

Claus per als itineraris de formació permanent del professorat de secundària

Serafi Antúnez (coord.)*

A tall d'introducció

El contingut d'aquesta aportació constitueix la síntesi d'algunes de les tasques de les seves autores i autors, constituïts en grups d'anàlisi i investigació des de fa alguns anys, al voltant de l'estudi de la formació permanent del professorat (FPP). Bona part dels treballs que fonamenten i serveixen de precedent a aquest text han estat presentats i sotmesos a judici en diverses ocasions i escenaris.¹

Tractem de suggerir i argumentar dues idees. La primera, d'una banda, que una FPP de qualitat, eficaç i satisfactòria hauria de coadjuvar de manera substantiva a donar una resposta a les necessitats professionals de docents i directius escolars i, per tant, indirectament, també als seus alumnes. I que, d'altra banda, hauria de possibilitar i afavorir el seu desenvolupament personal i professional, però, a la vegada, donar una resposta adequada a les necessitats que es deriven de les polítiques i decisions estratègiques de les autoritats educatives i a les del centre escolar concret en què treballen. La segona sosté que les polítiques d'FPP de secundària i dels seus directius podrien i haurien d'articular-se al voltant d'itineraris de formació, i que haurien de considerar modalitats de formació diverses i destacar, entre aquestes, els projectes de desenvolupament i de millora institucional, com l'alternativa que més i millor coadjuva els processos d'innovació i de canvi.

(*) Serafi Antúnez és catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: santunez@ub.edu. També han participat en l'elaboració d'aquest article els membres de l'equip d'investigació: Carme Albaladejo, Paulino Carnicero, M. Teresa Colén, Juan José González i Albert Grau.

1. Entre d'altres: COLÉN, M. T.; ALBALADEJO, C.; ANTÚNEZ, S.; CARNICERO, P.; GONZÁLEZ LÓPEZ, J. J. (2000). «Los centros de Educación Secundaria Obligatoria, escenarios problemáticos: un estudio sobre la situación en Cataluña, análisis exploratorio de algunas opiniones de sus directivos». VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas [CIOIE 2000]. Granada. Comunicació; COLÉN, M. T.; ALBALADEJO, C.; ANTÚNEZ, S.; CARNICERO, P.; GONZÁLEZ LÓPEZ, J. J. (2002). «Factores y condiciones para optimizar la organización de la formación permanente del profesorado de ESO». VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas [CIOIE (2002)]. Sant Sebastià. Comunicació; ANTÚNEZ, S. (coord.); ALBALADEJO, C.; COLÉN, M. T.; CARNICERO, P.; GONZÁLEZ LÓPEZ, J. J.; GRAU, A.: *La ESO, ¿etapa problemática? Lo que nos dicen los docentes y directivos*. ICE, Universitat de Barcelona, 2003. Document no publicat.

Les persones destinatàries de la formació i els contextos en què treballen

Sembla suficientment provat que l'FPF i la tasca d'aquells que duen a terme tasques directives en els establiments escolars és necessària i imprescindible per a tothom, sense excepcions i que, per tant, constitueix una obligació per a tots nosaltres: per als que treballen en la secundària, també. Els debats, promoguts pertinaçment encara en alguns col·lectius professionals vinculats a aquesta etapa educativa, sobre si l'FPF ha de ser obligatòria o voluntària, constitueixen actualment un exercici estèril. Segurament seria més profitós fer servir les energies per comprometre's decididament amb l'FPF i en l'exigència perquè es desenvolupi amb els millors mitjans possibles i amb la major satisfacció per al professorat. Seria una reivindicació que compartim i per la qual tots hauríem d'actuar de manera constant.

Si admetem que la formació inicial del nostre professorat de secundària en el coneixement científic de les disciplines que s'ensenyen sol ser, en general, suficient, resulta notori que les deficiències en la formació psicopedagògica d'aquest col·lectiu professional a Catalunya² s'estan manifestant de manera clara i sostinguda des de fa anys. No resulta gens original mencionar-ho, però constitueix una evidència palmària. La vella situació continua: grans dèficits en la formació inicial per exercir la funció docent, a jutjar per les veus dels nostres informants en les nostres investigacions —els mateixos docents i directius— i requereix una anàlisi profunda i, sobretot, solucions immediates. Aquesta carència és comuna, tant entre els que treballen en els centres públics com en els privats. Està instal·lada com un mal endèmic de llarga història en l'educació escolar del nostre país, aparentment irresoluble i d'efectes negatius evidents, en la millora dels quals es diria que sembla impossible intervenir. La inoperància de les administracions educatives central i autonòmica i la passivitat que mostrem els que ens dediquem a la pedagogia en la denúncia pública del fet i en l'elaboració de propostes d'alternatives viables coadjuven que el mal estigui profundament arrelat i s'accepti com a inevitable.

El panorama s'agreuja a causa de la situació de precarietat que caracteritza l'FPF, i els directius escolars i el distanciament ben manifest d'aquests col·lectius professionals de les ofertes de formació que es proposen per a l'etapa. Modalitats formatives inadequades, temàtiques d'estudi poc motivadores, i l'inconvenient que al país no existeixi un col·lectiu de persones formadores amb perícia i experiència suficients que es puguin dedicar a aquestes tasques amb estabilitat i continuïtat coadjuven, d'una banda, a l'allunyament dels nostres col·legues de les ofertes formatives i, de l'altra, al fet que les demandes d'aquests siguin escasses. El col·lectiu de la secundària pública s'allunya de la formació permanent a causa d'aquestes raons. I, també, per fer explícita la seva disconformitat amb la situació laboral en què viu, el canvi de

2. Els nostres estudis en aquest camp s'han circumscrit al país on vivim.

rol professional que ha experimentat, sobretot en l'ESO, i el deteriorament del seu estatus —segons el lèxic més comú que fan servir en les seves expressions—, especialment en el cas dels docents procedents de l'antic batxillerat.

El professorat de l'ensenyament privat segueix, en general, un major i millor ordre en els seus processos de formació permanent, especialment entre aquells que treballen en centres que s'han constituït en aquestes xarxes: institucions de la mateixa titularitat, col·lectius associats, federacions, etc. Convindria interessar-se, no obstant això, especialment des de les autoritats educatives, en el coneixement d'allò que realment succeeix a l'interior dels centres privats, a propòsit de l'FPF. Mentre que en els centres públics es reitera la saludable cultura de «fer públic» el que succeeix en aquests, encara que en ocasions es manifesti assossegadament i s'emfatitzi perquè es donen a conèixer més les seves carències i insuficiències que les seves bones pràctiques, en els centres privats predomina la tendència d'evitar airejar les seves imperfeccions i les seves afliccions. Si es fessin públiques aquestes carències, ens permetria a tots disposar de millors criteris per idear alternatives d'innovació més adequades.

Un altre indicatiu de la desorientació que acompanya els processos de formació permanent del nostre professorat de secundària és perceptible quan la gran majoria d'aquest col·lectiu manifesta la seva alta valoració de les activitats de formació que els permeten compartir els seus problemes professionals amb altres col·legues i intercanviar pràctiques satisfactòries dels seus respectius centres o aules. No obstant això, aquesta utilitat que busquen i valoren els docents no es correspon amb les modalitats de formació que duen a terme. