actualització professional del professorat, tota ella està condicionada pel paper que se'ls assigna en el desenvolupament del currículum.»

(1988:39)

El professorat com a tècnic

El professor/a actua com a tècnic que executa allò que la política educativa del moment dicta. Grups d'experts elaboren les directrius que el professorat haurà de seguir per desenvolupar el currículum en cada context. El professor/a és un tècnic que acaba dominant les estratègies científiques planificades pels experts. Tanmateix, l'activitat del professorat és més aviat instrumental (plans anuals de centre, programacions d'aula, memòries de gestió...) i dirigida a la resolució de problemes mitjançant l'aplicació de rigoroses teories i tècniques científiques. És el model que respon als principis de la *racionalitat tècnica*. Si el currículum és prescrit i semitancat aquest és el model d'agent curricular.

El professorat com a agent actiu del currículum

El professor/a com a agent actiu del currículum interpreta les propostes curriculars, les modifica, les adapta, etc., segons les característiques del context; experimenta i investiga sobre la pràctica i sobre la conseqüència de les seves accions i, finalment, tracta de buscar solucions als problemes que apareixen en la vida escolar quotidiana. El grau d'intervenció en la redefinició i aplicació de les propostes curriculars vindrà donat per la seva formació inicial i contínua, per la seva responsabilitat i compromís davant el seu treball, pel treball cooperatiu que es desenvolupi entre companys, etc. És el model

que es fonamenta en la *racionalitat deliberativa*. El professor/a es defineix com a reflexiu (Schön i Eisner) o com a indagador (Zeichner, Carr i Kemmis) perquè manté un constant qüestionament sobre la pròpia activitat, permetent un domini sobre ella i obrint possibilitats de canvi. L'informe Delors advoca per aquest model ja que considera:

«L'elaboració dels programes escolars i del material pedagògic hauria de fer-se amb la participació dels docents en exercici, en la mesura que l'avaluació no es pot dissociar de la pràctica pedagògica.»

(1996:175)

Una visió pràctica de com hauria d'actuar un professor/a dins d'un model deliberatiu seria la que ens ofereix Eisner (1987):

- Aquell professor/a que procura «dissenyar activitats de currículum que invitin els alumnes a transmetre la seva comprensió de situacions particulars, o la seva reacció a aquelles mitjançant l'ús de diferents formes de representació (1987:130)».
- Aquell professor/a que experimenta i agrupa alumnes en funció de les activitats planificades (grups petits, individual o col·lectivament).
- Aquell professor/a que proporciona una igualtat d'oportunitats educatives a cada nen, que els ofereix l'ocasió per utilitzar i desenvolupar les seves capacitats intel·lectuals més potents, oferint la mateixa rellevància a totes les matèries; per tant, diversificant el currículum: els objectius, metodologia i avaluació.

El professorat com a constructor curricular

El professor/a com a constructor curricular integrat en l'equip de professionals d'un centre educatiu, que estudien el context; reflexionen, analitzen i diagnostiquen les necessitats educatives; es recolzen en les teories de l'ensenyament/aprenentatge i investiguen per elaborar els projectes curriculars adaptats al context; revisant contínuament amb diferents metodologies el procés, per redefinir-lo si es considera necessari; i avaluen la seva efectivitat per formar individus amb raonament crític i

capaços de millorar i fer créixer positivament la seva societat. El professor/a en aquest cas metafòricament és arquitecte, delineant i paleta en la construcció curricular i entraria en el model del reconstruccionisme social.

Entenem que avui en dia el model de professorat ha de fugir de la mera transmissió de continguts i de les lliçons magistrals, on l'alumne és un participant passiu del procés instructiu. El model que requereix l'actualitat educativa i que contempla el DCBC és el de professor/a com a agent actiu del currículum, que reflexiona, indaga, es mostra crític i construeix a partir de les necessitats de l'entorn i de l'alumnat, la qual cosa provocaria el pas d'un currículum prescriptiu a un currículum obert.

Tanmateix, les tecnologies de la informació i comunicació són un mitjà que relleven el professor/a del rol de transmissor i permeten que prengui la funció de facilitador i orientador. Així, el professor/a ha de potenciar el diàleg i la reflexió entre els seus alumnes, provocar situacions que requereixin l'anàlisi i la resolució de problemes i globalment organitzar activitats educatives a fi de col·laborar en l'emancipació de l'alumnat.

El professor/a no pot actuar aïlladament, cal la deliberació i reflexió conjunta entre grups de professors/es i també entre aquests i la resta d'estaments educatius i socials. Aquest model de professorat requereix una actualització, un desenvolupament professional continu per esdevenir un professional de la docència.

«El currículum no pot desenvolupar-se profitosament en la pràctica si no està acompanyat d'un professorat potencialitzat i professionalitzat. Simultàniament, els centres escolars han de ser considerats com espais de reflexió i reconstrucció; per tant, han de ser degudament reconeguts i possibilitats.»

(Escudero, 1999:297)

Com a de síntesi, diríem que **el professorat com a professionals de l'educació ubicats dins el marc del DCBC tindria el perfil del model de professorat com a agent actiu i constructor del currículum.**

«Els pressupòsits i pretensions del DCBC [...] advoquen per entendre el professorat com a professionals pràctics i reflexius, crítics sobre els continguts, experiències i resultats de l'aprenentatge, capaços d'embranchar-se en opcions de renovació pedagògica i respondre moralment i intel·lectualment als desafiaments permanents de la seva pràctica.»

(Escudero, 1999:295)

3.4.1.3. El centre educatiu: context curricular i professional

«Als inicis del DCBC es donen cita perspectives teòriques i pràctiques que en integrar-se sobre el focus de millorar el currículum escolar i els processos d'ensenyament i aprenentatge en el si dels centres, aspiren a oferir-nos una perspectiva que possibiliti la trobada entre desenvolupament curricular i formació del professorat, així com entre aquestes dues facetes i la recomposició per dins de les escoles com a organitzacions escolars.»

(Escudero, 1999:295)

Entenem la institució escolar o centre escolar com una organització social que té unes fites i tasques educatives i que compta amb una estructura de funcionament que comporta la interrelació entre els seus components (persones o grups), els quals posseeixen unes característiques que determinen la seva identitat i possibiliten el desenvolupament curricular, que es produirà paral·lelament al desenvolupament professional, i ambdós col·laboren i contribueixen a incrementar el valor i rendiment de la institució que seran els indicadors del desenvolupament institucional.

El centre educatiu com una unitat funcional de planificació, acció i avaluació d'activitats formatives que conformen el PCC, organitzades al voltant d'un temps i un espai, orientades a la implantació i a obtenir resultats predictibles en la formació integral de l'alumnat, requereix el treball en equip dels docents del centre, incidir tots en les mateixes idees, actituds i objectius i buscar conjuntament solució a les problemàtiques que deriven de la pràctica educativa.

Una acció i implicació col·lectiva de tot el professorat per definir i executar el PCC en funció de les necessitats del centre, en general, i de l'alumnat, en particular, comporta la dialèctica sobre la pràctica, la deliberació, l'intercanvi d'idees i experiències, fets que generen un coneixement pràctic i que permet que els docents aprenguin els uns dels altres, que s'ajudin i, consegüentment, possibilitarà el desenvolupament professional. Stenhouse ens ratifica:

«No és possible el desenvolupament d'un currículum sense el desenvolupament del professorat... Els estudiants es beneficien dels currículums no tant perquè modifiquen la seva instrucció quotidiana com perquè milloren el professorat [...] només podia aconseguir-se el perfeccionament del contingut del coneixement de l'educació a través del desenvolupament de l'art del professorat en fer possibles formes d'aprenentatge basades en la indagació, el descobriment i el debat.»

(1998:103-104)

En la línia de desenvolupament professional i curricular Ruiz de Gauma diu:

«La coimplicació que hi ha entre desenvolupament professional i desenvolupament curricular és tan clara que sovint se les consideren com aspectes inseparables.»

(1996:330)

També Santos Guerra expressa al respecte:

«El currículum és per al professorat una plataforma en la qual poden plantejar-se estratègies que van a repercutir en el seu desenvolupament professional, en el seu perfeccionament, en la qualitat de la pràctica. [...] El professional de l'ensenyament pot trobar en el desenvolupament del currículum un marc d'indagació i d'experimentació [...] El currículum no és un repertori d'activitats que s'han de fer sinó una invitació a explorar i indagar [...]»

(1999:28)

Així, el compromís amb la tasca educativa, la inquietud col·lectiva per millorar contínuament el PCC i la reflexió compartida sobre els problemes que genera portar a la pràctica el PCC potenciarà el creixement i desenvolupament professional, un

desenvolupament professional generat en el centre educatiu. Del centre educatiu emana el coneixement pràctic que ha de ser contrastat amb la teoria; cosa que permetrà un DCBC i al mateix temps es produirà un veritable desenvolupament professional.

El desenvolupament professional i curricular es basa en el desenvolupament de les persones i en la seva capacitat per incorporar noves formes de fer a la institució en què treballen. El desenvolupament de les persones és la raó de ser de la institució, les persones són les que fan avançar l'organització, i la confiança i potencialitat de les seves aptituds és el primer pas perquè l'organització pugui oferir un servei (en el nostre cas, l'educació) d'acord a les demandes d'una societat altament exigent.

El desenvolupament professional que possibilita el desenvolupament curricular ha d'estar implícit en l'organització del centre, així aquesta ha de facilitar espais i temps de formació permanent del professorat per al seu perfeccionament, ja que serà l'element que permetrà el desenvolupament institucional, perquè el desenvolupament professional vinculat directament amb el desenvolupament del currículum repercuteix, per sentit comú, en el desenvolupament institucional.

«Les institucions que decideixen optar per un desenvolupament professional centrat en l'escola prenen una sèrie de responsabilitats:

»— Incorporen el desenvolupament professional com una variable més a tenir present en la vida del centre i com un element seu independent.

»— Tota la comunitat educativa s'implica de forma directa i indirecta en un procés de desenvolupament i d'autonomia, a través del compromís i de la responsabilitat recíproca.

»— El desenvolupament del professorat centrat en l'escola es torna en aquestes institucions en el primer focus de qualitat de l'educació per a l'alumnat com a conseqüència de la millora que es genera del docent.»

(Ruiz de Gauma, 1996:330)

Aconseguir el desenvolupament professional, curricular i institucional implica que cada centre ha de posseir una determinada concepció del que vol assolir com a

organització, una determinada concepció de *currículum* i del *professorat* com a professional de la docència i una concepció de les relacions de l'escola amb l'entorn social, polític i cultural, és a dir, menys rutina, no actuar per inèrcia i fer plantejaments propis, de metes curtes però que es puguin assolir. **Instaurar la formació del professorat en el centre** és l'eix que permetrà adquirir aquestes concepcions.

«El DCBC entén que els centres en general i cada un en particular mereixen ser considerats com a organitzacions actives i protagonistes en el propi disseny i desenvolupament del currículum, i no, per tant, com a simples agències de distribució d'un currículum pensat i empaquetat en altre lloc.»

(Escudero, 1999:295)

El *quadre 24* resumeix la visió pedagògica, organitzativa i professional del DCBC com a alternativa al model tradicional.

Quadre 24. Pressupòsits pedagògics, organitzatius i professionals del DCBC

(Escudero, 1999)

	Model tradicional	Model alternatiu
Reformes	Dissenys per part de l'Administració per intervenir racionalment i tècnica sobre centres i professorat i implantar canvis.	Projectes culturals i polítics a adaptar i reconstruir localment per centres i professorat a través de processos de participació, deliberació conjunta i participació de la comunitat.
Currículum	Pla predeterminat i prescrit per dissenyadors externs, uniforme i academicista.	Propostes marc obertes, flexibles i emergents en contextos i relacions pedagògiques; sotmesos a reconstrucció per centres i professorat com a agents actius; centrat en una concepció constructivista de l'ensenyament/aprenentatge.
Centres com a organitzacions	Organitzacions burocràtiques, regulades externament i fragmentades en els seus processos i dinàmiques de coordinació interna, gestionades de manera jeràrquica i administrativa.	Organitzacions autònomes i participatives, construïdes socialment, indagadores i promotores de relacions de col·laboració; gestionades com a entitats culturals i polítiques.
Professorat com a professionals de l'educació	Subjectes tècnicament deficitaris a remeiar entrenant-los en les prescripcions de les reformes perquè les executin amb el menor grau possible de discrecionalitat i autonomia.	Professionals reflexius, autònoms alhora que oberts a construir les seves decisions pedagògiques en col·laboració amb els col·legues; participis actius en el govern i les decisions curriculars i organitzatives.

El DCBC ha tingut diferents influències al llarg del temps: la descentralització de l'educació, algunes maneres d'entendre i promoure l'autonomia dels centres, i l'aplicació d'alguns models de gestió empresarial que han acabat per desfigurar els seus propòsits, quedant exposats a una mentalitat i política escolar en la qual es dona prioritització als valors econòmics, de l'eficàcia, rendibilitat i qualitat més que als pròpiament socials i educatius. En el present, la reflexió pedagògica reclama la necessitat de superar aquests problemes; s'insisteix en la transformació profunda de la cultura escolar, i dins d'aquesta, de la gestió interna dels centres i de l'educació que s'ha d'oferir per contribuir al progrés social i humà; la qual cosa comporta el desenvolupament del currículum, del professorat i dels centres com el focus fonamental del fet de l'ensenyament i l'aprenentatge (Escudero, 1999:318).

3.4.2. Desenvolupament organitzacional

El DO sorgeix als anys seixanta com a crítica al taylorisme, que havia menyspreat el subjecte i l'acció dels grups, i havia estat influït pel moviment de les relacions humanes, la teoria de les organitzacions i de la psicologia social; així sempre ha estat imbuït en un marc humanístic i ètic de preocupació pel desenvolupament personal (Bolívar, 1999:92).

Cap als anys setanta es comencen a donar els primers passos per a la seva aplicació als centres escolars. Uns anys després, Miles i Fullan defensaven que, malgrat les característiques diferencials de les organitzacions escolars i de l'origen conductual del DO, aquest podia contribuir a millorar el funcionament i actuació del centre com a organització; cosa que es veuria potenciada a principis dels vuitanta pel llibre *Poden aprendre les escoles?* de Dalin i Rust (1983). Un conjunt d'estratègies de canvi posteriors (revisió basada en l'escola, autoavaluació institucional, millora de l'escola, o programes de desenvolupament institucional) tenen el seu origen en el DO (Fernández Cruz, 1999:124).

Sobre la definició de DO no existeix unanimitat, ja que les definicions difereixen en funció de les formes operatives de portar-lo a terme. Bolívar (1999) i Arencibia i Guarro (1999) en fan un recull, nosaltres optem per indicar la de Fullan [*et al.*] que es concreta més específicament en l'àmbit educatiu:

«El DO en les escoles és un esforç coherent, planificat sistemàticament i sostingut d'autoconeixement i millora, centrant-se explícitament en el canvi dels procediments, processos, normes o estructures, formals i informals, utilitzant conceptes de les ciències de la conducta.»

(Cit. a Bolívar, 1999:93)

Els objectius del DO segons Arencibia i Guarro (1999:83) són:

- Millorar l'efectivitat de les organitzacions per resoldre els problemes que s'hi generen.
- Potenciar la col·laboració per superar els conflictes.
- Desenvolupar capacitats individuals que afavoreixin el creixement personal, professional i grupal.
- Adaptar el funcionament de l'organització en relació amb les característiques de l'entorn.

En la trajectòria del DO a l'àmbit educatiu segons Escudero (cit. a Arencibia i Guarro, 1999:84) es poden distingir tres moments:

- L'adopció del DO en l'organització escolar. Als primers moments el DO es focalitza cap a la gestió eficaç de les organitzacions, per l'adaptabilitat de les seves unitats i individus als canvis ambientals, per l'augment de la productivitat i per la identificació i lleialtat dels participants. Des de la perspectiva educativa es va abandonar pel caràcter instrumentalista i intervencionista per anar-se configurant com a procés d'autorevisió de l'organització en la qual tots els membres s'impliquen a través d'un treball de col·laboració.

- Primers intents de reconstrucció educativa del DO. El desenvolupament de l'escola no es concep com una estratègia per diagnosticar i intervenir per part dels agents externs, sinó com a marc de col·laboració on la revisió del centre la fan fonamentalment els mateixos integrants, encara que no es descarta l'ajuda externa que assumeixi que el protagonisme es fonamenta en els processos generats pels seus membres i no en les disposicions o directrius de l'ajuda externa.
- La configuració d'un nou paradigma educatiu —la col·laboració— que suposa la reconstrucció de l'escola com a unitat de canvi des de la teoria de l'organització escolar, la teoria del currículum i la teoria sobre la professió docent i el seu desenvolupament professional.

Per aconseguir que el DO tingui èxit en els centres educatius Bolívar (1999) i Fernández Cruz (1999) indiquen una sèrie de condicions:

- Compromís a llarg termini (de tres a cinc anys).
- Anàlisi de l'organització com un tot, on la clau del canvi està en els valors, normes i metes que puguin compartir els grups humans que la configuren.
- Capacitat de l'escola per aplicar una sèrie de metahabilitats (diagnòstic sistemàtic, recerca d'informació i recursos, mobilitzar l'acció en col·laboració, avaluar el procés de treball, etc.).
- Necessitat d'agents o consultors externs que puguin donar suport i assistir a desenvolupar l'organització i a promoure el lideratge intern.
- Participació i compromís voluntari d'un significatiu percentatge d'individus.
- Temps i recursos durant tot el procés.
- Incorporació de les estratègies del DO gradualment com a part de les maneres habituals d'actuar l'organització.

El procediment que ha de seguir la posada en pràctica el DO seria el següent (*figura 14*)

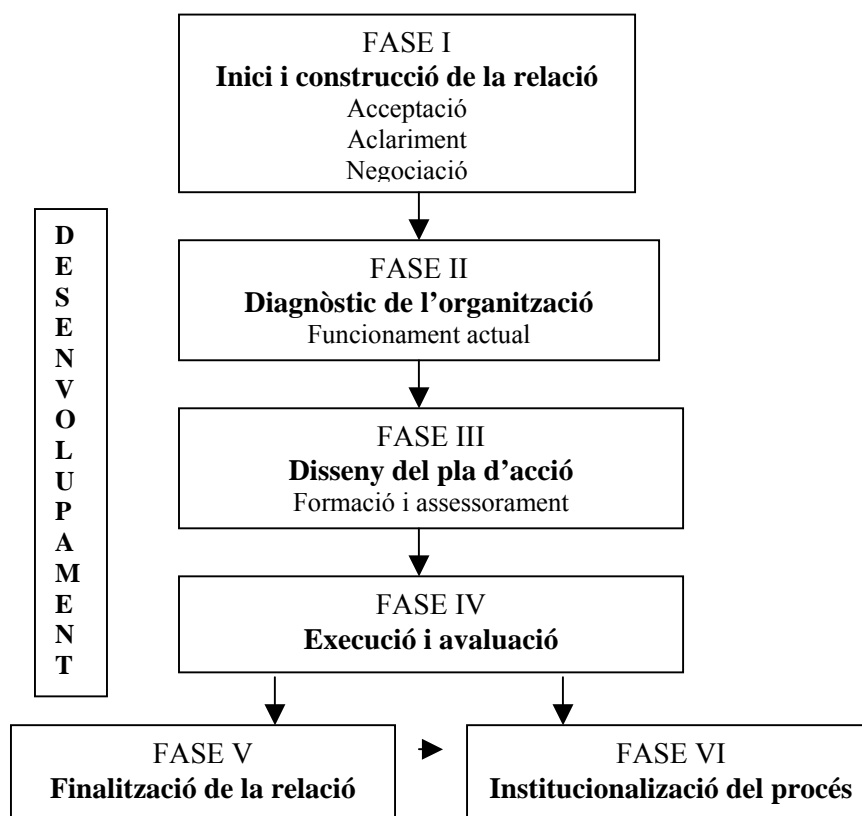


Figura 14. Fases del desenvolupament organitzacional

(Bolívar, 1999)

La varietat de suports que ha tingut el DO en bona part de l'àmbit de la sociologia i psicociologia explica l'ús de diferents metodologies, especialment en la fase de diagnòstic i intervenció. Moltes de les tècniques utilitzades aquí estan relacionades amb els *T-Groups*, la investigació d'exploració i retroalimentació, i les tècniques de sensibilització, així com la investigació/acció, la investigació/cooperativa, etc. (Gairín, 1996:415).

Per concloure poden dir que el DO és el procés de desenvolupament d'un centre educatiu com a organització, és a dir, és el desenvolupament institucional. Fullan (1990) així ho indica:

«Per desenvolupament institucional entén els canvis en els centres escolars com a institucions que incrementen la seva capacitat i actuacions per a la millora permanent.»

(Cit. a Fernández Cruz, 1999:122)

Així, les **aportacions del DO en l'àmbit educatiu** estaria en la línia d'oferir **un marc teòric/pràctic per desenvolupar les institucions educatives** a través de l'autorevisió i d'un procés reflexiu i constant, amb l'objectiu de fer créixer les persones per millorar l'eficàcia de l'organització.

3.4.3. *Millora de l'escola*

El moviment de *millora de l'escola* (*School Improvement*, en termes angloxassons), pretén capacitar organitzativament el centre com a totalitat per resoldre de forma relativament autònoma els seus problemes (Bolívar, 1999:26).

Aquest moviment va assolir el seu major grau de conceptualització i desenvolupament als anys vuitanta amb el Projecte internacional de millora de l'escola (ISIP), recolzat per l'OCDE, en el qual van participar els principals experts i investigadors de catorze països. En una formulació consensuada es defineix de la manera següent:

«Un esforç sistemàtic i sostingut dirigit al canvi en les condicions d'aprenentatge i altres condicions internament relacionades en una o més escoles, amb el propòsit d'aconseguir més eficaçment les metes educatives.» (Van Velzen [*et al.*], 1985:48)

(Cit. a Bolívar, 1999:27)

La *millora de l'escola* suposa la implicació de professorat, famílies i alumnes en la comunitat educativa, de forma que es puguin produir processos d'autorevisió constant que es materialitzin en l'establiment de noves cultures sobre el canvi educatiu i el paper que desenvolupen els diferents agents. Un canvi que potenciï les relacions entre el professorat, les famílies i els alumnes i que faci possible el desenvolupament d'un currículum que reculli les necessitats i característiques dels alumnes i del context (Arencibia i Guarro,1999:75).

Aquest canvi afectarà les condicions organitzatives internes del centre escolar i s'hauria de concretar segons Hopkins (un dels membres del projecte ISIP) en:

«[...] un canvi educatiu que tracti de millorar els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat, així com enfortir la capacitat de cada centre per conduir el canvi. Es tracta, per tant, de millorar els resultats dels estudiants, centrant-se decididament en el processos d'ensenyament/aprenentatge, i també en les condicions que puguin contribuir a facilitar-los. D'aquesta manera, se centra en la millora de la capacitat de canviar per part dels centres en ordre a oferir una educació de qualitat. Això suposa no acceptar cegament les prescripcions emanades de les reformes centrals, ni tractar d'implementar-les acríticament.»

(Cit. a Escudero, 1999:349)

Hopkins ens indica que la millora del centre està unida a les condicions internes, i que perquè les reformes tinguin èxit hauran de ser reconstruïdes des de dins, en funció de les seves característiques. Segons aquest autor existeixen quatre grans categories o elements interns a la institució que marquen els indicadors de procés de millora (cit. a Arencibia i Guarro, 1999:76):

1. Pràctica. Inclou les variables que la investigació sobre escoles eficaces ha demostrat que tenen efectes positius sobre el rendiment dels alumnes:

- Èmfasi en el currículum i en les habilitats bàsiques.
- Temps dedicat a la instrucció i les oportunitats d'aprendre.
- Models consistents d'ensenyament.
- Comunicació i consens (qualitat de la interacció, especialment entre alumnat i professorat).

2. *Organització*. Es destaca el paper del lideratge en totes les fases del procés de millora junt amb altres elements:

- Implicació del professorat en la presa de decisions.
- Normes organitzatives capaces de guiar l'acció docent.
- Aclariment de funcions i responsabilitats.
- Existència d'espais, temps i procediments definits per al treball conjunt.
- Implicació dels pares dels alumnes.

3. *Cultura de l'escola*. És la clau per millorar l'escola. La cultura podria definir-se com a resultat agregat de les normes i els valors dels seus membres. Els factors més directament associats a la millora escolar des d'aquesta categoria són: existència d'expectatives altes, consens sobre els valors predominants i clima ordenat i segur. Els seus descriptors serien:

- Objectius clars i expectatives altes respecte d'alumnes i de professorat.
- Clima ordenat i alentidor.
- Sistemes de valors compartits.
- Autoestima del professorat.
- Nivell de compromís del professorat.
- Col·laboració entre el professorat.

4. *Recursos*. Els seus descriptors serien:

- Planificació sistemàtica.
- Desenvolupament professional del professorat.
- Autorevisió de l'escola.
- Suport extern.

Aquests elements identificadors de la *millora de l'escola* permeten establir relacions amb la formació en servei del professorat, el desenvolupament i suport professional, l'adopció, implantació i disseminació d'innovacions educatives, el desenvolupament

curricular basat en l'escola, el procés d'assessorament a l'escola i, més en general, el desenvolupament organitzatiu (Arencibia i Guarro, 1999:75).

Hopkins i altres membres de l'Institut d'Educació de Cambridge (1996) van identificar dos grans limitacions dels processos per capacitar el centre escolar com a unitat bàsica de canvi (Cit. a Bolívar, 1999:27):

- Haver-se centrat fortament en les relacions i treball conjunt del professorat, magnificant les activitats que es dirigeixen al desenvolupament del professorat (compromís, xarxes, relacions) i oblidant en certa manera que el nucli del treball conjunt ha de ser el currículum escolar, amb l'objectiu prioritari de l'aprenentatge de l'alumnat.
- El mateix model de procés, sovint, ha caigut en un enfocament tècnic/racional del canvi, desconnectat de la dinàmica real de cada centre i de les seves circumstàncies i condicions singulars, tenint tendència a transferir fórmules que han funcionat en altres centres.

El **moviment de la millora de l'escola suposa** avançar en la concepció de l'escola com a organització que posseeix una entitat pròpia, que pot avançar i millorar en l'objectiu social que té encomanat: oferir una educació de qualitat; és a dir, a través del **desenvolupament professional, desenvolupar un currículum que respongui a les demandes socials i adaptat a les necessitats del context**. Insisteix que la millora de l'escola és la millora de l'aprenentatge de l'alumnat, i aquesta no es produeix si no es desenvolupen unes estructures organitzatives del centre que ho possibilitin.

Els tres pilars en què se sustenta la F. en C.: DCBE, DO i *millora de l'escola* **conflueixen en un mateix punt:** els membres d'un centre educatiu s'impliquen en processos de desenvolupament curricular que conflueix en el desenvolupament institucional i conjugats amb un desenvolupament professional a través de la reflexió i intent de millora de les pràctiques educatives.

D'una manera més específica aquests **fonaments teòrics ens aporten:**

- *El currículum com a text.* El DCBE ho considera la peça fonamental i aquest s'ha de dissenyar en funció de les necessitats socials i sempre amb l'objectiu de formar persones sanes acadèmicament i personal, que es puguin desenvolupar en el context social, econòmic i polític, que siguin crítiques i tinguin coneixements per prendre decisions assenyades en relació amb les circumstàncies. La *millora de l'escola* ho considera un mitjà per a l'aprenentatge de l'alumnat.
- *El professorat com a professionals de l'educació.* Els tres pilars reconeixen la importància i protagonisme del professorat en tot el fet educatiu, des de l'organització i la selecció de continguts curriculars fins a la feina tradicionalment encomanada: la docència. Aconseguir el professionalisme requereix formació constant a partir de la recerca de solucions a les problemàtiques del context i amb l'objectiu de créixer com a professionals.
- *El centre com a context organitzacional.* El centre educatiu és considerat com el context que necessita un desenvolupament organitzacional coherent i racional que recolzi i faciliti la tasca educativa, que sigui dinàmic per adaptar-se als moments canviants i evolutius de les demandes de la societat. És un eix que ha d'afavorir el desenvolupament del professorat perquè pugui desenvolupar el currículum i cíclicament el desenvolupament de la pròpia institució, ja que el professorat és la part viva que mobilitza el context (centre) i el text (currículum).
- *L'aprenentatge de l'alumnat com a fita.* Els tres pilars persegueixen el mateix objectiu: l'aprenentatge de l'alumnat. El DCBE indica quins aprenentatges i com s'han d'adquirir. El DO indica el desplegament organitzatiu perquè sigui possible l'aprenentatge, i la *millora de l'escola* com fer que aquest aprenentatge s'optimitzi. Arribar a l'optimització de l'aprenentatge de l'alumnat requereix un aprenentatge del professorat, tots dos han d'avançar paral·lelament, l'aprenentatge d'uns enforteix l'aprenentatge dels altres.
- *S'ha de partir de les característiques, condicions i necessitats de cada centre.* Cada centre, cada context té la seva idiosincràsia. Els procediments per educar no es poden copiar, es poden observar, valorar i prendre com a orientacions, però sempre serà necessari una adaptació a les necessitats, característiques i

possibilitats de cada entorn educatiu. Cada equip de docents ha de prendre contínuament decisions per poder actuar de manera coherent, raonada i amb sentit comú en funció de les necessitats, i l'element que ho facilitarà és la reflexió i la deliberació constants sobre la pràctica que s'aconseguirà de manera òptima si es veu com un procés formatiu, com escrivien en pàgines anteriors:

«Formar-se és prendre consciència del que una persona fa i com millorar-ho.»
(De la Torre, 2000)

3.5. Formació en centres com a model de formació

Els estudis i experiències sobre la F. en C. ens han mostrat les línies teòriques i les propostes pràctiques d'aquesta acció formativa. En general, tots convergeixen a prendre el centre educatiu com a organització que ha de possibilitar i generar el desenvolupament curricular i professional. Un exemple d'aquestes conviccions és l'escrit d'Escudero:

«La formació del professorat s'ha de fer en el si de la mateixa escola com a organització. Quan s'advoca i actua d'acord amb aquest plantejament, s'intenta fer possible, en la realitat quotidiana dels centres escolars, que la formació i perfeccionament del professorat tingui lloc en el seu context natural de la docència, que els agents educatius es formin per millorar el seu treball pedagògic amb els alumnes, que la mateixa escola en el seu conjunt funcioni com un espai institucional en el qual tinguin lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge tant per als alumnes com per al professorat, i que ella mateixa, com a institució educativa, aprengui també a funcionar el millor possible.»

(Escudero, 1995:323)

Les diferents argumentacions i teories enfoquen la formació permanent del professorat a partir de la reflexió i millora de les pròpies pràctiques, és a dir, una formació basada en el centre, que permeti donar solucions a les problemàtiques i necessitats del mateix centre. Aquest fet no es veu com a simple modalitat de formació sinó amb una idiosincràsia particular que adquireix i s'ajusta a les característiques d'un model concret de formació del professorat, tal com s'indicava en la definició de Sparks i Loucks-

Horsley (1990): «un disseny per aprendre, que inclou un conjunt de supòsits sobre d'on prové el coneixement i com el professorat adquireix i desenvolupa aquest coneixement.»

La F. en C. entesa com a model de formació (Granado, 1997), com a actuació formativa, model o modalitat (MEC) o com a acció formativa (Benedito, 1991) i altres que la generalitzen com a modalitat o estratègia formativa, nosaltres creiem que s'ajusta a un model de formació, i Granado ho defensa clarament:

«La F. en C. constitueix un model de perfeccionament docent, ja que compta amb un suport teòric, el qual es constitueix des d'una forma concreta d'entendre *l'escola, el currículum i el docent* i els seus respectius desenvolupaments.»

(1997:33)

Algunes idees concretes, que ja s'han anat descrivint, sobre la **manera d'entendre l'escola, el currículum i el docent** en l'entorn de la F. en C., serien les següents:

- *L'escola* ha quedat prou argumentat que és un espai institucional en el qual tenen lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge tant per als alumnes com per al professorat, i que ella mateixa, com a institució educativa, aprengui també a funcionar el millor possible (Escudero, 1995:323). La idea de l'escola com a organització que pot aprendre i millorar la referma Gairín, (2000b:40): «la defensa d'organitzacions que aprenen és coherent amb la línia de treball que defensem del centre educatiu com un espai de formació i innovació, on es realitzen processos d'aprenentatge que repercuteixen en canvis significatius per a l'organització.»
- L'escola com organització que té unes fites i tasques educatives, les quals identifica en el PEC i el PCC. *El currículum*, des de la perspectiva de la F. en C., és una via d'investigació i renovació pedagògica, quan el professorat reflexiona de forma crítica i analitza les propostes educatives i les adapta a les necessitats socials, en general, i concretes de l'alumnat.

«El currículum suposa una selecció de determinats *sabers* culturals d'entre tots aquells que constitueixen el bagatge que la societat ha anat acumulant, i aquesta selecció es produeix sota determinades condicions històriques, polítiques i administratives, i en un determinat sistema de valors que la condicionen. Des dels primers treballs de Dewey, emmarcats dins del denominat enfocament crític, han assenyalat aquesta dimensió (Bernstein, Appel, Giroux, Hargreaves) [...] El currículum ha de concretar i fer explícites les intencions educatives d'una determinada societat.»

(Cit. a Marchesi, 1998:197-199)

La concepció del disseny i desenvolupament del currículum a partir de la realitat social i personal, és considerar-lo com un projecte social i cultural per formar persones crítiques, creatives, responsables, compromeses amb l'entorn, dialogants... Concepte de desenvolupament curricular des de la *perspectiva educativa sociocrítica*.

«És difícil fonamentar el desenvolupament curricular basat en l'escola de manera adequada en absència d'una perspectiva educativa sociocrítica.»

(Villar, 1992:16)

— *Els docents* són els professionals, i participants actius en el govern i desenvolupament curricular, que prenen les seves decisions pedagògiques en col·laboració amb els col·legues a través de la reflexió i deliberació, consegüentment, el desenvolupament curricular es converteix en text i context del desenvolupament professional. Fernández Cruz ens ho argumenta:

«La formació centrada en l'escola comporta una determinada concepció del professorat com a professionals reflexius que investiguen i comparteixen coneixements, preocupacions i experiències en els seus contextos naturals de treball, i exigeix anar configurant el centre (amb els recursos i suports necessaris) com a comunitat d'aprenentatge per als alumnes, el professorat i la pròpia institució.»

(1999:143)

L'aprenentatge de la institució ve donat pel registre i l'acumulació de les seves pràctiques educatives, valorades críticament reconeixent els èxits i fracassos, i construïnt a partir de la instauració dels èxits i rectificanc els fracassos. Aquest procediment comporta el dipòsit d'un saber apilat per la pràctica professional dels docents. El model de F. en C. es presenta com un dels que millor poden aprofitar aquest saber i, des de plantejaments més o menys sistemàtics, contrastar-lo, augmentar-lo, difondre'l i utilitzar-lo per a la millora dels centres (De la Rosa, 2001:33).

La F. en C., per tant, suposa també certa revolució epistemològica en el sentit que s'enfoca la producció del coneixement des de la citada acumulació d'experiència positiva i des de la reflexió i investigació sobre la pràctica del propi professorat en les seves aules. El coneixement sorgit de la pràctica és, en definitiva i amb les necessàries validacions, un coneixement útil, imprescindible i capaç de generar noves possibilitats d'aplicació immediata. D'altra banda, en cercar i trobar algunes fonts de coneixement en el propi centre, se n'aconsegueix una revalorització del mateix i del professorat que en forma part. El centre es converteix, així, en una renovació i en avenç pedagògic (De la Rosa Díaz, 2001:33).

Aquestes idees queden unificades i concretades en el Decret 194/1997 pel qual es regula el sistema andalús de formació del professorat. Aquest recull:

«[...] el model de F. en C. sembla el més adequat per afrontar el repte que suposa la generalització del nou sistema educatiu més plural i millor adaptat a les necessitats de formació en la societat actual. Això comporta la necessitat que els centres, dins del seu projecte curricular, estableixin un pla de formació amb el qual tractar de cercar de forma col·laboradora solucions als àmbits de millora de la seva pràctica educativa, assolint una major participació i implicació del professorat en els processos de formació.»

(BOJA 9.8.97:9.504)

Si relacionem els models de formació que s'han descrit al capítol 2 i les característiques que conformen **la F. en C.**, aquesta **s'adscriuria als models de desenvolupament/millora i al d'indagació.**

Als apartats següents desenvoluparem aquestes idees: des del punt de vista teòric —el centre com a eix de la formació—, i des de la perspectiva pràctica —la metodologia de procés i les modalitats més específiques de la F. en C.—.

3.5.1. El centre com a eix de la formació

Com hem expressat en els apartats anteriors, la ineficàcia de la formació individual i el desenvolupament de *cursos* com a modalitat més estesa per millorar l'acció educativa a les escoles, va provocar la recerca de justificar el centre escolar com a punt de referència bàsica per a la planificació de les accions formatives. Montero i Fernández argumenten:

«Si la formació en exercici té com a meta el desenvolupament professional del professorat per augmentar la qualitat educativa dels centres en els quals treballen, llavors, prenem el centre com a punt de partida —i d'arribada— d'una formació que respongui millor a les necessitats dels diversos contextos professionals, a l'expectativa de major activitat i implicació del professorat en la seva pròpia formació i sigui, a la vegada, respectuosa amb la consideració del professorat com a professionals reflexius i investigadors de la seva pràctica. Els centres es consideren així com a llocs en els quals també el professorat podem aprendre.»

(1997:317)

El centre pot ser el lloc de formació, però no és aquest el fi, sinó que el centre genera el motiu, la necessitat de la formació i orienta el contingut de la formació. La formació va dirigida a un equip de docents que actuen conjuntament en un context concret i l'objectiu és optimitzar l'ensenyament que va dirigit a l'alumnat, el qual dóna vida al centre, perquè pugui aprendre les disciplines que preveu el sistema educatiu i es pugui desenvolupar com a persones membres d'una comunitat. Aquesta idea la comparteix Bolívar:

«L'escola ha de ser no només el lloc d'aprenentatge per als alumnes, com sembla obvi, sinó simultàniament ha de ser un context estimulador de l'aprenentatge i creixement professional, on la millora en el coneixement i acció dels processos d'ensenyament/aprenentatge va en paral·lel amb els canvis en els processos de treball en el centre.»

