

## L'eficàcia de la formació en el procés de canvi cap a escoles eficaces per a tots

Gerardo Echeita

**Resum:** En aquest article s'analitzen algunes de les raons en defensa d'una educació de qualitat per a tot l'alumnat sense exclusions, alhora que s'assenyala el paper determinant que la política de desenvolupament professional dels docents té per a assolir aquest objectiu. Per això es revisen també els models de formació del professorat i s'apunten les característiques més determinants d'una formació eficaç que contribueixi a fer que el professorat estigui realment capacitada per promoure escoles eficaces per a tothom.

**Abstract:** In this paper some reasons in favour of effective schools for all are reviewed and at the same time is stressed the role of initial and in-service teacher training to attain this goal. Models of teacher training are also reviewed and pointed out the main characteristics of an effective training.

**Descriptors:** Atenció a la diversitat. Educació de qualitat. Formació del professorat. Models de formació. Experiències de formació eficaç. UNESCO.

### Introducció

Intentar aconseguir un ensenyament individualitzat, que tingui en consideració les característiques i les necessitats particulars de cada alumne o alumna i que, gràcies a això els permeti progressar en les seves capacitats tant com els sigui possible, ha estat i és una de les grans aspiracions de tots els sistemes educatius. Però des de finals de la segona guerra mundial, la majoria de països del nostre entorn també busquen que l'educació escolar, almenys en el seu tram obligatori, sigui l'oportunitat per fixar les bases de la cohesió social de les seves respectives societats a través, fonamentalment, d'un període de formació polivalent amb un fort nucli de continguts comuns per a tot l'alumnat, tot i que adaptables en grau i organització, i tot plegat dins de la mateixa organització escolar.

Mirar de trobar l'equilibri entre aquestes dues grans finalitats, que hem acordat d'anomenar «diversitat» i «comprendivitat» respectivament, representa, en aquest final de segle, una de les preocupacions centrals de tots els sistemes educatius. Es tracta d'una feina de gran complexitat per molt diversos motius. Primer de tot perquè no hem d'oblidar que l'avenç cap a aquesta aspiració s'ha fet i es continua fent des de sistemes educatius que han tingut en el seu origen un caràcter «elitista» i en els quals tradicionalment s'ha exclòs o orientat cap a vies paral·leles tots aquells alumnes amb

desavantatges, particularment aquells amb necessitats educatives especials. Però, molt especialment, perquè són molts els que mantenen que l'aspiració a un ensenyament de qualitat és incompatible amb l'agregat «per a tots».

La nostra posició no és aquesta i en la primera part d'aquest article defensaré —d'acord amb el que fan molts altres autors i les grans organitzacions internacionals de l'educació (UNESCO, 1996)—, que aquesta conjunció d'una educació de qualitat per a tots no és solament desitjable, sinó possible. Encara més, voldria tornar-me a fer ressò (ECHEITA, 1997) del fet apuntat per aquells que pensen que l'equitat —entesa com l'aspiració a una verdadera igualtat d'oportunitats de l'alumnat amb desavantatge— és una via privilegiada per arribar a la qualitat per a tots (SKRTIC, 1991).

Ara bé, veient com ha estat format i socialitzat professionalment el nostre professorat en exercici (particularment el que s'ocupa de l'Ensenyament Secundari), a ningú no li ha de fer estrany que estigui mancat dels coneixements, les actituds i les destreses professionals per al desenvolupament d'un ensenyament orientat vers aquesta doble finalitat i que, en conseqüència, els progressos en aquesta direcció siguin, fins avui, molt limitats.

D'aquí, aleshores, el fet que l'expectativa d'un canvi significatiu en un temps raonable, pel que fa a aquests paràmetres, només serà creïble si hi ha una

política de formació permanent del professorat i, en un sentit més ampli, de desenvolupament professional (IMBERMON, 1997), intensa, sostinguda i eficaç. Ara bé, **no és una qüestió de més formació, sinó d'una formació eficaç**, que realment ajudi el professorat a millorar la seva pràctica docent. En aquest sentit, la segona part d'aquest treball estarà dirigida a revisar breument aquells models i algunes pràctiques de formació del professorat que es consideren més adequats per intentar aconseguir aquesta capacitació de què ara no disposa la immensa majoria del professorat. Perquè no oblidem que la valoració que molts fan dels esforços duts a terme és que continuen essent substancialment infructuosos (SCHÖN, 1987; IMBERMON, 1994).

### Equitat i qualitat

Millorar la qualitat de l'ensenyament és, en aquests moments, un dels objectius bàsics, i en certa mesura paradigmàtics, de totes les reformes educatives. És cert també que el concepte de qualitat ha anat variant amb el temps i que, en qualsevol cas, resulta complex i multifacètic (WILSON, 1988; OCDE, 1990; MUÑOZ REPISO, 1996; AGUILAR, 1998). No estic en disposició de fer una anàlisi detallada del concepte de qualitat. El que pretenc és fer-me ressò d'una premissa compartida per molts; qualitat i equitat no són incompatibles i tenim moltes raons per no escoltar i lluitar contra aquells que pretenen que aquesta suposada qualitat és només a l'abast de pocs.

És possible assolir un ensenyament de qualitat per a tots, organitzant-lo en vies paral·leles i segregades en funció de determinades característiques de l'alumnat? Crec que no. L'experiència, per exemple, de molts anys d'escolarització segregada de l'alumnat amb necessitats especials ens ha ensenyat que aquesta opció no ha servit per assegurar a aquests alumnes una qualitat de vida equiparable a la dels seus iguals sense aquestes necessitats especials, ni ha contribuït a fer que els sistemes escolars estiguessin més ben preparats per atendre la diversitat de l'alumnat; més aviat al contrari (WANG, REYNOLDS i WALBERG, 1995). El mateix es pot dir dels plantejaments de l'anomenada educació compensatòria basats en les vies paral·leles (les anomenades «aules taller», o les que alguns volen implantar ara amb l'eufemisme «aules d'adaptació curricular»), (CASAL, GARCÍA i PLANAS, 1997) i en les facilitats per adreçar-

hi cert alumnat conflictiu abans no acabi el període d'escolaritat obligatòria, una temptació que, per cert, ronda de manera continuada la nostra etapa d'educació secundària obligatòria (MARTÍNEZ, MIQUEL i MARTÍ, 1997).

D'altra banda seria contradictori parlar d'ensenyament de qualitat si no preparés els futurs ciutadans per a l'aprenentatge de valors fonamentals per a la nostra convivència futura com són el respecte, la solidaritat o la tolerància. I per això, per aprendre a conviure amb la diversitat, per aprendre a respectar la diversitat humana en termes tant de capacitats com de valors, de cultura o de creences, és imprescindible un ensenyament en la diversitat.

En darrer terme, el pitjor llast amb què les societats modernes poden acarar el futur és el que es deriva del fet que un percentatge significatiu de la població escolar (entre un 15% i un 20% en el nostre cas) acabi el seu període d'escolaritat obligatòria engruixint l'anomenat fracàs escolar, perquè això només provoca marginació i exclusió social (UNESCO, 1996).

Apuntades les raons de tipus econòmic, social o ètiques, que ja per elles mateixes haurien de ser suficients per a una defensa d'aquells sistemes educatius que busquen unir atenció a la diversitat i comprensivitat, voldria argumentar en favor de la idea que la recerca de l'equitat en l'ensenyament també és, des del punt de vista de la seva capacitat de generar innovació, una condició necessària —tot i que altre cop no pas suficient— per abastar aquest objectiu d'una educació de qualitat per a tothom.

Efectivament, això passa si s'arriba a comprendre que l'atenció a la diversitat, el que en aquest text anomenem la recerca de l'equitat, **genera incertesa i desafiament**, estats i processos que són requisits imprescindibles per promoure la innovació i la creativitat (no solament dels ensenyants, sinó de qualsevol professional); són, en definitiva, la condició necessària per a l'excel·lència.