(1997:383)

La formació sorgeix quan el professorat reflexiona de forma crítica i compartida sobre la seva pràctica docent en un context concret, sorgeix del treball a l'aula i, per tant, la formació ha de repercutir a l'aula. Aquest és un element singular d'aquesta acció formativa, que la diferencia d'altres possibles formes de formació permanent. És una concepció constructivista de l'aprenentatge del professorat, perquè el coneixement és construït quan el professorat interacciona amb el medi i tracta de comprendre'l buscant alternatives de solució als problemes, necessitats i aspiracions que emergeixen de les pràctiques quotidianes; la pràctica de la reflexió sobre l'acció contribuirà al desenvolupament professional.

Els continguts de la formació s'ajusten a les inquietuds del professorat i a les necessitats del centre i estan plenament relacionats amb la pràctica docent. Quan sorgeix la formació en el centre és perquè un grup de docents està interessat a abordar un tema comú que els implica i que el seu tractament repercutirà en la millora professional i en el context del qual ha emergit. La F. en C. és una espiral, les temàtiques formatives sorgeixen del centre i el seu desenvolupament aportarà uns coneixements que enriquiran professionalment els docents, els quals els aplicaran en la seva tasca d'ensenyants i així repercutiran en el centre.

«Els continguts de la formació es circumscriuen a les pròpies pràctiques educatives del centre on es treballa. No es tracta, per tant, de l'adaptació de propostes externes. És el mateix centre el que delimita quines són les prioritats formatives.»

(Arencibia i Guarro, 1999:102)

La F. en C. des dels plantejaments que l'estem abordant va encaminada a incidir a combatre l'aïllament de les aules, perquè els problemes compartits i la recerca de solucions conjuntes potencia la interacció del col·lectiu professional, la discussió, l'intercanvi d'idees i experiències i, consegüentment, millorarà l'acció docent dins un mateix context.

«Es demana que la formació permanent es porti a terme en el marc del centre i conjuminant les necessitats individuals i les del projecte educatiu del centre. Això fa que el punt de partida de la formació permanent i el d'arribada siguin l'increment de la qualitat i l'eficàcia individual i institucional.»

(Darder, 1995:43)

3.5.2. *Metodologia de procés*

La formació basada en el centre parteix, normalment, d'un model de procés, com a forma habitual de treball, consensuant un *mapa* d'èxits i necessitats, fruit de l'autodiagnòstic de la situació del centre, derivat del compromís per revisar, concretar i sistematitzar les idees educatives, de manera contínua i en espiral, en un pla d'acció. Així, cal la cooperació de tots o una majoria dels membres per analitzar reflexiva i col·legiadament on s'està, per què i com s'ha arribat (Fernández Cruz, 1999:145).

Així la part pràctica de la F. en C. requereix seguir un *model de procés* que condueixi el desenvolupament de la formació. Granado (1997) proposa el model d'innovació basada en la resolució de problemes, que ha estat àmpliament utilitzat en models com el DO i és proper conceptualment a l'esquema proposat per la investigació/acció. La descripció del model de procés, segons Granado és:

«Com a metodologia de treball que es desenvolupa a través de diferents moments o etapes no lineals, permet abastar diferents problemàtiques (curriculars, organitzatives, etc.) sempre decidides pel professorat... No es tracta d'una simple seqüència de moments que se succeeixen i donen pas, sinó que, tenen entitat en si mateixos, s'entrellacen, se sobreposen i és un recorregut constant, el que els dona la profunditat

precisa per imbuir-se realment en la realitat dels centres [...]. Es tracta d'un procés que es construeix conforme avança i és el punt on resideix gran part de la seva força, ja que permet la reconstrucció progressiva i fonamentada de la pràctica.»

(1997:89)

Quant a la metodologia d'investigació en l'acció els processos bàsics consisteixen en la recopilació sistemàtica de dades sobre un problema, la seva anàlisi i la mobilitat dels recursos d'acció adequats per a la seva resolució. Aquest conjunt de processos es pot articular de diverses formes, encara que pràcticament totes s'estructuren en una sèrie de fases, etapes o moments similars.

Una **seqüència** típica de **desenvolupament del model de procés** és la que s'articula en els processos següents:

- Creació de condicions prèvies: coneixement del model, aclariment, consens, funcions, compromís, expectatives, etc.
- Diagnòstic de la situació i identificació d'àmbits preferents de millora.
- Anàlisi i formulació de problemes.
- Recerca de solucions i condicions necessàries.
- Elaboració i planificació d'un pla d'acció.
- Posada en pràctica i desenvolupament del pla d'acció.
- Diferents moments d'avaluació (inicial, processal i final).
- Institucionalització del procés.

Dins de la metodologia de procés es podria incloure el *model d'intervenció per a la millora en un centre educatiu*. És un model que assumeix els principis bàsics de la millora contínua i la innovació, permet posar en marxa un treball sistemàtic sobre realitats existents amb la intenció de millorar-les. La seva aplicació comporta un desenvolupament diferent en cada entorn educatiu, ja que no és un catàleg de solucions, sinó una eina de gestió, capaç d'adaptar-se a la realitat de cada centre (Hilario i González, 2001:21). El pla de treball proposat segueix el citat cicle de Deming (capítol 2, estratègies metodològiques) i és el següent (*figura 15*):

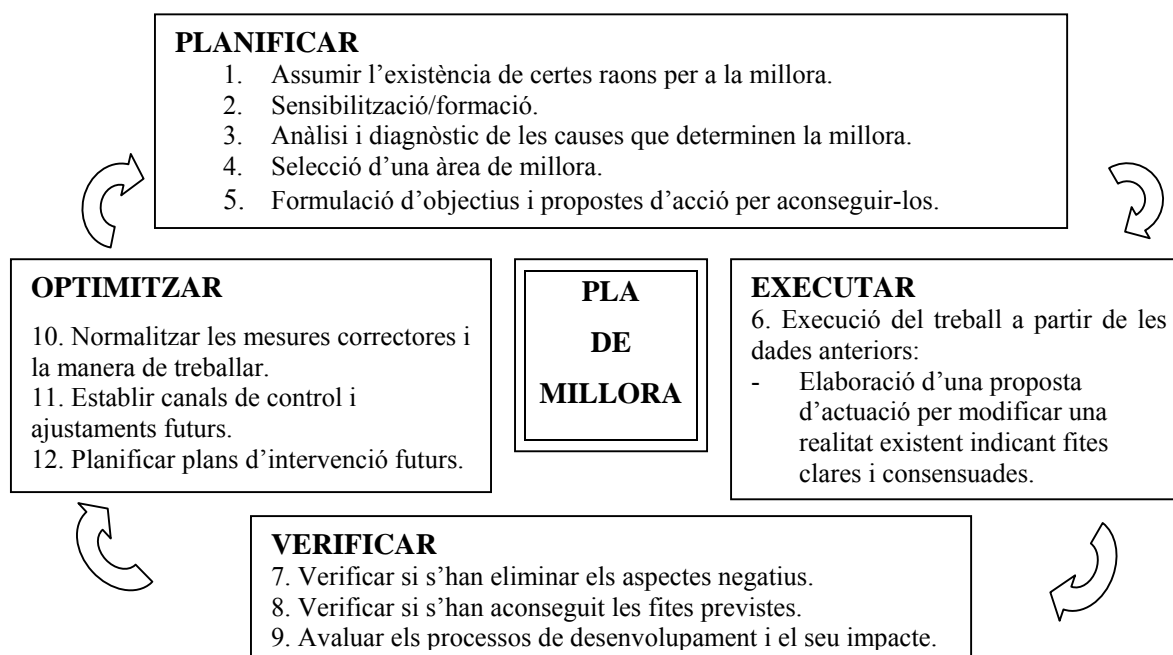


Figura 15. Procés de millora d'un centre educatiu

(Hilario i González, 2001)

Dins d'aquesta línia de millora Del Rincón, (2000:53) ens presenta un altre procés que es deriva de la investigació/acció amb la finalitat de millorar la pràctica educativa i implicar als participants. Indica directrius per a la revisió i desenvolupament intern de processos relacionats amb la citada pràctica. Des de la perspectiva metodològica s'emfatitza l'espiral de cicles d'autorevisió amb processos de revisió, planificació, implementació i revisió. El *quadre 25* recull aquest procés general de revisió i millora i indica eines per a la seva operativització.

Quadre 25. Procés general de revisió i millora

(Del Rincón, 2000)

Fases	Objectius	Recollida i anàlisi de dades	Informe
1. Plantejament	Conscienciar necessitat d'optimitzar	Sessions grupals	Acords i decisions
2. Revisió global	Prioritzar àrees de millora assumibles	Pluja d'idees. Llistes. Grup nominal	Àrees prioritàries
3. Revisió específica	Diagnosticar	Llistes. Guia revisió. Perfils. Mapes. Diagrames. Indicadors	Problemes. Necessitats. Causes.
4. Planificar millores	Elaborar pla d'actuació	Pluja d'idees. Mapes. Diagrames.	Què es farà, quan, com, amb què, qui
5. Aplicar millores	Implantar pla d'actuació	Llistes. Guia revisió. Perfils. Mapes. Diagrames.	Material referencial. Evidències.
6. Revisar millores	Valorar pla d'actuació	Llistes. Guia revisió. Perfils. Mapes. Diagrames. Indicadors	Aspectes positius, negatius. Dificultats.
7. Planificar noves millores	Institucionalitzar. Optimitzar pla d'acció. Nova àrea.	Pluja d'idees. Mapes. Diagrames.	Què es farà, quan, com, amb què, qui

La metodologia de procés és el procediment per a desenvolupar els PFC.

3.5.2.1. Projectes de formació en centres

«Acceptant que tot aprenentatge en si mateix suposa un cert desenvolupament personal i social i, convenint amb la saviesa popular que el *saber no ocupa lugar* hem de partir de l'anàlisi, d'establir prioritats, metes específiques i de debatre el tipus de problemes que hem d'afrontar amb la formació. [...] S'ha d'entrar en la discussió sobre la finalitat dels processos formatius i la seva articulació contextual i social. No és tan evident que la formació és un benefici, o un bé necessari, si no s'especifica a qui serveix, per a què serveix, en quines condicions, sota quines circumstàncies, amb quines limitacions...»

(Pont, 1997:323)

Aquestes reflexions de Pont ens posen en evidència la necessitat de plantejar-se clarament i raonada quins han de ser els objectius i el procés de qualsevol acció formativa, així com tenir en compte el context, les condicions i limitacions. Aquests són

elements inherents en els PFC; per tant, s'han de tenir com a premissa a l'inici del desenvolupament del PFC.

El PFC és l'instrument per satisfer les necessitats de formació d'un equip o grup de professors/es que imparteixen la docència en un mateix centre educatiu i amb l'objectiu de millorar com a docents per millorar la qualitat educativa. Aquesta formació d'equips docents requereix el desenvolupament de treballs en col·laboració en un mateix context.

«Els PFC que cada curs es gestionen des de la Subdirecció General de Formació del Professorat han de partir de les necessitats reals del centre i revertir-hi en accions particulars que contribueixin millorar la qualitat de l'ensenyament de tota la comunitat educativa (MEC)¹⁴.»

Les propostes de PFC sorgeixen per iniciativa d'un equip docent a partir de les necessitats formatives detectades en el centre, amb l'objectiu d'adquirir els coneixements i la formació necessària que capacitaran per satisfer les demandes del sistema educatiu, en general, i les concretes del centre. Els PFC poden ser diversos, referent a qüestions de l'aula, de gestió i coordinació pedagògica, de dinàmica d'equips, etc.

«Els PFC és el procediment que més incideix en l'autonomia dels centres:

- »— Parteix del professorat de cada centre.
- »— Afavoreix la tasca d'equips de professorat d'un mateix centre.
- »— Implica el professorat d'un mateix claustre.
- »— Dóna resposta a situacions específiques de cada claustre.
- »— Els resultats incideixen en el centre educatiu.

A més, els PFC suposen avançar clarament en l'actualització del professorat:

- »— Són un autèntic treball d'investigació educativa.

¹⁴ <http://www.pntic.mec.es>

- »— Actualitzen el professorat.
- »— Generen reflexió i intercanvi d'idees.
- »— Possibiliten el treball en equip.
- »— Afavoreixen l'anàlisi crítica i la presa de consciència de la situació educativa actual.
- »— Ofereix la possibilitat de difondre de forma escrita o parlada les seves conclusions (MEC) ¹⁵.»

Un PFC ha d'incloure propostes d'innovació educativa, integració de noves tecnologies de la informació i comunicació, suggeriments de col·laboració interinstitucionals, ajudes econòmiques individuals perquè el professorat assisteixi a activitats formatives organitzades per associacions o universitats de caràcter autonòmic o central sobre tasques específiques (Villar, 1998:50).

Els PFC no sorgeixen de manera causal, sinó d'un propòsit d'actualització, de millora i de renovació, el que comporta un treball sistemàtic d'anàlisi, reflexió, discussió crítica i deliberada que parteix de la realitat i de l'experiència personal i grupal.

«La formació centrada en l'escola ha de ser sistemàtica i planificada globalment, i a la vegada, el disseny concret l'ha d'elaborar cada centre d'una manera participativa i progressiva i d'acord amb les necessitats concretes i amb el desenvolupament de la formació.»

(Darder, 1995:44)

La planificació ha d'incidir fortament en l'experimentació, la incorporació de les bases pràctiques de coneixement, la col·legialitat i el compromís, el lideratge formatiu, la implicació apropiada dels participants, els principis de l'aprenentatge adult, la reacció a postures erudites i acadèmiques, i l'apreciació de les notícies biogràfiques personals i la història del centre docent sense cap contenció (Villar, 1998:50).

Com a fruit del recull i anàlisi d'idees expressades en diferents textos sobre els **PFC** elaborem els **principis** que s'han de considerar per fer-los operatius i efectius:

¹⁵ <http://www.pntic.mec.es>

- El PFC és l'instrument, perquè un equip de docents aconseguixi de forma progressiva assolir els objectius desitjats a partir d'unes necessitats sentides d'un problema real.
- Ha de ser creïble, rellevant per millorar la pràctica docent i compatible amb les tasques docents.
- Comporta reflexió per identificar dèficits, necessitats o àrees de millora educativa i també consens per a la presa de decisions.
- Un PFC requereix una autoavaluació, un diagnòstic del context, per reconèixer els punts forts i els punts febles (àrees de millora) i actuar, en conseqüència sobre els últims.
- La identificació de les àrees de millora ha de ser objectiva, a partir de dades i evidències constatables. Les suposicions i les conjectures no són vàlides per a la presa de decisions.
- Priorització de necessitats a partir de dèficits, carències, problemes, insatisfaccions, obligacions prescrites per l'Administració educativa, etc.
- Plantejaments d'objectius *realistes* en relació amb les necessitats, *concrets* per saber què volem aconseguir i per tant *mesurables*; si són mesurables es podrà saber què s'ha aconseguit; i *assolibles* d'acord amb les disponibilitats de recursos i fites.
- Aconseguir els objectius requereix una planificació: activitats, distribució de responsabilitats i treball en equip, temporització, donar contingut a les sessions, mitjans i recursos, metodologia i un pla d'avaluació del procés i dels resultats amb els seus criteris i indicadors.
- En la implementació del PFC, en funció del seu desenvolupament, s'ha de tenir present la possibilitat de replanificar-lo, a través de l'avaluació del procés, fer una reestructuració segons les disfuncionalitats.
- L'avaluació és un element present en tot el desenvolupament del PFC. El PFC sorgeix, perquè d'una manera informal o formal hi ha hagut una autoavaluació, a partir de la qual es genera aquest. En la priorització de necessitats també s'hauran formulat uns criteris d'avaluació. L'avaluació del procés requereix l'establiment d'una periodicitat i indicadors concrets per fer comprovacions i

poder identificar el correcte o incorrecte desenvolupament. Finalment, cal fer l'avaluació dels resultats per constatar les fites assolides.

- El treball en equip com a factor incondicional i eix del desenvolupament del projecte.
- Una actitud positiva sobre la pròpia capacitat de solucionar els problemes i de modificar la realitat, deixar de banda la *cultura de la queixa*, i creure en els projectes i la formació permanent.

Materialitzar els PFC requereix disposar d'uns recursos. Villar (1998:52) fa una bona anàlisi crítica i relaciona respecte d'això: «els PFC han de ser exigents i inconformistes; els centres docents han de tenir accés als recursos escrits (revistes, llibres, memòries d'investigació), àudiovisuals (vídeo, retroprojector) i la nova telemàtica (des maquinari —*hardware*— i programari —*software*— a connexió amb Internet) per a l'aprenentatge de conceptes i tècniques pedagògiques i intercanvi d'experiències per mitjà de xarxes informàtiques (entre centres docents, universitats, CPR, etc.), perquè un PFC significa un canvi de corrent formatiu: des d'una formació centrada en l'assessor extern a un aprenentatge centrat en el professorat; a l'ús de l'automotivació i de la interactivitat entre col·legues per millorar experiències pròpies, basant-se en el principi ergonòmic de recursos i materials a la mesura del professorat.»

Des de la perspectiva funcional dels recursos, Villar (1998:54) ens continua aportant idees: «l'ambient institucional dels centres docents ha de proveir espais i temps per a la incorporació de PFC que modifiquin les resistències del professorat davant els canvis pedagògics. [...] Un PFC ha de tenir un caràcter bianual perquè el primer any les accions formatives es planifiquen, s'executen, s'avaluen i es difonen, i a l'any següent s'adopten i s'integren».

Finalment, també cal tenir en compte la possible necessitat de recursos formatius: com ara assessors, equips d'orientació psicopedagògica, inspectors, especialistes en una àrea concreta o en dinàmica d'equips de treball, etc.

Seguint les fases exposades en la metodologia de procés, han sorgit diferents maneres de desenvolupar els PFC en la pràctica. Una d'aquesta és la que segueix el CPR de Múrcia I (Junta d'Andalusia, 1997:492 i seg.), la qual considerem clara, concreta i ben reflexionada, i per tant la utilitzem com a pauta per desenvolupar les diferents fases que s'han de recollir en el plantejament i desenvolupament de PFC.

Creació de condicions: aclariment, preparació, negociació...

Sempre es diu que planificar la formació significa, a grans trets, fer-ne un diagnòstic, efectuar una recollida d'informació i elaborar un disseny. Però aquest procés limitarà la formació a una perspectiva estrictament tècnica i no és així. La formació en interactuar amb éssers humans fa que intervinguin en els seus processos molts més elements: ideològics, personals, institucionals, de relacions de poder... Així, abans de portar a terme en el seu moment el disseny de la formació, caldrà fer una anàlisi prèvia de la situació (Font i Imbernón, 2002:37):

- Reconèixer quins principis mouen a actuar.
- Analitzar el context on es fa la formació.
- Identificar i reconèixer les necessitats de formació.
- Valorar si les persones o la institució en la qual es desenvolupa la formació té capacitat per subministrar els elements adequats.
- Analitzar quines modalitats i estratègies de formació són les més indicades per al desenvolupament de la innovació.

Aquesta perspectiva holística de l'inici d'un programa de formació, adaptat al desenvolupament del PFC, ens orienta al fet que cal un ampli procés d'aclariment, consens, compromís, estipulació de funcions i tasques, i l'establiment d'unes expectatives el més clares possibles tant per al centre com per a les persones que des de l'exterior ofereixin el seu suport per a l'autodesenvolupament del centre i la formació del professorat.

L'aclariment de metes, condicionants i processos és incondicional en els primers moments; per tant, s'ha de tenir en consideració:

- L'explicació del model.
- La definició dels compromisos mutus i dels temps i dels recursos disponibles.
- La creació d'un equip intern de coordinació.
- La possibilitat de resistències: dubtes sobre el pla, plantejaments de requeriment de molt esforç, temps, por al fracàs, sentiments de dependència, històries prèvies, etc. En aquest cas el plantejament d'una visió estratègica és fonamental.

Cal fomentar un clima amistós, participatiu, motivador, respectuós, de manera que les persones implicades puguin opinar i aportar la informació i experiències amb espontaneïtat i de forma constructiva (Del Rincón, 2000:53).

El diagnòstic de la situació

Quan parlem de diagnòstic ens estem referint a un procés en el qual participa tota l'escola o equip implicat, mitjançant el qual es tracta de generar una reflexió dirigida a construir dues "situacions" del centre. Una va encaminada a identificar quins són els aspectes del centre que van d'una manera acceptable. L'altra pretén identificar quins són els que mereixien ser objecte d'atenció com a propòsit de millora. L'objectiu fonamental consisteix a desenvolupar una anàlisi de necessitats institucional en sentit ampli, emfatitzant necessitats sentides o dificultats trobades en la pràctica educativa. (Del Rincón, 2000:54).

«Les carències ben detectades, els desitjos clarament expressats i la correcta definició de les situacions que cal millorar són algunes de les condicions inicials determinants per a l'èxit en el plantejament de qualsevol procés de F. en C..»

(De la Rosa, 2001:34).

Aquesta etapa admet diferents possibilitats d'autoavaluació, per mitjà de *procediments estandaritzats* (QUAFE 80, projecte GRIDS, plantilles sobre PEC, PCC, mapa

situacional, diagnòstic institucional de problemes...) o *específics* (autoanàlisi, història institucional, debats selectius, simulacions, anàlisi d'anècdotes, diaris...) i sobre diferents *aspectes de caràcter global* (avaluació general del centre, Pla Anual, clima i cultura organitzativa...) o *de caràcter parcial* (avaluació del funcionament d'un cicle, avaluació de d'una reunió de pares...) (Gairín, 2002:127). Des de la perspectiva de la F. en C. hauria de ser d'aspectes globals, encara que per iniciar-se es podria començar per un aspecte parcial. L'objecte del diagnòstic pot ser la producció d'informes tècnicament rigorosos o també desencadenar un procés conjunt d'autorevisió, de diàleg, de discussió, etc.

La informació procedent de **l'avaluació interna de centres o externa** per part de la inspecció, pot ser un **element molt adequat per iniciar el procés formatiu amb l'objectiu de millorar les àrees deficitàries detectades.**

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ofereix materials per a l'avaluació interna de centres i presenta l'autoavaluació com una estratègia per a la millora dels centres:

«— L'autoavaluació com a procés d'anàlisi, reflexió i presa de decisions educatives es pot fer de diverses maneres i requereix especialment:

- »Una coordinació entre el professorat que hi participa.
- »Una atenció als aspectes qualitatius del treball docent.
- »Un marc de referència compartit.
- »Un procés de treball sistemàtic i unes eines.»

(Departament d'Ensenyament. Avaluació interna de centres, 2000b:9)

«— Una estratègia d'autoavaluació té unes etapes pràcticament indefugibles, tant si es recorren conscientment com si es transiten de manera intuïtiva. El fet d'evidenciar-les facilita un treball més sistemàtic, permet un major aprofundiment qualitatiu i un important nivell d'eficiència en relació amb el temps emprat i els resultats aconseguits. A grans trets, aquest procés d'accions i decisions hauria de travessar les fases següents:

- »Tria i caracterització de l'objecte d'avaluació: decidir quin aspecte de la pràctica educativa es vol avaluar i definir-lo.
- »Formulació dels objectius d'avaluació: establir els trets concrets i significatius de l'objecte que volem avaluar.
- »Establiment dels criteris d'avaluació: proposar uns referents que permetin valorar la qualitat d'aquells aspectes de l'objecte que avaluem.
- »Establiment d'un mètode de treball: decidir el procés que se seguirà i distribuir les tasques que hauran de fer els participants: qui fa què, com i quan.
- »Confecció dels instruments d'autoavaluació: crear recursos per potenciar la reflexió i la discussió al si de l'equip i per recollir informació sobre l'aspecte de la pràctica educativa que es vol avaluar.
- »Anàlisi i valoració de les dades recollides i establiment d'acords. Un cop recollida la informació pertinent cal estudiar-la, interpretar-la i valorar-la respecte dels criteris d'avaluació establerts.
- »Plantejament de propostes de millora i confecció d'un pla d'intervenció. Tot el procés d'autoavaluació en equip es justifica en la mesura que s'orienta a la millora de les pràctiques educatives. En aquest sentit, cal decidir què es modifica i com.
- »Redacció de l'informe final: recollir els principals aspectes, resultats i compromisos del procés.»

(Departament d'Ensenyament. Avaluació interna de centres, 2000b:12)

A partir dels aspectes millorables s'inicia un procés d'aclariment i categorització de necessitats, amb la finalitat d'anar aconseguint una percepció compartida, ordenada i diferenciada sobre la situació del centre.

A través de procediments pertinents per aquesta prioritització, el professorat ha de determinar quins són els més urgents, necessaris i importants per al centre en el seu conjunt, intentant treballar sobre la idea de canvi progressiu i evolutiu, sobre la idea d'anar fent poques coses, però, al mateix temps sobre la importància que el centre disposi d'un projecte per al seu desenvolupament i millora. Una de les equivocacions que es cometen freqüentment és voler abordar i solucionar, d'entrada, els grans problemes emergents que presenta el centre. Cercar l'èxit inicial suposa, en aquest

sentit, abordar tasques en les quals podem estar segurs d'aconseguir-les. Assolir petites fites poden ser el camí per iniciar els PFC.

«Una vegada fet el diagnòstic inicial dels problemes més rellevants del centre o de les seves millores potencials, cal dimensionar bé tots ells, triar aquells que la solució recaigui en el mateix centre, separant, de moment, aquells altres en què la solució traspasa les competències o possibilitats del propi centre i hagin de ser abordats per altres instàncies i, finalment, determinar quins problemes o millores estan directament relacionats amb noves capacitats o habilitats a adquirir per mitjà de la formació.»

(De la Rosa, 2001:34)

Anàlisi de les àrees de millora i formulació de problemes

Un cop decidit quin problema, necessitat o àrea de millora es treballarà es tracta d'iniciar un revisió específica o focalitzada de l'àrea de millora seleccionada. Per facilitar la reflexió han d'aportar-se evidències i material referencial procedent de la pràctica educativa sotmesa a revisió específica. Es qüestió de descobrir necessitats i problemes concrets, com sorgeixen, com evolucionen, analitzant les seves causes subjacents, percepcions dels participants, per després derivar possibles solucions, millores i canvis. El reflexionar sobre les coherències i incoherències de la pràctica educativa i les seves causes provoca expressar les necessitats sentides i manifestades que conduiran a les necessitats reals (Del Rincón, 2000:57). El treball seria:

- Descriure i aclarir el problema, i si cal, fer una nova recollida d'informació.
- Elaborar un esquema, mapa conceptual... que representi el problema, l'expliqui i així poder arribar a definir-lo.

Recerca de solucions i preparació de l'elaboració d'un pla d'acció

Durant aquesta etapa, el centre entra en un procés de recerca col·laboradora de solucions, entre les quals, sense descartar els propis recursos, es preveu la possibilitat d'ajuda externa. Alguns indicadors per desenvolupar aquesta fase són els següents:

— Exposició de possibles hipòtesis d'acció o vies de solució:

- Què ha de ser canviat o millorat? Com?
- Quins objectius s'han de plantejar?
- Què s'ha de fer per aconseguir els objectius?
- Quin element innovador implica?
- A quines persones afectarien les innovacions o els canvis?
- Qui està implicat per portar-lo a terme internament i externament?
- Amb quins recursos hem de comptar i de quins disposem?

— El professorat reflexiona sobre les alternatives, avantatges i desavantatges de les diferents solucions i selecciona la millor o més apropiada en relació amb les circumstàncies.

Planificació i desenvolupament del pla d'acció

De fet, el pla d'acció és un procés que ja ha estat inserit en el context dels processos previs. En el moment de redactar-lo formalment ha de preveure algunes fases que ja s'han portat a terme com és el coneixement del context, l'anàlisi de necessitats, la prioritització i la categorització de necessitats...

L'elaboració del pla d'acció ha de garantir la seva connexió amb la realitat, amb la pràctica, i amb les necessitats formatives i de millora del centre i del professorat.

Segons Sánchez Valle (2002:80) els plans de formació per a les organitzacions simples com per a les més complexes han de tenir tres punts de referència:

1. *Punt de partida*. Descripció de la situació actual.
2. *Punt d'arribada*. Donar compte de la situació actual a la qual es desitja arribar en funció de les possibilitats reals.
3. *Punt de referència entre el present i el futur*. **El pla d'acció:**

- Estructura del centre. Finalitats. Recursos materials, personals i funcionals.
- Cultura del centre.
- Concreció d'actuacions:
 - Priorització de les necessitats en funció dels recursos i problemes que es pretén resoldre.
 - Determinació de les accions formatives en funció dels recursos i problemes.
 - Descripció de les accions formatives segons els aspectes següents: A qui va dirigida, on es desenvoluparà, quan, objectius, continguts, metodologia, avaluació, responsables (professorat, formadors, avaluadors...), avaluació del PFC.

Concretament el pla d'acció d'un PFC en alguns casos pot preveure en principi dos àmbits d'incidència: processos d'ensenyament/aprenentatge en relació amb l'alumnat, i processos de treball conjunt, de col·laboració, entre el professorat, durant el període de la posada en pràctica.

La diferència entre un àmbit i l'altre estarà en el detall amb què s'especifiquin els elements citats anteriorment. Així, en la programació de la formació del professorat es farà un tractament més general que per exemple en el d'intervenció a l'aula. D'aquesta manera es poden enunciar dos nivells de programació:

- Programació llarga referida a la formació del professorat al llarg d'un o dos cursos.
- Programació curta i concreta d'una unitat, d'un tema o d'una classe.

Sigui quin sigui el tipus de programació l'element fonamental són els objectius, ja que, a partir d'ells es van a articular els altres elements. Es poden definir els objectius de formació com el que es pretén que l'alumne aconsegueixi al llarg del procés d'aprenentatge. Dit d'una altra manera, un objectiu és el resultat final que s'ha d'assolir al cap d'un determinat procés formatiu (Torres i Pérez, 1999:18).

Tres (2002:96) ens aporta més elements referents als objectius. Disposar d'objectius didàctics abans d'iniciar una acció formativa significa disposar d'una definició clara de fins on es vol arribar amb la citada acció. De fet, els objectius són simples enunciats que descriuen les conductes esperades dels participants després d'haver fet un període de formació. Els objectius es poden classificar en tres àmbits d'aprenentatge:

- Cognoscitius. Fan referència a conductes en les quals predominen els processos intel·lectuals (adquisició de coneixements i habilitats intel·lectuals).
- Psicomotors. Es refereixen a conductes en les quals predominen destreses físiques (habilitats).
- Actitudinals. Es refereixen a conductes que posen de manifest actituds, emocions, valors, etc.

També s'ha de diferenciar entre objectius generals i específics. Els generals descriuran el resultat global que s'espera que tinguin els participants quan acabi la formació, mentre que els específics descriuen les habilitats i coneixements necessaris per poder assolir aquests resultats finals.

Per redactar qualsevol objectiu d'aprenentatge s'han de tenir clars tres aspectes fonamentals que s'han d'incloure en el seu enunciat: una acció, unes condicions i un estàndard de comportament (Tres, 2002:97):

- L'acció identifica la conducta que es pretén adquirir (què s'ha de saber, saber fer o com haurà d'actuar un participant en finalitzar el curs). Normalment, l'acció es tradueix en un verb en infinitiu. Cada objectiu només ha de preveure una acció.
- Les condicions indiquen com el participant ha d'aconseguir l'acció i descriure els mitjans a través dels quals s'ha d'assolir l'objectiu.
- L'estàndard identifica el nivell que ha d'assolir el participant.

El mateix autor (Tres, 2002:99) indica que els errors que es comenten en la formulació d'objectius és no contextualitzar la redacció d'objectius, és a dir, no establir connexions

clares entre els objectius i les experiències concretes en el lloc de treball. Utilitzar termes que poden induir a confusió, o que són massa imprecisos: entendre, comprendre, creure, apreciar... poden ser exemples a evitar. Verbs que descriuen el que les persones poden fer serien, per exemple: redactar, solucionar, construir, contrastar...

Una vegada formulats els objectius el pas següent serà establir la manera d'aconseguir-los. El primer pas que ens porta a l'objectiu és el contingut de l'acció formativa. Aquí hem de tenir en compte dos aspectes: la selecció i l'organització. Torres i Pérez, (1999:18) indiquen algunes qüestions sobre això:

- Si s'han formulat correctament els objectius, la selecció de continguts no presentarà cap dificultat. En la selecció es diferenciaran els que són estrictament necessaris i els que tenen caràcter complementari; alguns criteris que cal tenir en compte podrien ser: representativitat del tema, capacitat de generalització fora de l'entorn de l'aula, adequació al nivell dels participants o a la seva formació prèvia, proximitat als problemes i situacions de la realitat i funcionalitat.
- Per organitzar els continguts s'ha de tenir en compte una sèrie d'aspectes: perspectiva integradora, dosificar la dificultat tant qualitativament com a quantitativa, procedir d'allò que és més simple al que és més complex, d'allò que és conegut al que és desconegut.

A partir dels objectius i la selecció i organització dels continguts es podran decidir els mètodes, mitjans, avaluació, etc.

La decisió sobre les modalitats i estratègies formatives que s'han d'emparar és un fet que cal considerar, ja que representa que és el mitjà que facilitarà la consecució dels objectius. Per a la selecció de modalitats i estratègies més adequades s'han de tenir en compte, segons Tres, (2002:102) tres criteris bàsics: el tipus d'objectius, les característiques dels participants i les limitacions de recursos:

- En primer lloc cal considerar si es tracta amb objectius units a coneixements, a habilitats o a actituds. En el cas de les habilitats serà difícil defugir de qualsevol tècnica que potenciï la interacció i el contacte, és a dir, l'actuació del grup.
- Respecte a les característiques del públic, el primer factor és el nombre de participants, la motivació, predisposició cap a certes tècniques i, de manera més genèrica, la cultura de l'organització respecte d'aquests temes.
- Els recursos pressupostaris poden determinar la decisió de les estratègies, com per exemple, la necessitat de tecnologies; i, finalment, les limitacions temporals també determinaran l'elecció, principalment per les necessitats de temps per al disseny i desenvolupament de l'acció.

Pineda, (2002:167) recull aquests criteris bàsics que han de considerar assessors i formadors a l'hora de seleccionar mètodes i tècniques perquè s'adeqüin millor els participants:

- La compatibilitat amb els objectius.
- Els principis generals de l'aprenentatge adult; individualitat, motivació, utilitat, practicitat, realisme, interessos, etc.
- Els principis de rigor, realisme i participació.
- El caràcter eminentment d'aplicabilitat dels aprenentatges.
- Els recursos disponible, incloent-hi el temps.
- Els factors relacionats amb l'edat, estil d'aprenentatge i mida del grup de participants.

És adequat l'ús de pluralitat i combinació d'estratègies per l'enriquiment que comporta i perquè tots els participants trobin alguna que els faci sentir més satisfets.

Posada en pràctica del pla d'acció

Aquesta fase és aplicar, posar en pràctica el pla, fer el que s'ha planificat i recollir informació o evidències de com funciona i de les dificultats que van sorgint. Això comporta organitzar el treball, assignar tasques, posar a punt l'organització i

funcionament de la planificació que s'ha elaborat, és a dir, inserir el pla d'acció que, com s'ha dit, pot no afectar tota la vida del centre, sinó els àmbits de millora prioritzats, en aquells aspectes organitzatius o curriculars afectats pel moment; i partint que el PFC hagi possibilitat la prèvia formació del professorat.

Una vegada s'hagin creat les condicions de *pont* entre el pla i el seu desenvolupament i es procedeix a la seva realització, és recomanable desenvolupar processos de naturalesa col·laboradora; per exemple, l'observació d'iguals en un context de suport i millora mútua i utilitzar amb més freqüència el treball grupal en el qual el professorat comparteix les seves experiències; així serà una manera de recollir evidències del funcionament del pla i de suport en la posada en pràctica.

Avaluació del model

L'avaluació suposa un judici sistemàtic del valor o mèrit del PFC per prendre decisions que conduixin a la millora educativa del centre. Aquest fet suposa diverses accions: recollir i analitzar la informació, valorar la informació i els resultats obtinguts i prendre decisions d'acord amb les accions anteriors. Aquestes accions s'han de portar a terme en cada un d'aquests moments: inici, durant, final i la transferibilitat en el temps del PFC. Els eixos que han de conduir l'avaluació seran mesurar els resultats amb els objectius; en cas de diferències, esbrinar les causes i aplicar en cada moment les mesures correctores necessàries.

En el nostre cas aquesta avaluació s'ha d'abordar, concretament, des de dos aspectes que són complementaris:

- D'una banda, l'avaluació del conjunt del projecte en si, i la sèrie de processos que es van esdevenint al llarg d'aquest i,
- de l'altra banda, avaluar els plans d'acció específics elaborats pel professorat per cada àmbit de millora que s'aborda, en el desenvolupament del projecte. És a dir, l'aplicabilitat i utilitat de la formació.

Segons Gairín (2002:159) en el procés d'avaluació s'han de considerar les característiques bàsiques d'utilitat, viabilitat, legitimitat i exactitud, i també tenir com a referents importants els d'interactivitat (participació compromesa), gradualidad (aplicació progressiva), adaptabilitat (adequació al context) i sensibilitat (capacitat d'informar sobre aspectes rellevants).

Pineda (2002:251) interpreta l'avaluació de la formació en l'organització com una fase més del procés de planificació global, i com a tal, influeix i és influïda per la resta d'elements que integren la planificació. La *figura 16* mostra com s'integra l'avaluació en el procés de planificació de la formació.