Quan s'ha de fer front a situacions complexes i incertes —com sens dubte ho és haver de desenvolupar una programació didàctica amb un grup d'alumnes diversos pel que fa a nivells de capacitat, motivació o condicions personals—, no serveixen, **no funcionen**, les **rutines preestablertes** (per exemple, la mateixa programació que es repeteix cada any); **no serveixen els esquemes de raonament deductiu** (per exemple «tots els adolescents són iguals i només volen...»); **no**

**serveixen les respostes preconcebudes** (per exemple, «quan els alumnes tenen dificultats amb aquest contingut el que cal és...»), i **no n'hi ha prou amb la pròpia capacitat** (per exemple, «la puc resoldre perfectament sol, aquesta situació»).

Si hom ha de fer front a aquests situacions amb esperit de superació, amb actitud positiva, es veu empès a desenvolupar pensaments divergents i creatius (per exemple, variant la programació per buscar alternatives més motivadores o adaptables a diversos nivells de treball); es veu abocat a utilitzar raonaments inductius, a generar estructures organitzatives més flexibles i dinàmiques i, sobretot, a propiciar situacions de col·laboració, d'interdependència positiva i de col·laboració amb els companys, reforçant, en última instància, la responsabilitat compartida dels equips docents.

**Pensament divergent i creativitat, raonament inductiu, estructures organitzatives flexibles, col·laboració, interdependència positiva i cooperació** són capacitats que sempre vénen associades a la innovació, la qualitat i l'excel·lència en tots els àmbits dels afers humans, entre els quals l'educació escolar no és una excepció. D'aquí que compartim l'opinió que la recerca de l'equitat és una oportunitat per a la qualitat (SKRITIC, 1991).

Ara bé, essent sens dubte aquesta una condició necessària, no és suficient per instaurar per si mateixa els beneficis que potencialment comporta. Calen determinades condicions i remoure, al mateix temps, obstacles importants.

Per això el primer que hem de recordar és que la manera més consistent de canviar les actituds —i el que ara perseguim és, essencialment, aconseguir una actitud positiva envers l'atenció a la diversitat— és a través de la formació. Ni les lleis per si soles, ni els discursos, ni les bones raons per fer-ho, aconseguen canviar les actituds del professorat. Només s'aprecien canvis substancials en les actituds quan el professorat es dota de conceptes i d'estratègies concrets per resoldre els problemes reals de la seva pràctica. D'aquí la importància capital, en tot el que estem plantejant, de la política de desenvolupament professional dels docents.

Entre les condicions al·ludides anteriorment hi hauria, en primer lloc, la necessitat d'un professorat reflexiu disposat a revisar la seva pràctica docent en benefici de l'aprenentatge màxim de tot el seu alum-

nat. En segon lloc, un grau suficient d'autonomia organitzativa i curricular per prendre decisions que permetin adaptar l'oferta educativa comuna a les característiques i necessitats de l'alumnat. I, en tercer lloc, un equip pedagògic unit per una tasca comuna i disposat a dirimir les discrepàncies per la via del diàleg i del consens. L'existència d'un projecte educatiu que doni cobertura a una empresa tan complexa i un pla d'acció (de millora) que permeti acostar-se progressivament als objectius proposats serien condicions tan necessàries com les anteriors i, sens dubte, comportarien una dosi d'il·lusió i estima per la pròpia feina.

Un cop més cal concloure que cap d'aquests requisits no s'aconsegueix merament invocant-lo. El desenvolupament professional torna a ser la via privilegiada per assolir-los (IMBERMON, 1997). Però en aquest sentit, i pel que fa a la formació del professorat, el que fins avui està ben demostrat és que no val qualsevol cosa que aparegui amb l'epígraf «formació del professorat» per ajudar-lo a adquirir noves competències i actituds. D'aquí que sigui pertinent revisar amb sentit crític els models de formació que se segueixen amb més freqüència en la formació docent i quedar-nos amb aquell que més s'ajusti a la necessitat de promoure una acció educativa atenta a la diversitat.