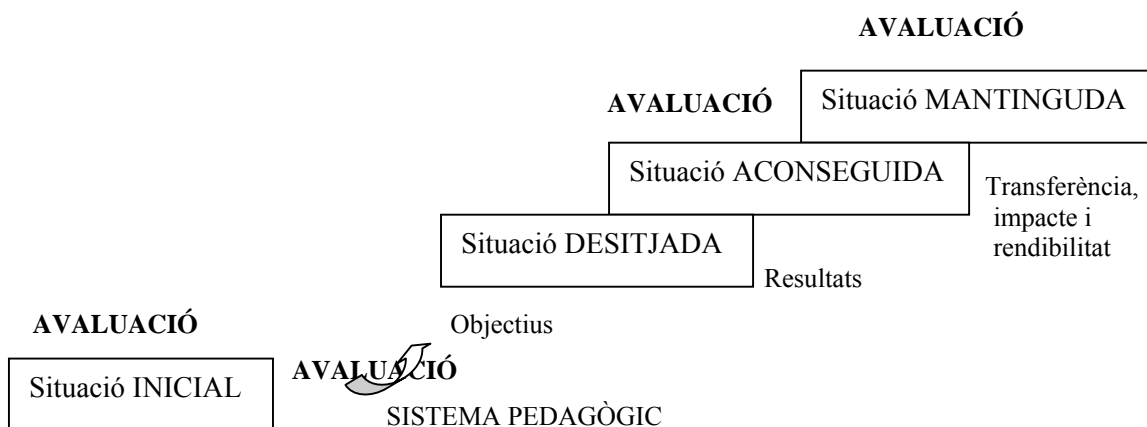


Figura 16. Planificació de la formació i avaluació

(Pineda, 2002)

Martín Rodríguez (2001:142) també expressa que si un pla de formació és, d'alguna manera, una proposta d'intervenció que pretén cobrir, ampliar o actualitzar determinats sabers professionals, sembla congruent que, des del mateix moment en què es comença a concebre, i per suposat durant el procés d'elaboració, l'avaluació sigui un element significatiu sobre el qual se sustenten les seves opcions i prioritats.

Com a **moments importants per a l'avaluació del PFC** es dissenyen quatre moments, en els quals es creuen dades i es prenen decisions. Aquests moments, són:

1. Inicial

En aquest moment s'analitzen tots els factors que estan en joc quan comença el treball: informació que tenen tots els components de l'equip, actitud del grup davant d'aquesta estratègia de formació, organització funcional, diagnòstic del centre com és la detecció de punts forts (aspectes de bon funcionament, èxits...) i de punts febles (necessitats o problemes...) i elaboració del disseny del projecte.

2. Processal

Durant el procés es tracta de valorar el desenvolupament o posada en pràctica del projecte: adequació dels *objectius* plantejats, *activitats* que s'estan realitzant en relació amb la seva consecució, *dinàmica de treball* establerta dins de l'equip, utilització de *recursos*, etc. A la vista de les valoracions s'introdueixen les mesures oportunes per reconduir el procés, si es considera necessari. Pel que fa al professorat implicat, es revisen aspectes com ara assistència i absències, actitud, participació, grups interns de suport, resistències i, en general, les condicions en les quals es desenvolupa el projecte.

«En aquest gran àmbit cal comptar amb informació i proves rellevants sobre la contribució de les accions empreses, els seus punts forts i febles, les dinàmiques que es van generant en el transcurs del temps, les opinions i valoracions dels implicats (participants, formadors i responsables del pla).»

(Martín Rodríguez, 2001:143)

3. Final

En aquest moment, s'han de tenir en compte, globalment, dos fets: constatar el grau de sabers o competències que els participants han adquirit a través del pla de formació i com incorporen aquestes adquisicions en les seves pràctiques docents, que és el que es denomina *resultats*. Però arribar als resultats requereix una anàlisi més pautada: el grau de consecució dels objectius, l'adequació de la metodologia utilitzada, la implicació del professorat, la utilitat, suficiència i interès pedagògic de la documentació i dels

materials utilitzats, i la incidència de tot el treball desenvolupat en la millora global del centre. En aquest moment, també es fan les aportacions sobre observacions, suggeriments i propostes de millora.

Concretament, sobre l'aplicabilitat del PFC, Del Rincón expressa:

«Una vegada ha finalitzat el procés de millora cal recopilar informació per poder explorar punts forts i febles de les innovacions introduïdes, canvis i efectes que s'han produït. Alguns exemples de qüestions per revisar el procés de millora aplicat serien:

- »Quina incidència té la millora introduïda?
- »En quines coses hi ha hagut millores o canvis?
- »Com ha evolucionat el pla de millora, quins han estat els processos seguits, quins procediments han resultat més fructífers i vàlids, quines limitacions s'han presentat...»

(2000:69)

4. *Impacte*

L'estudi de l'impacte comporta tenir coneixement de la transferència dels sabers professionals i el compromís amb un seguiment i avaluació demorada en el temps. El més significatiu, en aquest cas, és estimar la contribució del PFC al desenvolupament professional del professorat i la seva aportació específica a la millora de la qualitat educativa (Martín Rodríguez, 2001:143).

«L'impacte consisteix en els canvis que la realització d'uns aprenentatges, gràcies a la formació i la seva transferència al lloc de treball, genera en la persona formada i en l'organització en el seu conjunt.»

(Pineda, 2002:269)

De manera globalitzada podem dir que la **pràctica avaluativa** s'ha d'entendre com un **procés continu**, que s'incorpora i impregna cada una de les accions que es fan al llarg de tot el temps de formació, i que ha de quedar interioritzada com una pràctica habitual,

espontània, i automàtica en la tasca docent del professorat. Aquesta es considera, com una **estratègia metodològica** més, perquè els protagonistes de la formació analitzin quins van sent els resultats i les repercussions que el procés va tenint en la seva pràctica d'aula, en el seu treball com a equip docent i en la millora, en general, del seu centre. És una *autoavaluació contínua*, que ha de ser assumida pel col·lectiu implicat, i **reflectir-se en la presa de decisions i en futures accions de planificació** de l'activitat docent, en l'àmbit individual i d'equip.

Els **agents de l'avaluació del PFC** han de ser els diversos col·lectius implicats en el procés:

- *Professorat* participant.
- *L'equip de coordinació interna* que ha gestionat i seguit el PFC.
- *Equip directiu*, com a tal, s'ha d'implicar en les valoracions i en tot el procés intern de l'avaluació.
- *Col·laboradors o assessors*, aporten la perspectiva externa i serveix de contrast i complement a la informació del professorat participant, des d'un punt de vista diferent.

Els diferents estaments o agents que poden participar en la globalitat de l'avaluació permetran una completa triangulació del procés avaluador.

Els **instruments d'avaluació** poden ser formals (qüestionaris, entrevistes, diaris, anàlisi de documents, observacions, etc.) o informals (opinions, percepcions, comentaris entre els participants, etc.). Aquests instruments seran de diferent disseny i estructura segons sigui el col·lectiu destinatari de la seva complementació. Els CPR que tenen un equip dedicat a la F. en C. disposen d'abundant material instrumental.

«La proposta d'avaluació, si es planteja des d'opcions qualitatives, haurà de ser congruent amb l'establiment de processos de triangulació dels moments o fases del pla (disseny, desenvolupament, resultats i impacte), de les fonts d'informació (formadors, participants i observadors) i de les tècniques i instruments (entrevistes, qüestionaris,

debats grupals i processos d'observació). Tot això ens permetrà, entre altres coses, conèixer i valorar la rellevància, pertinença, coherència, adequació, viabilitat, flexibilitat, etc., del pla.»

(Martín Rodríguez, 2001:144)

3.5.3. *Modalitats de formació i estratègies metodològiques*

En primer lloc, recordem que no hi ha univocitat en la literatura sobre la formació permanent en l'ús d'aplicar el terme modalitat o estratègia per definir maneres de formació del professorat. A l'apartat 2.5.6 ja hem fet menció d'aquesta qüestió i ens hem posicionat sobre la nostra interpretació.

«Es considera prioritària qualsevol modalitat que tingui lloc en l'àmbit del centre educatiu. La F. en C. ha de ser la resposta formativa adequada a les necessitats detectades pel propi centre en autoavaluar la seva programació i la seva pràctica docent. Integra les modalitats de curs, seminari i/o grups de treball, amb la finalitat de complementar la dimensió formativa i d'assessorament amb la investigadora i innovadora.»

(Conselleria d'Educació. Comunitat de Madrid, 2001:34)

Segons criteri del MEC (1995:37) les *modalitats* de formació més usuals en relació amb la F. en C. són cursos, seminaris, grups de treball i assessoraments:

- El professorat del centre pot constituir un *seminari* amb la direcció i *assessorament* d'una persona en el tema objecte d'estudi.
- Algunes o totes les persones del centre poden participar en un *curs*, les característiques del qual s'ajustaran a les seves necessitats: organitzat especialment per a aquest centre, o bé participant en el curs amb professorat d'altres centres amb necessitats de formació similars en el tema objecte d'estudi.
- Tanmateix, l'activitat bàsica d'aquesta via de formació ha de ser el treball en grup recolzat per altres tipus d'activitats que reforcin l'equip en un moment determinat. El professorat del centre pot configurar un o més *grups de treball*

per tractar temes rellevants per a la seva àrea o cicle, establint la seva dinàmica interna pròpia.

A continuació descriurem les modalitats de cursos, assessoraments i grups de treball contextualitzades en la F. en C. de manera genèrica. En la part pràctica de la investigació es descriuran de manera específica, ubicades i reconegudes legalment en els PFZ, ja que són les analitzades en l'estudi de casos.

En el moment de plantejar a través de quina modalitat de formació es desenvolupa un PFC s'hi ha d'incloure (MEC, 1995:37):

- La formació inicial de l'equip docent i de cada una de les persones que en formen part.
- Les activitats de formació en les quals, com a grup o individualment, s'hagi participat anteriorment.
- L'adequació de les exigències d'una o altra modalitat a les característiques i nivell del grup.

Nosaltres proposem també **tenir en compte a l'hora de seleccionar**, planificar i aplicar la modalitat i la/les **estratègies** més apropiades, el propòsit, els recursos, les característiques del centre i del professorat, i el moment:

- *El propòsit*: desenvolupament, millora, solució de problemes...; en l'àmbit organitzacional, personal/professional o aula (tots tres àmbits estan plenament vinculats, però en un moment donat el propòsit pot estar orientat a un, més concretament que als altres).
- *Els recursos*: humans, materials i funcionals.
- *El centre*: trajectòria de desenvolupament de projectes, consolidació de l'equip docent, treball en equip, etc.
- *El professorat*: creences i expectatives sobre la formació permanent, moment del cicle vital professional, experiència, formació, necessitats actuals per desenvolupar la docència, etc.

— *El moment* de la situació política, econòmica o social.

3.5.3.1. Cursos

S'han definit com a activitats de formació per a la divulgació i possible aprofundiment en temes sobre els quals el professorat ha manifestat la seva necessitat de formació/informació. Els objectius que orienten l'organització dels cursos són de transmetre una informació elaborada i organitzada, i el de la difusió d'experiències, innovacions i enfocaments propers a la realitat de les aules.

Amb la metodologia d'exposició/diàleg es pretén que els cursos tinguin com a punt de partida les necessitats formatives del professorat assistent, que la seva dinàmica fomenti la participació i els continguts tinguin possibilitats d'aplicació. Els ponents aporten experiències i elaboren propostes concretes sobre el tema per interessar al màxim al professorat assistent oferint-li pistes, maneres, materials i activitats perquè els duguin a terme a les aules (López Blanco, 2000:179).

«Ensenyaments que es desenvolupen en relació amb continguts científics, tècnics i/o pedagògics, que es porten a terme per mitjà d'aportacions d'especialistes. La institució convocant dissenya l'activitat, tenint en compte les necessitats i demandes dels interessats.»

(Conselleria d'Educació. Comunitat de Madrid, 2001:35).

La modalitat de cursos, a vegades, ha estat desvirtuada, per falta de contextualització i poca aplicabilitat o incompetència dels ponents; però de manera objectiva és una modalitat adequada i plenament vàlida en funció del seu objectiu, és a dir, si es pretén que un expert doni a conèixer uns continguts concrets (NT, característiques de l'aprenentatge dels adolescents, direcció i gestió de centres...) o l'actualització d'un grup de professorat en coneixements i habilitats de la seva matèria específica.

3.5.3.2. Assessoraments

En els processos de F. en C. ens trobem amb la gamma més àmplia de possibilitats d'assessorament. Des de la perspectiva del MEC (1995:49ss) l'assessoria a centres és, fonamentalment, la d'ajudar als membres del claustre a definir un projecte amb objectius clars de formació i adequat a les necessitats concretes. L'assessorament es concretaria en dos moments a l'inici i durant el procés de desenvolupament del projecte:

- *Diagnòstic inicial o avaluació del punt de partida del centre.* Es tractaria que el col·lectiu implicat expliciti quina és la situació del centre, en el moment d'iniciar el plantejament del projecte (tipus de centre) i el professorat (nombre, formació inicial, experiència, trajectòria de formació...), i quina és la demanda de formació i assessorament, passant d'allò que pot ser un interès difús o una necessitat intuïda a un aclariment del projecte: delimitació d'objectius, continguts, modalitats i estratègies de formació; distribució de tasques, responsabilitats i temps; condicions de participació; recursos disponibles i la seva funcionalitat; necessitats i sol·licitud d'assessorament (el mateix llibre ofereix una guia per fer el diagnòstic inicial).
- *Execució del projecte.* L'assessorament en aquesta fase pot actuar com a coordinador, ponent o gestor de recursos, mediador de la formació entre iguals i dinamitzador del treball en equip o subministrar al col·lectiu criteris i instruments per fer un seguiment intern del projecte. El paper més adequat amb el model seria el de mediador o facilitador, ja que està en la línia que el mateix professorat adquireixi la capacitat per autogestionar la seva formació.

Aquesta última orientació de l'assessorament la comparteix Sellarès (2000:17): «L'assessorament al centre pretén oferir un espai de reflexió per al professorat i crear un grup de treball, amb l'objectiu de compartir i maximitzar la capacitat d'actuació del professorat, tot afavorint la discussió conjunta i la seva autoregulació.»

Bolívar (1997) i Arencibia i Guarro (1999) coincideixen en els processos que ha de seguir el model d'assessorament dins una línia de col·laboració:

- *Creació conjunta de condicions prèvies per iniciar un procés de millora.* Procés pel qual un centre/departament, amb la col·laboració d'assessors/suport extern, constitueix un clima inicial per comprometre's en la millora d'algunes dimensions i es consensuen les condicions de desenvolupament (espais, temps, responsabilitats, tasques, etc.). A més, també, cal fixar i aclarir els termes i formes de relació entre assessor/centre: acceptació mútua, establiment de l'orientació del procés, relacions contractuals, coneixement mutu, metes, objectius, i expectatives comunes.
- *Autorevisió crítica de la situació de l'escola: identificació i anàlisi de necessitats.* Amb la implicació i compromís de tots els participants en el procés, es tracta de revisar i valorar la realitat actual del centre (assoliments, necessitats, problemes), aclarir les necessitats generals i específiques, i prioritzar àmbits concrets de millora. La formació centrada en l'escola comença, justament, amb un posicionament crític respecte del que hauria de ser la pròpia realitat, que és el que funciona acceptablement i en quines qüestions pedagògiques i organitzatives existeix dèficit o discrepàncies entre el que fem i el que declarem/esperem fer.
- *Categorització i priorització dels àmbits de millora.* Són dos processos bàsics en els quals el col·lectiu, amb l'ajuda de l'assessor/a continua aprofundint en el coneixement de la seva realitat a través de l'aclariment d'idees i conceptes que possibilitin l'adopció d'un llenguatge conjunt per percebre i analitzar la realitat de la seva escola i establir un ordre de prioritats sobre els aspectes millorables, és a dir, que hauria de ser assolit a curt, mitjà o llarg termini.
- *Recerca d'alternatives, recursos i formació: elaboració de plans per a l'acció.* Recerca col·legiada de solucions i alternatives, preveure els recursos i formació necessaris dins o fora del centre, decidint els passos que es van a donar. En aquest moment és quan tenen sentit accions formatives específiques, en resposta a les demandes. En la mobilització d'idees i accions es conjuga el desenvolupament del currículum i la formació del professorat.
- *Desenvolupament o posada en pràctica dels plans d'acció.* Realització d'allò que s'ha acordat fer, al mateix temps que s'analitza, coordina i es reflexiona respecte del que va succeint en la pràctica amb els acords presos, quins efectes

estan tenint, quines coses convé corregir, etc. El desenvolupament pràctic és en aquest cas formatiu, en rectificar, o modificar les línies de treball plantejades, intercanviant idees i experiències, i reflexionar-hi conjuntament. L'assessorament es dirigeix a facilitar processos que optimitzin l'aprenentatge conjunt de la pràctica: mantenir el compromís, planificar propers passos, facilitar recursos, proporcionar suport en la resolució de dificultats, etc.

- *Avaluació del procés del treball conjunt.* Ha de ser una revisió permanent i fer balanç del canvis, per saber si aquests s'han de mantenir, modificar o ampliar. Es tracta de valorar col·legiadament els processos realitzats. Al mateix temps ha de ser un procés formatiu per al professorat, oferint-los oportunitats per reconstruir les maneres de veure el que està succeint.
- *Institucionalització de la formació.* Fi de la relació d'assessorament. L'aspiració última d'un procés d'assessorament en la formació centrada en l'escola és que es vagi fent prescindible la seva presència. La progressiva independència de l'assessor és anar aconseguint la capacitat del grup per funcionar per si mateix, i un criteri de l'èxit del procés d'assessorament. L'objectiu essencial de la funció assessora és la capacitat docent *empowerment* i la capacitat organitzativa *escola que aprèn* (Fernández Cruz, 1999:376).

«El monopoli del coneixement ja no resideix en la figura de l'expert sinó que el poder és compartit amb el professorat precisament a través de la legitimització i validació del coneixement que posseeix.»

(Arencibia i Guarro, 1999:106)

D'aquest procés d'assessorament es desprèn que les funcions de l'assessor són (Bolívar, 1997) i (Sellarès, 2001):

- Promoure un treball cooperatiu, que incrementi la col·laboració entre el professorat.
- Contribuir a generar una visió global del centre i de les tasques educatives.
- Alimentar la reflexió sobre la pràctica.

- Proporcionar suport, recursos i incentius per comprometre els docents en la posada en marxa dels projectes.
- Exercir de monitor del desenvolupament, especialment en les primeres fases.
- Establir un clima propici per al desenvolupament professional: compartir idees i experiències, aclarir-les, negociar-les i confrontar-les.
- Ajudar sense jutjar.
- Garantir la confidencialitat del que es tracta a les sessions.

Actualment hi ha un creixement de les demandes i les accions d'assessorament a causa que el professorat està advocat a la renovació de les seves pràctiques docents: necessitat d'afrontar les variacions de les pràctiques d'ensenyament, nous estils de comportament discent, diferent marc de relacions entre adults i nens/joves, pressió dels mitjans de comunicació, augment de la desorientació familiar en les seves funcions educadores, desenvolupament de la societat de la informació amb les conseqüències que això comporta... Sembla impensable abastar la reorientació de les pràctiques docents sense comptar amb un suport específic adequat (Fernández Sierra i Rodríguez Fernández, 2001:55).

El model d'assessorament que s'està defensant presenta alguns problemes i resistències (Nieto Cano, 1993. Cit. a Bolívar, 1997:389):

- Tant assessors/es com professorat percep una imatge clínica de la tasca de l'assessorament.
- Les formes de treball habituals en els centres escolars són individualistes amb pocs espais i temps de treball en comú.
- El rol de l'assessorament en aquest context és una cosa a construir, mostrant palatinament com pot contribuir i ser útil a la millora del treball del centre.

La nostra experiència també ens permet dir, en relació amb les problemàtiques, que es crea una gran dependència de l'assessor, no acostuma a sorgir un equip dinamitzador de la formació, i si l'assessor/a no planteja des d'un principi la seva actuació acaba sent

l'eix que condueix el procés i en el moment que desapareix la seva figura finalitza el projecte de formació.

3.5.3.3. Grups de treball

«S'assumeix la idea que per al desenvolupament de tasques complexes —i aprendre a ensenyar evidentment ho és—, cap persona no posseeix la totalitat de coneixements i habilitats de forma individual. Admetre aquest principi ens porta a entendre que és el treball en equip el que condueix a un millor ús del coneixement, el que porta a millorar la capacitat de resolució de problemes.»

(Marcelo, 2002:49)

Els grups de treball són equips de professorat d'un mateix centre (o a vegades de diversos) que desenvolupen un model d'autoformació. Es diferencien d'altres modalitats de formació permanent pel seu caràcter autònom. La seva formació és autogestionada, basada en relacions i comunicació horitzontal. En ocasions i de forma puntual poden tenir la col·laboració d'experts en coneixements o habilitats concretes.

Els grups de treball es constitueixen per a l'anàlisi o l'elaboració de projectes o materials curriculars, la seva experimentació o la innovació/investigació, centrada en diferents actuacions educatives. Es dissenyen el seu propi projecte, que és coordinat per un dels participants (Conselleria d'Educació. Comunitat de Madrid, 2001:35).

Els grups de treball tenen el seu origen en els seminaris permanents posats en funcionament pels MRP i encara mantenen molt de la seva proposta originària. Malgrat que el moment històric no és el mateix i que la societat i l'educació han canviat molt, encara segueixen mantenint un alt nivell d'autonomia que fa que el perfeccionament autònom sigui una de les modalitats de formació que més vitalitat té, que millor conserva el tarannà innovador i que major nombre d'activitats renovadores trasllada a les aules; perquè el pla de treball realista i la metodologia adequada són elements que contribueixen positivament a l'elaboració i experimentació de nous materials i

estratègies d'aplicació, en la recerca de solucions construïdes de forma col·legiada (López Blanco, 2000:182).

Els grups de treball són equips de professorat que no només suposa una modalitat organitzativa per a la formació que potencia la tasca de cada professor individualment, sinó que el treball en equip és l'element que garanteix el funcionament de l'organització escolar, que pot ajudar a canviar les velles pràctiques i projectar processos de treball que constitueixin autèntiques alternatives per a les necessitats educatives actuals i futures.

«En l'era de la modernitat, el concepte i la pràctica del treball en equip resulten ineludibles. Compartint l'anàlisi, intercanviant percepcions i assajant solucions de manera coordinada, és com s'enforteix el grup i es perfecciona la persona i el treball que desenvolupa. Sabem per experiència que alguns dels problemes que resulten angoixants i irresolubles amb accions individuals i aïllades, se solucionen amb facilitat quan s'enfronten amb la potencia del pensament i l'acció compartida i quan la soledat del professorat en la seva aula és superada per la col·legialitat i l'acció comuna d'un grup que ha passat a ser un equip.»

(De la Rosa, 2001:32).

Altres modalitats formatives de tipus col·laboratiu que poden donar suport a la F. en C. poden ser establir vincles entre *l'escola i la universitat*, l'escola i el món empresarial, l'escola i els sindicats, l'escola i els moviments de renovació pedagògica..., els quals es poden materialitzar en xarxes presencials o virtuals.

Concretament, l'establiment d'**associació** (*partnerships*) entre la **universitat** i els **centres educatius**, encara poc desenvolupat, és una modalitat de millora professional tant per al professorat en exercici d'ensenyament obligatori i postobligatori, com del món universitari, cosa que conflueix en el necessari vincle de teoria i pràctica. Les associacions o *partnerships* entre universitats i escoles es basen en un intercanvi de serveis acordats, en els quals futurs professors o graduats recents, treballen a les escoles on tenen assignats un professor tutor experimentat. Simultàniament, a la universitat, els professors de l'escola participen i discuteixen sobre com s'apliquen a la pràctica les

teories que s'ensenyen a la universitat. Les *partnerships* consolidades tenen un programa de formació estructurat (als països anglosaxons està coordinat en l'àmbit del districte), on els alumnes participants han estat prèviament seleccionats, tenen un complement salarial, igual que els tutors o mentors i se segueix un procés d'avaluació formativa amb vistes a la millora de la professionalitat de les parts implicades.

«Rebre teoria per no caure en pràctiques reproductives. Descobrir la teoria i remoure el sentit pedagògic.»

(Imbernón, 2003b)

És una modalitat de desenvolupament professional que ofereix l'oportunitat als principiants d'entrar a la professió i completar el desvinculat binomi teoria (universitat) i pràctica (centre educatiu), l'oportunitat de renovació als docents veterans, l'oportunitat als centres de créixer amb els recursos materials i personals de la universitat i, finalment, a la universitat a mantenir-se permanentment actualitzada i donar cobertura a les necessitats de l'alumnat i dels centres.

Les universitats, a través de les escoles universitàries de formació de professorat o facultats de ciències de l'educació, han estat històricament vinculades a les escoles públiques, actualment aquests lligams són febles. Ara, el repte de les universitats és trobar noves vies per connectar amb les escoles de manera que els recursos humans i materials de les universitats s'utilitzin en benefici de les escoles i viceversa.

El vincle universitat i escola trenca amb el tòpic d'universitat/teoria i escola/pràctica. Hem de progressar a fer realitat aquesta unió teoria/pràctica.

«Les relacions universitat i escola s'han d'entendre no com a instàncies d'intervenció sobre centres i professors, sinó com a companys de viatge cridats a treballar els uns i els altres, al voltant de projectes de desenvolupament i millora.»

(Escudero, 1999:295)

No és una exposició de caràcter antològic, però la relació de modalitats per a un PFC que estableixi lligants de comunicació i cooperació amb una universitat podrien ser així de dilatades: grups de treball estable preparats per formadors; redacció de projectes i materials curriculars; projectes d'innovació educativa; observació de col·legues, que ofereixen l'originalitat de contractes entre parells de col·legues per establir visites recíproques; conferències sobre casos, o estudi clínic de situacions que permetin al professorat diagnosticar i tractar estudiants individualment; avaluació de projectes i materials curriculars; assaig de noves pràctiques educatives; centres de recursos curriculars i telemàtics, i participació en esdeveniments exteriors (jornades pedagògiques, reunions d'associacions de professorat d'àrees de coneixements, etc.) (Villar, 1998:52).

També la modalitat **investigació/acció** és comunament reconeguda i vinculada a la F. en C. (MEC, 1995; Garcia Àlvarez, 1993; Imbernón, 1998; Escudero, 1991; Granado, 1997; Ferreres, 1997; Elliot, 1997; Stenhouse, 1998). Algunes de les seves característiques les hem tractat en el capítol 2, apartat 2.5.6.5, com a model de formació i a l'apartat 2.5.7, com a modalitat.

La F. en C. encabeix un conjunt d'**estratègies metodològiques**, que serien l'explicitació de les relacions entre el què i el com de la formació en el centre (Darder, 1995:60), les quals estan àmpliament documentades en la literatura existent sobre el tema. Trobem les que són de **tipus estructural o global** i que afectarien tot el centre: el DO, la revisió basada en l'escola, l'autorevisió institucional, els cercles de qualitat... i altres, **més puntuals**: *coaching*, aprenentatge entre iguals, suport mutu, supervisió clínica... Cada una té elements comuns amb les altres, en el sentit que tenen com a finalitat operativitzar la formació, el desenvolupament professional, del currículum i dels centres escolars i que inclouen els elements que defineixen el concepte d'estratègia:

- «— existència d'una finalitat
- »— un procés organitzatiu que no és necessàriament tancat
- »— processos d'elaboració i d'aplicació
- »— la consideració tant de factors externs com interns

»— decisions i accions, ambdós casos, inclourien processos de participació.»

(Gairín, 1996:394)

Les estratègies que hem mencionat estan referenciades i comentades en investigacions i publicacions relacionades amb el desenvolupament professional, del currículum i de l'organització; així trobem a Bolívar (1999b) i Gairín (1996) DO, la revisió basada en l'escola i autorevisió institucional; a Garcia Àlvarez (1993) cercles de qualitat, *coaching* i supervisió clínica; a Marcelo (1994) *coaching*, supervisió clínica, aprenentatge entre iguals i suport mutu. Algunes ja han estat descrites en el capítol anterior.

Si s'accepta la funció gestora d'un centre docent per crear el seu PFC, el cabal d'estratègies metodològiques s'incrementa amb aquestes altres que han estat provades eficaçment: pluja d'idees, estudis de cas, preparació/orientació de col·legues principiants per altres d'experiència contrastada, anàlisi d'incidents crítics, contracte d'aprenentatge, xarxa de comunicació, simulació gravada i reproduïda en vídeo, entrenaments en competències educatives, etc. (Villar, 1998:52).

3.5.4. *La cultura col·laboradora emmarca la formació en centres*

«La col·laboració, més enllà de la concepció amb la qual ens identifiquem, pot considerar-se com a exigència de la qualitat. Es fa menció en la majoria d'estudis que analitzen els factors de bon funcionament escolar, a la vegada que se la considera com a estratègia de formació i desenvolupament professional.»

(Gairín, 1998a:9)

La pràctica sistemàtica de formació en el centre i del centre genera una cultura professional basada en la col·laboració, desenvolupa el *treball en equip* i l'*aprenentatge cooperatiu*, elements que en actualment són indicadors de qualitat educativa.

Segons Escudero (1990) s'entén per una escola amb cultura col·laboradora aquella que:

«a) tracta de contribuir, a través del diàleg, la discussió, la crítica i el consens entre els seus membres, comparteix una filosofia que té en compte l'entorn sociocultural en el qual està ubicada, així com les opcions de valor sobre les quals ha de fonamentar el seu funcionament com a institució escolar.

»b) que procura cultivar una cultura organitzativa que promou valors com els següents: la solidaritat, la participació, la col·laboració i el suport mutu, la comunicació oberta, lliure i competent, la interdependència i la coordinació, i la reflexió crítica.

»c) comparteix una creença bàsica en el canvi educatiu, segons la qual, la pròpia millora, i el perfeccionament del professorat, han de representar un procés permanent. Està compromesa amb la promoció de cert tipus d'activitats: activitats que dotin la institució escolar d'una visió compartida de la situació actual i d'on vol anar i de quines són les concepcions i principis educatius que vol promoure.

»d) que es va capacitant per a la seva pròpia direcció i desenvolupament. Per tot això té en compte que les funcions de lideratge pedagògic siguin efectives, col·legiades i participatives.

»e) finalment és una escola que disposa d'estructures organitzatives (grups de treball, de cicle, departaments, etc.) i temps, dins de l'horari escolar, per desenvolupar processos de treball conjunt.»

(Cit. a Arencibia i Guarro, 1999:90)

Aquestes característiques genèriques de la cultura col·laborativa, Armengol (1999), a partir de diferents investigacions, ens les especifica en relació amb diferents ítems:

«— *Finalitats/valors*. Valors institucionals acceptats i compartits per pràcticament tothom. Les accions que fan tenen coherència amb aquests valors.

»— *Currículum*. El professorat reflexiona, planifica, prepara i avalua conjuntament tots els aspectes del currículum.

»— *Assignació de tasques*. El claustre decideix el professor/a més idoni per assumir les diferents tasques que s'han de fer i s'assumeixen tranquil·lament.

»— *Intervenció en la dinàmica de treball*. Intervenció activa i voluntària dels membres per a aconseguir els objectius fixats pel centre. S'entén que ensenyar és una tasca col·lectiva de participació.

»— *Interacció entre professionals.* Hi ha una interacció positiva assumida col·lectivament a través del compromís dels seus membres. Sentit de comunitat i suport mutu.

»— *Gestió dels directius.* La direcció promou un pla de treball col·lectiu. Les responsabilitats són compartides i tots es donen suport. La direcció actua bàsicament com a coordinador, animador i gestor.

»— *Coordinació pedagògica.* Hi ha una coordinació real en les decisions a través de sistemes variats. Es treballa en equip. El professorat intercanvia freqüentment les seves experiències d'ensenyament a l'aula, a un nivell de detall que fa que aquest intercanvi sigui útil per a la pràctica.

»— *Innovacions.* L'intercanvi adequat entre les demandes externes i la realitat interna fa del centre una organització innovadora.

»— *Conflicte.* El professorat percep de forma natural les discrepàncies existents i introdueix solucions que tot sovint suposen millores.

»— *Formació del professorat.* L'aprenentatge professional és compartit. La formació està basada en les necessitats de la institució. Es pensa com a formació de grup.

»— *Clima.* El professorat adopta una actitud positiva i una alta motivació que incideix en el nivell de qualitat de l'organització.»

(Cit. a Gairín, 2000b:54)

El professorat compromès amb la millora del centre, que posseeix una ideologia i actua en consonància, que treballa en equip i que a través de processos reflexius i deliberatius respecte dels medis i finalitats determina, de forma conjunta, les seves pràctiques, està actuant en un marc col·laborador.

Des de la perspectiva de la F. en C., els professor/es són els veritables protagonistes de la seva formació, defineixen els continguts i determinen les seves estratègies d'aprenentatge, la qual cosa ens porta a un model de professional que es va fent, que es va perfeccionant a través d'ensenyar i aprendre al mateix temps; reflexionant col·lectivament sobre el seu treball, decidint de forma crítica com pot millorar o resoldre les problemàtiques que sorgeixen en la pràctica diària, vinculant la teoria a la pràctica, contrastant experiències..., **desenvolupa el treball en equip i genera una cultura de col·laboració que potencia el desenvolupament professional.**

Aquesta dimensió de desenvolupament professional ajuda el professorat a abandonar les cultures individualistes o balcanitzades en favor de cultures col·laboradores, fent, a la vegada, que les estructures organitzatives dels centres siguin els àmbits idonis per al desenvolupament professional (Borrell, 2000:547).

«La col·laboració és entesa en aquest plantejament com un mitjà per superar una realitat suposadament millorable. A través d'aquest mecanisme es pot arribar a fomentar la reflexió i el debat sobre les situacions, descobrint els mecanismes d'alineació i afavorint l'enfortiment de processos d'unitat que ajuden a la defensa dels diferents interessos.»

(Gairín, 1998a:3)

Els beneficis de la cultura col·laborativa segons Villa (1999:63) són:

«— Suport moral. El professorat troba ajuda per millorar els punts febles i superar dificultats.

»— Augment de l'eficàcia, fruit de la coordinació en els equips educatius i de compartir responsabilitats.

»— La qualitat de l'ensenyament millora, perquè el professorat pot rebre retroalimentació de les seves pràctiques en ser revisades pels seus companys i té l'oportunitat de rectificar-les.

»— Certesa realista sobre el que el professorat i el centre com a tal poden aconseguir i sobre els límits que han de considerar. Aquesta certesa sorgeix de la saviesa professional col·lectiva.

»— Assertivitat política. «La col·laboració enforteix la confiança per adoptar innovacions procedents de l'exterior, la prudència necessària per retardar la seva adopció i la fortalesa moral per oposar-s'hi» (Hargreaves, 1996:270).

»— Major capacitat de reflexió en el professorat, fruit de la informació que els proporcionen els col·legues, del diàleg i de l'acció en comú.

»— Oportunitat per aprendre els uns dels altres. «La col·laboració constitueix una poderosa font d'aprenentatge professional, per fer millor la tasca» (Hargreaves, 1996:270).

»— Perfeccionament continu experimentat com un desig permanent en el professorat i estimulat per la dinàmica de reflexió compartida, l'aprenentatge professional i l'adquisició de noves destreses professionals.

»— Autorevisió que previngui de l'autocomplaença, la imposició externa o qualsevol altre risc.»

«La col·laboració produeix un reforç emocional constant davant de la dificultat i un manteniment de la motivació cap a l'activitat. També facilita una neutralització important de les pors respecte de les novetats i respecte de les contínues contingències d'un treball que genera progressivament més i més incertesa.»

(Revenga, 2001:126)

La F. en C. tampoc no es pot concebre sense pensar en el desenvolupament de **l'aprenentatge cooperatiu**, perquè cercar la millora de la tasca educativa del centre de manera conjunta, suposa la reflexió i deliberació comuna per assolir fites que beneficien a tota la comunitat educativa, és a dir, serà font d'enfortiment personal i professional i de l'equip, per prendre amb seguretat decisions sobre l'acció educativa i poder aconseguir objectius comuns. Els avantatges de plantejaments cooperatius els apunta Rué (1998):

«— Com a estratègia de desenvolupament cognoscitiu.

»— Com a metodologia per a la interacció: per a la comunicació en la resolució de problemes, en el contrast de procediments o per a la construcció de conceptes i d'esquemes, siguin aquests de caràcter cognoscitiu, ètics, de competències o procedimental.

»— Com una organització del treball que afavoreix hàbits metacognoscitius o d'autoavaluació.

»— Com a estratègia per a la socialització: porta implícits uns determinats valors socials, de cooperació, i de competició, participació...»

(Cit. a Gairín, 1998a:6)

La redacció conjunta d'un informe, el disseny compartit d'un projecte d'investigació i la negociació d'alternatives de solució a un problema plantejat constitueix alguns

exemples d'aprenentatge col·laboratiu. Això implica no només que les activitats d'aprenentatge es realitzin amb altres companys en un context d'interacció i col·laboració, sinó que les metes i els resultats d'aquest aprenentatge també són de caràcter essencialment grupal. Per tant, el que identifica aquesta modalitat formativa és el *caràcter compartit de les metes d'aprenentatge* (Marcelo, 2002:44).

Segons Fullan (1997:76) els signes de la cultura cooperativa apareixen en tots els aspectes de la vida de l'escola: als gests, als acudits i a les mirades que indiquen simpatia i comprensió; en el treball dur i en l'interès personal demostrat en els passadissos o fora de les aules; als dies de festa i altres petites celebracions; en l'acceptació i la combinació de la vida personal i la professional; en les lloances, el reconeixement i la gratitud manifestes, i en la posada en comú i la discussió d'idees i recursos. A les cultures cooperatives, els fracassos i la incertesa no es protegeixen ni s'oculten, sinó que es comparteixen i discuteixen amb la finalitat d'aconseguir ajuda i suport. Les cultures cooperatives requereixen un ampli acord sobre els valors educatius, però també toleren el desacord. Les escoles caracteritzades per cultures cooperatives són també llocs de treball dur, de compromís fort i comú, de dedicació, de responsabilitat col·lectiva i d'un sentit especial d'orgull de la institució.