### Sobre models i pràctiques de formació

Des del punt de vista de com s'ha conceptualitzat la formació o preparació del professorat (i altres professionals), sóc de l'opinió que l'esquema o model seguit majoritàriament, és el que Schön (1987) ha denominat de la *racionalitat tècnica*, els arguments bàsics del qual, de manera sintètica, vindrien a ser aquests:

1. L'ensenyament (com altres professions) està considerat una ocupació la pràctica de la qual es basa en el coneixement que es deriva de la investigació científica.
2. Els «problemes» a què han de fer front els pràctics es consideren majoritàriament problemes instrumentals,
  - a. **ben definits**, és a dir, s'identifica amb claredat **quin** és el problema;
  - b. **generalitzables**, és a dir, es pot resoldre el problema amb l'aplicació d'alguna de les regles guarda-

des en el magatzem del coneixement professional, i

c. **neutres**, és a dir, no subjectes a conflictes o a valoracions ètiques contraposades.

3. La «competència professional» es defineix, aleshores, en termes d'una aplicació rigorosa del coneixement teòric als problemes instrumentals de la pràctica.

El model de la «racionalitat tècnica» és present tant en la formació inicial com en la formació permanent. Des del punt de vista de com s'ha dut a la pràctica, la primera s'ha organitzat estructurant els currículums d'acord amb una seqüència en què primer s'aprenen les ciències bàsiques que es consideren pròpies d'aquest àmbit professional, posteriorment les ciències aplicades i, en darrer terme, el «pràcticum», on s'espera que l'estudiant aprengui a «aplicar» els coneixements teòrics apresos.

Pel que fa a la formació permanent, en bon nombre de casos s'organitza:

- a. en activitats «d'un tret», seminaris, cursos curts, on
- b. els continguts són seleccionats no tant pels participants com pels que organitzen l'activitat, de manera que només es tenen en compte molt genèricament les necessitats i preocupacions reals d'aquells. L'organització d'aquests continguts reproduïx «a escala» el model que trobem en els centres de formació inicial; fonamentació «teòrica» (ciència bàsica), aplicació (didàctiques, per exemple), i pràctica (si hi ha temps).
- c. En aquestes activitats hi participen professors (o especialistes) de centres o sectors diversos, la qual cosa fa difícil, si no impossible, tenir en consideració els factors positius i negatius que hi ha en cada context particular, al qual han de retornar uns i altres.
- d. En la immensa majoria dels casos no es planifiquen activitats de seguiment i recolzament de les idees o de les pràctiques presentades en les activitats formatives,
- e. ni s'evalua aquest recolzament quan, ocasionalment, es proporciona.

Com a conseqüència de la conceptualització seguida i de l'organització pràctica de les activitats, en un altre cas (formació inicial i perfeccionament), ens trobem amb resultats molt poc afalagadors i que afecten

tant el conjunt del professorat com les institucions encarregades de la seva preparació i que, en resum, vindrien a ser els següents:

- Una insatisfacció generalitzada en els destinataris de les polítiques i programes de formació.
- Una investigació bàsica, universitària, cada vegada més distanciada de la pràctica professional i amb la seva pròpia «agenda de treball», divergent dels interessos dels ensenyants.
- Una crisi de confiança del professorat (que es percep a si mateix sense competència per a resoldre els problemes «rellevants» d'una pràctica professional cada vegada més complexa vista, per exemple, des del punt de vista de «l'atenció a la diversitat»).
- Una crisi de confiança en els propis centres de formació (universitats, CEPR, IES, etc.) i, en definitiva,
- El manteniment del *statu quo*, és a dir, **la no renovació dels camps i les pràctiques professionals** que es volien transformar a través d'una millor preparació del professorat.

Segons la nostra manera de veure-ho, modificar aquest panorama passa per l'acció convergent de molts factors, però, en primer lloc, passa per construir una nova i sòlida base conceptual des de la qual planificar i posar en marxa els programes de formació del professorat.

Amb aquesta finalitat, un dels primers passos per reconèixer la necessitat d'una revisió profunda dels esquemes i les pràctiques que s'apliquen en la preparació del professorat potser sigui el de reconsiderar les característiques dels «problemes rellevants» als quals han de fer front en el desenvolupament de la seva professió. En aquest sentit, i per poc objectius que siguem, aquests problemes difícilment poden ser catalogats de «clars», «generalitzables» o «neutres». Més aviat l'experiència ens diu que les característiques bàsiques en són unes altres.