La col·laboració en els centres educatius condueix a la **col·legialitat**, entesa aquesta última, com a grau en què el professorat es mostra amistós, es recolzen i confien els uns als altres, manté un alt grau de cohesió i esperit (Gairín, 1998a:10) i es comparteixen metes entre els iguals (Imbernón, 2003b).

La col·legialitat entén el centre com una unitat funcional de planificació, acció, avaluació, canvi i formació. Els avantatges del plantejament col·legial són notables (Santos Guerra, 1995):

- Multiplica l'eficàcia en el sentit d'incidir tots els professionals en les mateixes idees, actituds i objectius.
- Permet que els professionals aprenguin els uns dels altres, que s'ajudin, que intercanviïn les seves experiències.

- Afavoreix el desenvolupament d'activitats pedagògicament enriquidores com l'actitud d'escoltar, l'intercanvi, el respecte mutu...
- Comporta la participació en l'organització, la presa de decisions consensuada.
- L'acció col·lectiva mitiga la forma de treballar individualista i a la vegada enforteix o reforça la pràctica professional.

«S'ha dit que la col·laboració i la col·legialitat comprenen moltes virtuts. Per exemple es presenten com a estratègies especialment profitoses per promoure el desenvolupament del professorat. S'afirma que la col·laboració i la col·legialitat fan que el desenvolupament del professorat transcendeixi la reflexió personal i idiosincràsia i la dependència d'alguns experts junts.»

(Hargreaves, 1996:210)

Fernández Cruz (1999:121) interpretant Hargreaves (1996) expressa: «el desengany de les anàlisis *macro* (estructurals o polítiques) i de les *micro* (tasques de l'aula), ha emergit amb força un paradigma *meso*, que situa (o millor, transfereix) al centre escolar la solució de problemes. Quan l'articulació vertical de les decisions falla, o els programes de canvi no es produeixen, només queda el recurs de la integració i coherència horitzontal (compromís i col·laboració dels actors implicats)». Creiem que aquesta reflexió és encertada i permet emmarcar el procés de la **F. en C. dins el paradigma de la col·laboració, la qual adreça cap a l'aprenentatge cooperatiu i la col·legialitat d'un equip de professors/es** de l'ensenyament.

3.5.5. *Problemàtiques de la formació en centres*

Cap acció que suposi la interacció d'éssers humans no està exempta de problemàtiques, ja sigui per problemes relacionals, per falta de consens en la manera d'actuar conjuntament o per limitacions humanes, materials o funcionals. Així veiem que el professorat que s'implica en la F. en C. es troba amb certes problemàtiques. En base a diferents estudis i les nostres vivències, a continuació indicarem, aquelles problemàtiques que són més significatives i que poden limitar una completa i exitosa realització d'aquest model de formació.

Gimeno (1996), fent referència a un treball de Gairín (1992) estructura les diferents problemàtiques en tres blocs: conceptuals, estructurals i operatives. Seguint aquestes pautes farem la nostra anàlisi.

Problemàtiques conceptuals

En general, el professorat d'un centre s'embarca en PFC sense conèixer clarament el model i per tant els requisits que comporta. S'inicien processos de formació amb la intenció de millorar la docència perquè algun grup de professorat, i més comunament l'equip directiu, expressa unes necessitats sentides, percebudes, però no detectades per processos d'autorevisió, aquest fet condiona que els resultats siguin més o menys significatius per a la millora global de la tasca educativa del centre. En el cas que s'opti per un assessorament, també moltes vegades, es prescindeix d'aquesta autorevisió institucional i es passa directament a satisfer les demandes concretes que són expressades pel col·lectiu que desitja iniciar un procés de formació en el centre.

«La formació en el centre ha de provenir del desig de la major part de l'equip docent. De res no serveix que aquest sentiment el comparteixi l'equip directiu i/o alguns més. D'altra banda, és important que, abans d'implicar-se en un projecte de formació, es delimitin el *per a què*, un sentit que l'orienti, però un sentit que provingui de necessitats reals, no de necessitats *ad hoc* per justificar una formació a domicili, amb vistes a cobrir tràmits per a la percepció de complements o punts per a traslladar-se.»

(Yus, 1999:241)

L'avaluació interna realitzada per les mateixes Administracions educatives assenyala alguns d'aquests problemes. Així, es reconeix la falta de familiaritat de molts professors/es amb la metodologia de treball que s'aplica en bona part dels projectes i l'escassetat de temps per assolir els objectius fixats. També que la formació que s'aconsegueix per aquest model apunta més cap a la millora de la comunicació en el centre, per l'èmfasi en la qüestió deliberativa que en un autèntic replantejament de la rutina de treball a l'aula (Yus, 1999).

Problemàtiques estructurals

Ens centrarem principalment en la dotació de recursos humans, materials i funcionals, ja que és cabdal en l'adequat procés de desenvolupament de la F. en C..

Des de la perspectiva dels recursos humans es fa necessari un assessorament durant tot el procés o puntualment, així com un coordinador de la formació en el centre i del grup de treball; això no vol dir que implica una jerarquizació de responsabilitats, ja que tot el procés ha d'estar presidit pel treball en equip.

Els assessoraments presenten diverses problemàtiques, una que no conegui realment el centre i s'actui en funció de les versions/interpretacions que fa l'equip directiu o alguns membres del claustre de professorat; en aquest cas, també, poden quedar encobertes les necessitats formatives reals del professorat; una altra que assumeixi un fort lideratge i creï relacions de dependència i quan desaparegui l'assessorament no hi hagi continuïtat del projecte. Finalment i enllaçant amb altres recursos materials, el treball que suposa un assessorament correcte, invertint una gran quantitat d'hores, no està recompensat econòmicament.

La responsabilitat i coordinació de la formació del professorat en el centre, és encomanada al coordinador/a pedagògic, però aquest/a no sempre pot complir-la plenament, perquè té altres tasques considerades més prioritàries. En aquest sentit, cal un coordinador/a en els grups de treball que s'impliqui en el procés de formació; aquest ha de tenir coneixements sobre gestió i dinàmica de grups de treball, la qual cosa requereix també unes despeses materials per a la seva formació; i generalment les dotacions econòmiques sempre són molt restrictives.

L'equip docent és més una meta que una realitat. No és cert que existeixin els equips docents: amb freqüència els claustres estan dividits, moltes vegades no per motius professionals, sinó més aviat per intolerància i competitivitat, i d'altra banda tenim el

tradicional individualisme del professorat (Aquí val la dita castellana: *cada maestrillo su librillo*) (Yus, 1999:242).

«La individualitat no només és motiu d'insatisfacció i malestar, sinó que també representa un greu obstacle per a la realització d'una veritable formació en l'acció, és a dir, al propi centre. Tanmateix, impedeix donar categoria científica al treball del professorat, en no assumir la conveniència de la investigació en el context: diagnosticar, analitzar i interpretar per comprendre les problemàtiques.»

(Revenga, 2001:124)

Els PFC són lents, si es vol que siguin efectius, perquè comporten una sèrie de passos que no es poden realitzar precipitadament. Cal temps i espais per reunir-se per reflexionar i deliberar sobre el que fem, què hauriem de fer, quin camí hem de recórrer per aconseguir-ho, per a la planificació i per desenvolupar pràctiques cooperatives. La tasca docent requereix hores de preparació per impartir les classes, alhora que s'han de fer reunions de coordinació de cicles, departament, entrevistes amb pares i alumnes, etc. Cal afegir-hi a més, hores de formació, que suposen una sobrecàrrega de treball, que comporta invertir hores de la vida personal per a la vida professional i el cost només és per a cada membre que s'implica en al formació. Malgrat el reconeixement per als sexennis, alguns professors/es consideren que això no compensa materialment.

«És un procés considerat més aviat a llarg termini. Necessita d'una organització que faci factible una sèrie d'espais i de temps en l'horari laboral del professorat i, al mateix temps, que l'escola no deixi de banda una altra sèrie de requeriments de caràcter burocràtic, administratiu, *gerencial*, que des de diferents instàncies li requereixen.»

(Arencibia i Guarro, 1999:103)

Als centres no es disposa dels mitjans necessaris (recursos materials i humans) ni s'està sempre disposat a alterar l'organització del centre per incloure-hi la formació com un capítol més en la dedicació complementària (Yus, 1999:242), i per part de l'Administració si no opta per polítiques que afavoreixin la dotació de recursos personals, materials, formatius, etc., és molt difícil que s'arribin a donar les condicions

perquè el centre sigui el que configuri el seu propi sentit i el seu propi destí (Arencibia i Guarro (1999:81).

Aquests aspectes que hem anat enumerant queden àmpliament documentats en el treball pràctic sobre l'estudi de casos.

Problemàtiques operatives

Aquest bloc de problemàtiques el reproduïm de Gimeno (1996:15-16), el qual ens ho presenta específicament analitzat, i en alguns aspectes valida alguns punts que hem mencionat en les problemàtiques dels blocs anteriors.

- Manca de tradició col·laborativa entre el professorat, que sovint dificulta, fins i tot, la planificació inicial del projecte.
- Manca de dinamització dels equips docents, sobretot en la responsabilitat d'aquesta tasca per part dels equips directius.
- Dèficits en la formació dels formadors. Dificilment s'observen situacions d'equilibri entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic del personal formador o s'acusa un desequilibri entre domini dels continguts i destreses dinamitzadores del professorat amb el qual es treballa.
- Es perceben dificultats per part dels equips directius o de les persones coordinadores dels projectes per analitzar les necessitats reals de formació que, sovint, resten encobertes per demandes que poc tenen a veure amb una necessitat de canvi real en el centre.
- Interessos individuals *versus* interessos col·lectius. Encara el centre no és concebut com el primer beneficiari de la formació del professorat que hi treballa.
- Una de les causes que pot enterbolir la continuïtat d'un projecte de formació en el centre és la inestabilitat de la seva plantilla. Constants canvis de professorat deguts a trasllats, creacions o supressions d'unitats, etc. dificulten que el conjunt del professorat d'un equip educatiu mantingui una atenció adequada cap al projecte.

- Finalment, les estratègies utilitzades en aquesta acció formativa són una amenaça d'augment de treball i de tasques que cal que faci el professorat del centre que no participa de la necessitat de realització d'aquest projecte.

Si reflexionem sobre els diferents aspectes que han estat tractats en aquest marc teòric, i en forma de síntesi intentem associar o establir vincles que optimitzin la qüestió central que és la F. en C., podem dir que el paradigma sociocrític, model desenvolupament i millora, la investigació/acció, la cultura col·laboradora, el treball en equip i la concepció del centre educatiu com a organització que aprèn serien els aspectes més rellevants que hi incideixen positivament. Quant a problemàtiques, el que pot limitar un desenvolupament correcte seria la falta de conèixer completament el model de formació, manca de recursos i una falta de dinàmica de treball en equip i de cultura col·laboradora en el centres educatius.

Com a conclusió aprofitem la reflexió de Fernández Cruz (1999:148): «la formació centrada en l'escola pot ser una de les principals plataformes teòriques i pràctiques per canviar la *cultura* tradicional dels centres escolars, per promoure la professionalitat del professorat i la innovació. Per tant, un dels reptes més importants de la formació del professorat, davant de les pràctiques dominants utilitzades, és incardinar-la en els seus contextos de treball perquè sigui significativa i rellevant; que contribueixi a reconstruir la cultura professional de col·laboració pedagògica, promovent espais de formació i formes de fer conjuntes; i connectar la formació amb el desenvolupament i millora del currículum escolar, articulant la formació sobre l'anàlisi col·legiada d'àmbits de millora en el centre i els consegüents projectes de treball. Aquest camí de F. en C. és una crida a desenvolupar una alternativa a maneres tradicionals de treballar en educació.»

3.6. Síntesi del capítol

En aquest capítol hem investigat sobre la conceptualització, els orígens, l'estudi i les teories de la F. en C. com a model de formació o acció formativa. I, finalment, la seva aplicació en la pràctica: els PFC. L'estudi i la reflexió sobre aquesta acció formativa permet concretar algunes de les seves característiques, que exposem seguidament.

La F. en C. no és una aproximació de la formació al lloc de treball, és una formació de caràcter grupal que es dona en un context determinat i singular: el mateix centre educatiu.

El centre educatiu, com una organització social i amb una cultura pròpia, uns valors específics que van configurant el projecte educatiu i unes pràctiques pedagògiques que conformen el projecte curricular, és el nucli per excel·lència de formació per als alumnes i per al professorat.

La singularitat de cada centre fa que la formació del professorat no es pugui estandarditzar; cada projecte de formació requereix una anàlisi, discussió crítica i decisió a partir de la realitat i de l'experiència personal i grupal.

La F. en C. parteix del concepte de professor com a persona reflexiva i propicia la seva formació a partir de la pràctica. El currículum, com a projecte social, és l'instrument facilitador de la formació: la seva configuració, aplicació i avaluació generen diverses accions per mitjà de les quals el professorat expressa idees, efectua propostes i s'implica en decisions. És a dir, entra en una dinàmica de reflexió sobre la pràctica que genera el coneixement pràctic i vinculat amb la teoria per mitjà del projecte de formació, produeix el desenvolupament professional, consegüentment, portarà a una millora del desenvolupament curricular; aquest procés repercuteix en un tercer aspecte: el desenvolupament institucional.

La F. en C. implica el treball en equip i desenvolupa una cultura col·laboradora. La metodologia de procés és el procediment per a desenvolupar el PFC.

Sistemàticament i evolutivament la formació en el centre i del centre, institucionalitzada aquesta acció formativa i sistematitzant la reflexió sobre el coneixement pràctic, donat per l'experiència, i contrastant amb la teoria, comportarà un desenvolupament intel·lectual i professional que enfortirà el desenvolupament institucional. Fets que produiran canvis en educació en relació amb les demandes socials, uns canvis generats

des de dins, a partir de la realitat, i pels implicats que cada dia viuen la realitat de les aules.

Aquest capítol ha comportat aprofundir i optar per un tipus de formació permanent concret, la qual cosa no vol dir que descartem altres tipus de formació. Però considerem que amb la realitat social i educativa actual, partint del respecte a la diversitat, i alhora potenciant-la, la proposta de desenvolupar la F. en C. com a model de formació apunta en aquesta direcció, atenent a la pluralitat de centres i a la idiosincràsia de cada un, l'eina de la formació s'ha de fonamentar a partir de les realitats de cada centre, de les seves necessitats i per processos analítics i actuacions sistemàtiques, reflexionar què fem, quins resultats obtenim, com podem resoldre les problemàtiques concretes, com millorar i potenciar les experiències i troballes que han tingut èxit.

Tot el marc teòric, incloent totes les experiències que s'han recollit i presentat, són bases, punts de referència per actuar, sense oblidar el fet que partim de les particularitats de cada context i que tot el contingut s'ha de prendre com a orientacions i no com a còpia literal, ja que les actuacions variaran en funció de les necessitats i de l'entorn.

II. MARC METODOLÒGIC

- 1. Disseny i plantejaments metodològics de la investigació**
- 2. Desenvolupament de la investigació**

4. DISSENY I PLANTEJAMENTS METODOLÒGICS DE LA INVESTIGACIÓ

En aquest apartat s'explicarà la descripció i la justificació del tipus de metodologia que ha orientat la investigació per estudiar la formació permanent del professorat centrada en les institucions educatives.

El disseny que s'exposa amplia i complementa l'estudi fet anteriorment (treball de recerca) durant el curs 1999/2000, el qual ha aportat uns coneixements per a la present investigació que han configurat un primer esquema, que s'ha anat ajustant a mesura que avançava la investigació.

El primer estudi va proporcionar una informació general de la formació permanent del professorat i específica de l'acció formativa F. en C., a través d'un estudi teòric i pràctic, aquest últim de caràcter quantitatiu. Els resultats obtinguts ens van motivar a continuar amb la investigació, a aprofundir més en el tema, ja que consideràvem que els resultats eren superficials perquè amb tècniques quantitatives el professorat es limita a contestar les qüestions plantejades d'una manera mecànica i poc reflexiva (malgrat que vam insistir que el contestessin tots aquells que se sentissin interessats amb el tema i ho feien gustosament). Aquests supòsits ens indueixen a imbuir-nos ens els escenaris de l'estudi a sentir i viure els processos de formació del professorat i poder ampliar i contrastar els resultats del primer estudi. Vam creure que una decisió encertada era optar per *l'enfocament qualitatiu*, per *un estudi de casos* per posar-nos en contacte directe amb la realitat i donar més llum al tema investigat. Aquest pensament el ratifica Fox quan escriu:

«L'estudi de casos no és un enfocament adequat per al principiant, sinó per a l'estudiant avançat, que sap el suficient per no estar satisfet amb les generalitzacions formulades en el camp determinat ni amb l'anàlisi de les característiques humanes aïllades del seu funcionament real [...]. Aquest nivell d'insatisfacció quasi es pot considerar com a requisit previ per utilitzar l'enfocament de l'estudi de casos.»

(1981: 482)

4.1. Aproximació a l'elecció del tema d'estudi

Vivim moments de canvi social i educatiu, propis de les societats modernes en continu desenvolupament; com a ensenyant, compromesa amb la funció docent, considerem la formació permanent del professorat com un element bàsic per adaptar-se als canvis educatius derivats dels canvis socials. Aquesta valoració personal de la formació permanent té la seva justificació en les raons següents:

- Els successius canvis educatius dels darrers anys han obligat els docents a adaptar la seva pràctica a les diverses propostes que s'han anat establint des de les Administracions educatives, per tant l'ensenyant ha estat sotmès a les conjuntures polítiques, a les directrius educatives que es determinen des de l'oficialitat. Aquests vaivens o canvis de rumb, que sovint de forma precipitada s'originen als estaments polítics, fan que els docents hagin de respondre amb professionalitat, partint d'uns mateixos requisits *oficials*, d'uns mateixos programes educatius, han d'orientar la línia pedagògica que personalitzi cada context educatiu i han de fer ús d'unes estratègies didàctiques que puguin atendre una realitat educativa clarament diversa. Aquests fets exigeixen un nivell professional que requereix una formació permanent per poder adequar els projectes oficials a les realitats de cada context. Actuant amb coherència la formació ha de partir de les necessitat de cada centre i amb la participació dels equips docents en el seu disseny per aconseguir un ensenyament efectiu i de qualitat.
- Al marge de qualsevol llei educativa, el professorat és el veritable protagonista de la tasca educativa als centres docents i perquè aquesta sigui exitosa junt amb la seva bona disposició i intencions, és requereix formació i treball en equip.
- La diversitat del col·lectiu de docents de secundària (catedràtics, professors de secundària, professorat tècnic de cicles formatius i mestres) reclama una formació permanent enfocada a equips docents per compartir informacions i experiències, per reflexionar conjuntament sobre què ensenyar i com ensenyar, per actuar amb criteris comuns en la tasca educativa, etc.

- Des d'una perspectiva renovadora hi ha la necessitat de buscar nous models, noves activitats de formació permanent amb la participació i la implicació dels docents. Models que parteixin de les necessitats i interessos de la pràctica educativa, que afavoreixin l'enriquiment professional i la recerca de solucions a les problemàtiques de la docència.
- El desenvolupament dels projectes curriculars adaptats als contextos deriva a una formació permanent centrada en el centre que afavoreixi el treball en equip per dissenyar o millorar currículums en funció de les necessitats de l'alumnat de cada centre i del context on s'ubica.