Efectivament, resulta que la dificultat més gran amb què es troba el professorat en els casos que per a ells resulten «conflictius», rau a definir: **quin és el problema?** Això vol dir que allò a què han de fer front quotidianament no són problemes ben estructurats o organitzats, sinó més aviat situacions poc definides i desordenades. De fet, bé es pot i s'ha de dir que la seva primera feina és «construir» el problema i, com assenyala molt bé Schön (1987), «el problema de la defini-

ció del problema no pertany a la categoria dels problemes ben definits». <sup>1</sup>

Una segona característica fonamental de la majoria de les situacions problemàtiques a les quals hem de fer front quotidianament els professionals de l'ensenyament és que són **situacions de conflicte de valors**. Tan important és, aleshores, la feina de reconciliar, integrar o triar entre les valoracions oposades d'una situació per tal de formular un problema coherent que valgui la pena de resoldre, com la de posseir coneixements tècnics rellevants i apropiats per a cada situació en qüestió.

I el que resulta cada cop més evident és que la majoria de les situacions problemàtiques apareixen com un **cas únic**, que no poden (més haviat no haurien) de ser resoltes amb l'aplicació de la resposta que sembla haver estat útil en un cas similar. Dir que cada alumne és diferent i que cada situació escolar és diferent és tan obvi com gairebé ignorat a la pràctica.

Enfrontar-se a problemes incerts, singulars i subjectes a conflictes de valors és la feina habitual de bona part dels professionals de l'ensenyament, una activitat que sobrepasa, en tots els casos, la seva capacitat, individualment considerats. Dit d'una altra manera, aquestes situacions problemàtiques només es poden resoldre eficaçment des de configuracions organitzatives que promoguin la col·laboració, l'ajustament mutu i la responsabilitat compartida entre professionals amb diverses perspectives i coneixements.

Si aquests són els problemes rellevants de la pràctica i les destreses professionals necessàries per a una pràctica professional eficaç, també hauríem de «començar a mirar en una altra direcció» diferent a la dels esquemes de la «racionalitat tècnica» que dominen les nostres propostes de desenvolupament professional. I això és el que proposa, entre altres, Schön, quan ens suggereix «repensar» l'organització de la formació des del model que ell denomina de «la racionalitat reflexiva». Una premissa fonamental de la seva teoria és que la pràctica professional es prepararia millor si procuréssim veure-la com un «art professional» i, consegüentment, si ens fixéssim en la preparació dels «artistes» com a model vàlid, en molts aspectes, per a la preparació del professorat.

Molt breument podríem assenyalar que en la formació artística es pot dir que tot, o gairebé tot, es practica, i que «s'aprèn fent» amb l'ajuda d'altres practicants més veterans. En aquest sentit, no s'«ensanya» tant com es «guia»; cada alumne ha de «construir» el seu coneixement posant en relació mitjans, mètodes i resultats.

El context usual d'aquesta formació es caracteritza per un clima on es pot «experimentar protegit» i on, consegüentment, hi ha un risc relativament baix per a la pròpia autoestima i on, per tant, no es qüestiona la pròpia identitat. L'accés a «tutors» experts que inicien i guien el treball és la tònica general i aquest treball es planifica a «llarg termini», en un procés continu de formació més que no pas en una perspectiva temporal fixa. Els artistes es refereixen moltes vegades a la seva trajectòria professional com un «aprenentatge permanent», com una feina que no es pot donar per acabada encara que acabi el procés formal dels estudis reglats.

Aquest procés, l'«art professional», es desenvolupa bàsicament a través d'un procés continuat de **reflexió en l'acció**, consistent en un procés de «clarificació» dels pressupòsits implícits de les seves accions o de les problemàtiques a les quals ha de fer front, i que permet a l'artista «redefinir» el seu problema permanentment en termes dels mitjans i finalitats posats per a la seva conceptualització.

En consonància amb el que hem dit, els programes de formació no s'haurien de continuar concebut com a mers processos de transmissió de coneixements. La finalitat d'aquests coneixements no pot continuar sent la d'omplir d'informació les ments de persones considerades receptors passius, sinó crear les condicions perquè qui en participi pugui revisar la seva manera de pensar i d'actuar davant de situacions problemàtiques, complexes i èticament compromeses.