Aquestes argumentacions les comparteixen altres professionals de l'ensenyament, entre els quals tenim Escudero com podem veure en el escrit següent (una part s'ha referenciat al capítol 2):

«En trobar-nos en uns temps tan canviants, on tots els treballadors i professionals han de sostenir una actitud d'aprenentatge al llarg de tota la vida, la formació permanent és un dels reptes més inexcusables [...] sense bons professors i rigorosament preparats i seleccionats, sense els estímuls, condicions, suports i exigències perquè continuïn aprenent, no arribarem mai a una educació de qualitat. I, per tant, qualsevol reforma que se'ns presenti, per molt que s'empari sota els auspicis retòrics de la qualitat, no serà una bona reforma si no s'escomet de manera prioritària amb una política i decisions congruents amb la dignificació, preparació i creixement dels nostres docents. Les reformes venen fracassant una i altra vegada [...]; és el fracàs reiterat a l'hora de disposar i proveir un sistema molt millor que el conegut per a la capacitació i enriquiment intel·lectual i pràctic dels docents.»

(2002:14-15)

Dins d'aquestes perspectives creiem que és oportú aprofundir en l'estudi de la formació permanent i, concretament, en la del col·lectiu professional de secundària, ja que la formació permanent serà rellevant en l'actualització, desenvolupament i optimització de la seva funció educativa.

Amb l'apropament al context de la formació permanent del professorat a través de la teoria i de la pràctica, intentem conèixer les particularitats que determinen aquest tipus de formació. La lectura sobre temes de formació permanent i les vivències que comporta la realització pràctica d'algunes activitats formatives provoquen unes reflexions sobre el tema i ens fan plantejar algunes qüestions:

- Quines característiques professionals reuneixen els docents d'educació secundària?
- Quines modalitats de formació permanent ha seguit aquest col·lectiu?
- Quines característiques tenen les activitats de formació permanent?
- Quina efectivitat ha tingut en la pràctica docent la realització d'activitats de formació permanent?

L'estudi teòric i l'estudi genèric ens han anat contestant a algunes d'aquestes qüestions. Recordem i puntualitzem que el tema de la formació permanent ha estat estudiat des de diferents àmbits, que permeten trobar la resposta a les qüestions plantejades: "Necessitats i perspectives de la formació permanent" a Bedito, (1991); des de multitud d'aspectes —"Centres de professors", "Formació en centres", "Formació en centres i innovació educativa"— a Escudero, (1993,1995,1997,1998); "Els grups de treball en la formació permanent" a Barrios, (1998); "Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació" a Gimeno (1998); "La formació permanent als països de la CEE", "Desenvolupament professional" i "La investigació educativa" a Imbernón, (1993,1998,2002); etc. Alguns d'aquests estudis, com es pot comprovar al marc teòric, indiquen que les noves tendències formatives s'encaminen a un tipus de formació centrada en la pràctica, adaptada a cada context, segons les necessitats de cada centre educatiu i del seu personal docent, orientada al desenvolupament del treball en equip... Aquests trets queden englobats sota el concepte *Formació en centres* entre altres denominacions. Compartim les noves tendències de formació permanent, perquè aquestes poden ser una ajuda en la solució de les problemàtiques que es generen en la pràctica docent i també perquè poden cooperar a produir els canvis necessaris en educació. D'aquestes conviccions hem vist que

participen estudiosos que han indagat en l'àmbit de la F. en C., Escudero (1993) i Granado (1997) entre d'altres.

- Quins són els continguts i condicions de l'acció formativa F. en C.?
- Com es dissenyen i es desenvolupen els PFC en la pràctica?
- Quina efectivitat té la F. en C. per al desenvolupament professional i del centre educatiu?
 - Al centre (canvis positius en l'organització i la dinàmica general).
 - En el professorat (perfeccionament i satisfacció en la pràctica docent).
 - A l'aula i alumnat (canvis positius en les estratègies d'ensenyament/aprenentatge).

Les noves qüestions plantejades són un camí per concretar l'objecte d'estudi en la F. en C.. Creiem que aquesta acció formativa permet aprofundir en l'aspecte del desenvolupament personal i professional dels docents per aconseguir perfeccionament i satisfacció en la tasca educativa. Utilitzant el sentit comú es dedueix, al mateix temps, que el desenvolupament professional produirà un desenvolupament del currículum i del centre educatiu, ja que el centre educatiu adquireix existència per les persones que hi conviuen.

Aquesta aproximació al tema d'estudi ens ha generat alguns interrogants i ens ha creat interès per investigar en el coneixement de la formació permanent del professorat com a via de perfeccionament en l'acció educativa. Tots els estudis que es puguin realitzar en aquest àmbit seran una aportació vàlida per cooperar en la millora de l'ensenyament.

La consulta bibliogràfica i les vivències dins del camp de la formació permanent del professorat permeten el plantejament de *l'objectiu preliminar de la investigació*:

- Fer un estudi descriptiu de la formació permanent del professorat d'educació secundària, concretament de la F. en C.. Els coneixements que aportari aquest estudi permetran crear o redefinir processos de formació orientats a la millora

del desenvolupament professional i del centre per complir òptimament amb la seva funció educativa.

4.2. Revisió documental exploratòria

Amb la finalitat de definir i estructurar el treball d'investigació hem consultat exhaustivament la bibliografia i altres documents sobre la formació permanent del professorat, específicament de la F. en C.. Per orientar la recerca i trobar la informació necessària i concreta ens plantegem els següents objectius generals que serviran de guia en la revisió bibliogràfica:

- Conèixer àmpliament els elements que caracteritzen la formació permanent del professorat, tant en la teoria com en la pràctica.
- Determinar conceptes i aspectes de la formació permanent del professorat que són específics de la F. en C..
- Orientar, perfilar i planificar la investigació.

Concretem aquests objectius tan amplis en:

- Conèixer el marc teòric, investigacions, experiències i organismes dins el context de la formació permanent i específicament de la F. en C..
- Reconèixer les definicions de conceptes i variables aplicats en estudis anteriors.
- Observar i analitzar mètodes, tècniques, instruments, etc. utilitzats en altres investigacions.
- Identificar quins aspectes s'han treballat en aquest camp i on és necessari aprofundir.
- Examinar les dificultats i les limitacions que han tingut altres investigadors per indagar en aquest camp.

L'exploració de publicacions especialitzades en l'àrea de la formació permanent del professorat ens ha posat en contacte amb les teories, models, etc. A partir de la seva lectura hem pogut comprovar els aspectes més estudiats i les noves tendències de

formació i investigació d'aquesta àrea. El resultat ha estat la confecció del marc teòric. El contacte amb professionals de l'àmbit de la formació permanent i l'assistència a congressos ens han orientat sobre els estudis específics i investigacions precedents sobre F. en C.. Les pròpies vivències a través de la realització d'activitats formatives ens generen interrogants i idees. Així, amb la vinculació de la teoria i de la pràctica hem pogut adquirir alguns coneixements, i ha propiciat, orientat i concretat la nostra investigació: *estudi de la formació permanent del professorat, específicament de la formació en centres*.

4.3. Objectiu general de la investigació

Els objectius de la investigació estan emmarcats dins els principis bàsics de la formació permanent del professorat concretats en la F. en C.. Tal com diu la literatura sobre el tema, la formació permanent té la funció d'afavorir el desenvolupament i l'actualització del professorat, i la F. en C., com hem concretat al capítol 3, és una acció formativa en què el propòsit, el plantejament i la realització se centra entorn d'un equip de professorat d'un mateix centre:

- El centre educatiu és l'eix generador de l'activitat formativa.
- La implicació del professorat en el disseny i desenvolupament de la seva formació.
- El desenvolupament personal/professional, curricular i organitzacional com a finalitat de la formació.
- El treball en equip, l'aprenentatge cooperatiu i la metodologia de procés com a elements implícits en la formació.
- La formació ha de potenciar la reflexió i el sentit crític davant la funció docent.

Els principis citats juntament amb les publicacions consultades sobre el tema i la metodologia que s'aplicarà orienten el plantejament de **l'objectiu general** d'aquesta investigació, que és:

Anàlitzar la formació en centres que es desenvolupa en sis IES de la província de Barcelona

Aquest objectiu general inclou quatre **objectius específics**:

- Caracteritzar els aspectes bàsics i diferencials de la F. en C.:
 - Descriure el context on es desenvolupa la F. en C..
 - Descriure i analitzar com s'inicia la formació en el centre i per què.
 - Fer un seguiment descriptiu del procés de l'acció formativa.
- Descriure, analitzar i valorar les modalitats de F. en C. referides a: cursos, assessorament i grups de treball.
- Analitzar i valorar l'efectivitat de la F. en C. respecte del desenvolupament professional i satisfacció personal del professorat i del centre educatiu.
- Obtenir conclusions que permetin fer propostes per optimitzar processos de F. en C., orientats a la millora del desenvolupament professional i del centre per complir satisfactòriament amb la funció educativa.

En relació amb els objectius proposats per a la investigació i des d'una perspectiva teòrica i pràctica, **l'estudi tracta els temes següents**:

De forma generalitzada: *la formació permanent del professorat dins l'actual context educatiu*:

- L'ensenyament secundari com a context on es desenvolupa la investigació.
- L'orientació de les modalitats de formació permanent. La formació com a desenvolupament d'una nova cultura centrada predominantment en la pràctica i a través del treball en equip.
- El nou perfil de professional docent, més que un tècnic, ha de ser un professional pràctic i reflexiu.
- Les reformes educatives en la teoria i en la pràctica.

De forma específica: *la F. en C. com un model de desenvolupament personal, professional i institucional.*

- La institució educativa com a comunitat professional d'aprenentatge. El centre educatiu no és només de lloc de treball, sinó espai de formació i innovació, on es produeix un desenvolupament professional interrelacionat amb el desenvolupament curricular que repercutirà en un tercer aspecte: el desenvolupament institucional.
- El desenvolupament de la F. en C. en la pràctica.
- Estructura dels PFC.
- La influència de la F. en C. respecte al perfeccionament professional i la satisfacció dels docents i millores del centre educatiu.

4.4. Elements que han orientat el disseny metodològic

Com a resultat de la consulta sobre treballs de metodologia de la investigació, el marc teòric en el qual ens hem emparat i els objectius proposats, elaborem el disseny del projecte d'investigació (*figura 17*) i decidim les metodologies que emprarem.

Segons Del Rincón [*et al.*] (1995:26) les diverses metodologies que s'utilitzen en investigació social i educació per indagar el món social, proporcionen el marc de referència, la justificació lògica per examinar els principis i procediments pels quals es formula el problema d'investigació, s'hi dona resposta i se n'avalua la bondat i la profunditat. A partir d'aquesta afirmació, hem de cercar entre les diferents metodologies quina o quines són les que ens proporcionarien el marc de referència més adient per aconseguir els objectius proposats. El mateix autor en pàgines posteriors (pàg.38-39) explica que les investigacions tenen diferents objectius; aquelles investigacions que tenen com a objectiu *descriure, predir i contrastar models teòrics*, la metodologia més adequada és l'empíricoanalítica i l'investigador acostuma a optar per una investigació experimental, quasiexperimental o *ex-post-facto* i per obtenir la informació s'utilitza preferentment instruments com els tests, qüestionaris i l'observació sistemàtica. Si

L'objectiu de la investigació vol orientar-se no tant a contrastar models teòrics, sinó *descobrir o generar* coneixement podrà optar-se per investigacions com l'estudi de casos d'orientació qualitativa o l'etnografia; en aquest cas les estratègies d'obtenció d'informació més utilitzades són l'observació participant, les entrevistes en profunditat i l'anàlisi de documents. Finalment si l'investigador ha de *transformar, canviar o millorar* una realitat, l'orientació sociocrítica es mostra com la més adequada i les tècniques d'obtenció de dades són iguals que l'anterior: l'observació participant, l'entrevistes en profunditat i l'anàlisi de documents.

El tipus d'investigació *ex-post-facto* o no experimental segons Arnal [*et al.*] (1994:169-170) és quan ja s'ha produït un fenomen i l'investigador es limita a recollir dades i analitzar-les, però no modifica ni provoca cap situació, manté una actitud passiva. Els mètodes *ex-post-facto* o no experimentals se centren a descriure una situació que ja ve donada a l'investigador, encara que aquest pot seleccionar valors per estimar relacions entre les variables.

La investigació *ex-post-facto* o no experimental pot incloure diversos mètodes:

- *Mètode comparatiu-causal*. Aquesta modalitat s'utilitza quan l'investigador explica relacions de causalitat comparant grups de dades, però la variable que l'investigador estudia com a possible causa dels canvis observats en el criteri no permet la manipulació i només admet selecció.
- *Mètodes descriptius*. Exploren relacions i, per aconseguir-ho, tracten d'associar i comparar grups de dades. Recullen i analitzen informació amb finalitats exploratòries i poden constituir una aportació prèvia per orientar futurs estudis correlacionals, predictius o de tipus experimental.
- *Mètodes correlacionals*. Estan indicats quan l'investigador cerca el grau de relació entre variables i informa també sobre la variabilitat d'una variable que queda explicada per una altra variable.

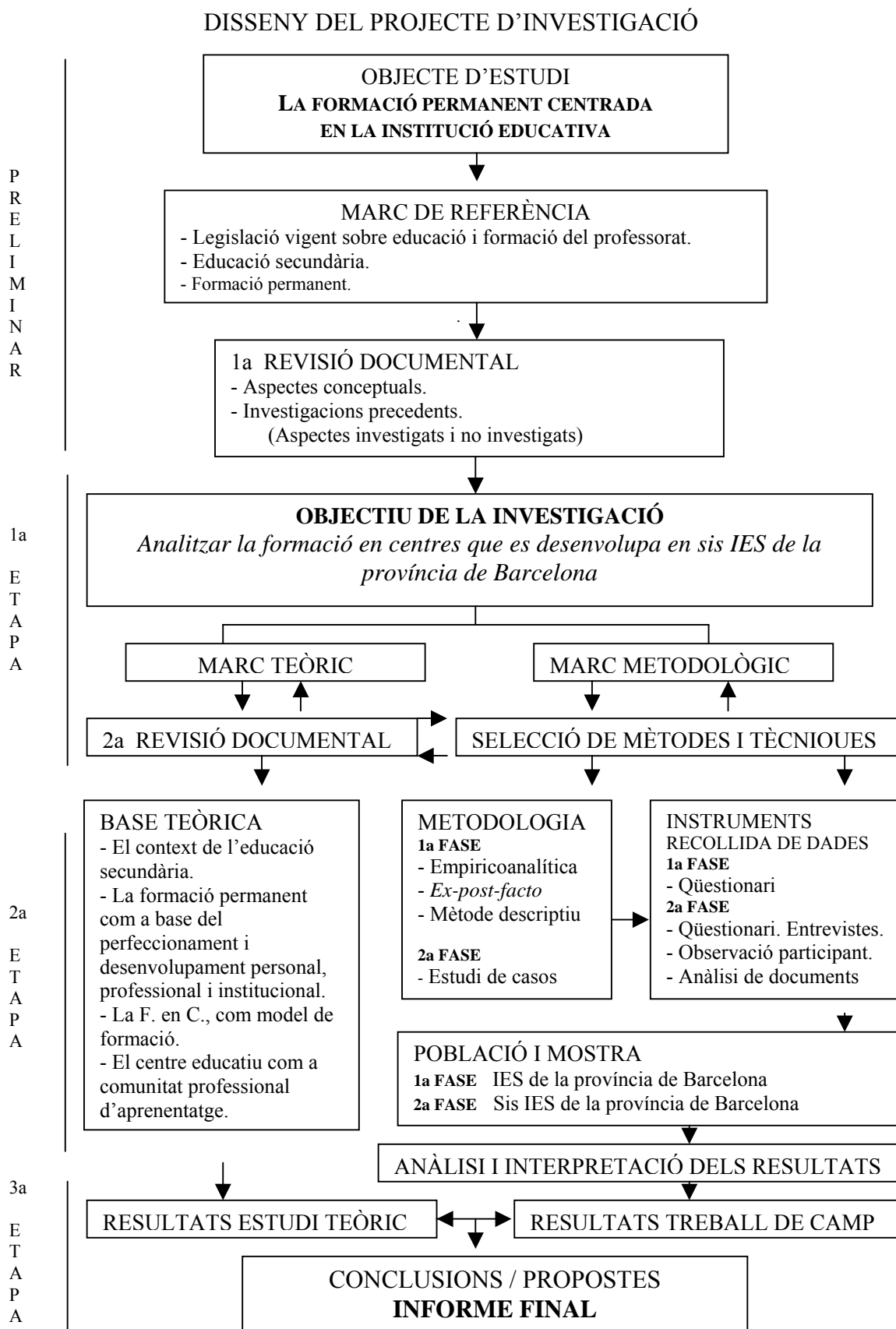


Figura 17. Disseny del projecte d'investigació

Respecte a l'estudi de casos seguint Arnal [*et al.*] (1994:206-207) és un disseny d'investigació particularment apropiat per estudiar un cas o una situació amb certa intensitat en un període de temps curt. Afronta la realitat per mitjà d'una anàlisi detallada dels seus elements i la interacció que es produeix entre ells i el seu context, per arribar a través d'un procés de síntesi a la recerca del significat i la presa de decisions. La naturalesa del cas pot ser molt heterogènia (subjecte, grup, institució, programa, etc.) i en part condiciona el nivell descriptiu (tipus crònica, llistat de trets, avaluació, intents de contrastació), interpretatiu, avaluatiu o diversos alhora. Stake (1999) enfoca els estudis de casos en relació amb mètodes d'investigació naturalista, holístics, etnogràfics, fenomenològics i biogràfics.

El *quadre 26* mostra una síntesis de les característiques de les metodologies comentades.

Quadre 26. Metodologies d'investigació

(Adaptació de Del Rincón [*et al.*], 1995 i d'Arnal [*et al.*], 1994)

Metodologia	Paradigma/ dimensió	Criteris regulatius	Objectius	Modalitats d'Investigació	Obtenció d'informació
<i>Empiricoanalítica</i> (quantitativa)	Racionalista Positivista	Veracitat (Validesa interna, credibilitat)	Verificar teories explicar, descriure, controlar fenòmens	Experimental Quasi- experimental <i>Ex-post-facto</i>	Tests Qüestionaris Enquestes Observacions sistemàtiques
<i>Constructivista</i> <i>Humanisticointer-</i> <i>pretativa o</i> <i>Historicoherme-</i> <i>nèutica</i> (qualitativa)	Interpretativa Naturalista	Aplicabilitat (Validesa externa, transferibilitat)	Descobrir/generar Comprendre i interpretar la realitat, els significats de les persones, accions. Explicar causes.	Fenomenològica Etnografia Estudi de casos	Observació participant Entrevistes en profunditat
<i>Sociocrítica</i> (qualitativa)	Crítica	Consistència (Fiabilitat, dependència) Neutralitat (Objectivitat, confirmabilitat)	Transformar Conscienciar Emancipar Optimitzar Innovar	Investigació/ acció Participativa Col·laborativa Feminista	Documents oficials i personals