Concebuts així, i tal com plantegen entre altres Pérez (1993) o Imbermon (1997), els programes de formació s'haurien de caracteritzar, almenys, pels principis següents:

1r L'adquisició de coneixements ha de tenir lloc de la manera més interactiva possible i **reflexionant**

1. Agafem el cas dels anomenats problemes de disciplina en els centres, que tant preocupen darrerament. Estem realment davant d'un problema de disciplina, davant d'un problema individual amb determinats alumnes? O és un problema d'organització de la convivència en els centres de manera que sigui respectuosa amb els drets de tots? Segons i com enfoquem el problema, orientarem les nostres actuacions en una direcció o una altra i això tindrà unes connotacions organitzatives, ètiques i professionals ben diferents en cada cas.

sobre situacions pràctiques-problemàtiques-reals. Ara bé, en la realitat ens trobem que no hi ha problemes genèrics per a tots els contextos i, per tant, tampoc no hi ha solucions iguals per a tots ells. D'aquí la importància de desenvolupar la formació en el centre educatiu, una formació idiosincràtica i contextualitzada.

- 2n Haurien de crear i propiciar les oportunitats per a **revisar el pensament empíric** dels participants davant d'aquestes situacions problemàtiques; les seves teories implícites, els seus esquemes d'acció i les seves actituds. És possible que un professor o una professora dominin els mateixos continguts que altres i, tot i això, no puguin compartir les decisions grupals per un problema d'actituds.
- 3r Haurien de crear les condicions perquè se'n pugui **provocar el contrast** amb formulacions alternatives. En aquest marc, el coneixement teòric no es concep com a principi ni «fonamentació», sinó com a «eina conceptual» al servei d'un procés d'anàlisi, interpretació i transformació dels problemes rellevants de la pràctica.
- 4t Haurien de crear les condicions i contribuir al desenvolupament de capacitats per a la **col·laboració** en la indagació compartida i en la construcció conjunta de respostes. És en la cooperació on es descobren els obstacles, les resistències, els límits, les contradiccions dels propis pensaments, creences i accions; on, en definitiva, es forja el contrast enriquidor. Entesa així, la col·laboració apareix com a exigència no solament ètica, sinó epistemològica.
- 5è Haurien de contribuir a fer que els professionals puguin posar en pràctica i trobar **feed back i recollament** en els seus intents de transformar la pròpia actuació.
- 6è Haurien d'afavorir i propiciar el respecte a la **pluralitat** d'opinions, de teories, de tradicions, d'experiències, de creences i de valors com a estratègia bàsica per afrontar amb garanties aquests problemes definits com a complexos, únics i subjectes a conflictes de valors.
- 7è Haurien de crear les condicions perquè els professionals en formació assumeixin el seu paper d'aprenents actius i, en conseqüència, perquè puguin prendre, en darrer terme, la responsabilitat del seu aprenentatge.
- 8è Haurien de **planificar-se** des del convenciment que l'adquisició de coneixements per part del profes-

rat és un procés llarg i no lineal en el qual es susciten múltiples resistències i davant del qual s'alcen molts obstacles.

- 9è Haurien, finalment, d'**avaluar** el seu desenvolupament i resultats com a garantia d'adequació a la finalitat que caldria assolir amb aquests programes i que, en paraules de Schön, no és altra que preparar el professorat per afrontar «els problemes confusos i poc clars que es resisteixen a una solució tècnica...», aquells que els professionals de l'ensenyament han d'afrontar quotidianament.

Tot i que tenir clars aquests principis és necessari per aspirar a millorar la formació del professorat, també és cert que l'experiència ens demostra repetidament que no n'hi ha prou amb imaginar una realitat diferent, basada en un model coherent amb el que avui sabem de la formació, per canviar les pràctiques que resulten clarament ineficaces (preneu com a exemple l'experiència que reflecteix SANTOS GUERRA, 1997). En aquest sentit també hem d'incloure en les nostres «agendes de treball» les feines que ens ajudaran a superar els múltiples obstacles que impedeixen aquests canvis.

Amb aquestes premisses i sabent com sabem que les dinàmiques d'innovació i de canvi escolar només són efectives quan impliquen la mobilització del conjunt del professorat d'un centre, les estratègies de formació que resulten més eficaces i prometedores són les que en el nostre context s'anomenen de «formació de centres». En el darrer apartat d'aquest article voldria fer-me eco d'algunes de les llums i de les ombres que es projecten sobre aquesta perspectiva, aportant-hi l'experiència que tinc a partir de la meva participació en un projecte de formació a escala internacional (AINSCOW, ECHEITA i DICK, 1991).

### Cap a escoles eficaces per a tots

Parlant de formació de centres o de formació centrada en l'escola (IMBERMON, 1996), cal precisar immediatament que és molt més que un simple canvi de lloc de formació. Com assenyala Escudero (1990), convé fer la següent distinció terminològica:

1. **Formació al centre.** Vindria a ser el procés de formació global mitjançant el qual un grup de profes-

- sionals externs, agents de formació, es dirigiria a un centre per a formar-lo.
2. **Formació en el centre.** Representaria simplement un canvi de lloc. En comptes d'impartir la formació en altres llocs, s'imparteix en el centre.
  3. **Formació del centre.** Vindria a ser una estratègia de desenvolupament educatiu que tindria com a focus prioritari no tant la formació de professors com el desenvolupament del centre.

És aquesta darrera concepció la que ens interessa rescatar i seguir per intentar avançar cap a les escoles eficaces per a tots. Des d'aquesta perspectiva, el centre educatiu es converteix en el focus d'un procés d'«acció-reflexió-acció» i en la unitat bàsica de canvi i innovació. Són els problemes i les necessitats col·lectives —analitzades i prioritzades per un equip docent compromès amb un procés de millora constant de la seva pràctica—, que mobilitzen la formació, i no l'interès o les necessitats particulars del professorat.

Com assenyala Peña (1998), entesa així, la formació del centre reforça el sentiment de pertinença d'aquells que en formen part (professorat, pares i alumnes), i la seva seguretat i autoestima des del moment que les propostes formatives neixen d'una decisió col·lectiva i de reconeixement igualment grupal d'unes carències o necessitats a l'hora d'enfrontar-se a qüestions com les que ens ocupen.

Però també sabem les principals dificultats amb què ens enfrontem en l'intent de generalitzar aquesta visió de la formació docent. En primer lloc, l'individualisme que predomina en la majoria de centres docents, i més, encara, en aquells dedicats a l'educació secundària o universitària. Individualisme que fonamentalment es tradueix en aïllament i, a la llarga, en inseguretat davant dels problemes de la pràctica quan es fa especialment complexa (com en el cas de l'atenció a la diversitat). Quan a l'individualisme se li afegeix desídia i irresponsabilitat i se li suma una absència de supervisió externa, ja no és únicament al model de formació a qui haurem de demanar comptes per la falta de progrés cap a escoles eficaces per a tots.

En segon lloc la debilitat estructural dels nostres equips directius i, en qualsevol cas, la incapacitat funcional que la major part mostren a l'hora d'assumir el paper de lideratge institucional que tot procés d'innovació demana. Les feines de promoure una anàlisi col·lectiva de les necessitats del centre davant «el desa-

fiament de la diversitat», les de dinamitzar els treballs de reflexió i d'indagació grupal i les de posar en pràctica les innovacions que es poguessin acordar, requereixen una determinació i una claredat que gran part dels nostres equips directius no tenen. La cotilla que suposen per al desenvolupament d'aquest tipus d'iniciatives les actuals condicions organitzatives i horàries que imperen en els centres educatius, especialment en el sector públic. La formació en centres vol ganes i possibilitats reals que un grup de professors es trobi, analitzi i revisi periòdicament els seus problemes i les seves iniciatives per a resoldre'ls.

Finalment, tot i que sense haver pretès ser exhaustiu, cal apuntar la tendència, ben notable per cert, per part de les administracions educatives a encotillar, burocratitzar i mirar de controlar les pròpies iniciatives de formació en centres gestionats per elles, que en molts casos acaben convertint-se, per això mateix, en un simple canvi de lloc de formació.

Voldria acabar posant de manifest que bona part del que he assenyalat aquí no és només desitjable, sinó també possible. Efectivament, l'experiència de molts, entre ells la d'aquells que des de fa alguns anys participem de diverses formes en el projecte de la UNESCO per a la formació del professorat «Necessitats Especials a l'Aula» (UNESCO, 1993; AINSCOW, 1995; ECHEITA, en premsa), ens diu que en el camí cap a aquesta llunyana meta d'una escola de qualitat per a tots, la formació centrada en les necessitats d'un claustre que ha de fer front a l'incertesa de respondre amb equitat a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, és la via privilegiada, tot i que, com hem apuntat, no exempta de dificultats.

En la feina que hem desenvolupat intentant aplicar en la pràctica els principis que hem comentat aquí, hem après, primerament, que **el més important en els processos d'innovació són les persones**, i que és de primera importància cuidar i apreciar les persones que s'impliquen en aquestes feines de canvi. En segon lloc, que la clau del model de formació que proposem és en els principis de **reflexió i col·laboració** del professorat davant dels problemes reals de la seva pràctica. Finalment, que cal anar **implicant a tothom** que configuri la comunitat educativa (professorat, famílies, alumnat...), com a pas imprescindible per arribar, en algun moment, a l'objectiu apuntat.

Quan tancava aquest article he tingut notícia del treball d'un dels centres que segueix aquests principis

en el marc del projecte *Cap a una escola efectiva per a tots* (DIVERSOS AUTORS, 1998). Res com la seva reflexió per corroborar el que he intentat compartir fins aquí:

Però el que realment ha influït en l'autoformació del professorat han estat els processos interns que s'han desenvolupat durant el projecte i que han consistit a: implicar-nos tots en una mateixa finalitat i negociar els objectius; optimitzar els recursos existents i potenciar la responsabilitat individual; facilitar la reflexió i la participació actives i consensuar els acords; compartir el lideratge, ajudar els companys i afavorir l'autoestima; i autoevaluar-se i prioritzar la retroalimentació (p. 67).

### Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M., ECHEITA, G. i DUCK, C. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, p. 70-78.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO / Narcea.
- AGUILAR, L. (1998). Calidad y consenso. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, p. 77-80.
- CASAL, J., GARCÍA, M. i PLANAS, J. (1998). Escolarización plena y 'estagnación'. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, p. 38-41.
- DIVERSOS AUTORS (1998). Una escuela efectiva para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, p. 64-68.
- ECHEITA, G. (coord.), (1997). *Atenció a la diversitat i necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ECHEITA, G. (en premsa). Necesidades Especiales en el Aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. *Siglo Cero*.
- ESCUDERO, J.M. (1990). *La formación centrada en la escuela*. Jornadas de estudio sobre el centro educativo. La Rábida (Huelva).
- IMBERMON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Graó.
- IMBERMON, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de Innovación Educativa*, 46, p. 43-46.
- IMBERMON, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, p. 40-42.
- MARTÍNEZ, X. i MIQUEL i MARTÍ, F. (1998). La nueva realidad en la España del 2000. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, p. 43-48.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p. 52-57.
- OCDE (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós / MEC, 1991.
- PEÑA, J.L. (1998). Formación individualizada y formación en centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, p. 35-38.
- PÉREZ, G. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8/9, p. 42-53.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). El puente dinamitado. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, p. 38-42.
- SCHÖN (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós / MEC, 1992.
- SKRTIC, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. Dins M. AINSCOW (1991) *Effective Schools For All*. Londres: Fulton.
- UNESCO (1993). *Necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- WANG, E.C., REYNOLDS, M.C. i WALBERG, H. (1995). *Handbook of Special and Remedial Education*. Oxford: Pergamon.
- WILSON, J.D. (1988). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós / MEC, 1992.

---

**Gerardo Echeita.** Doctor en psicología. Orientador a l'Institut d'Educació Secundària María de Molina (Madrid)

---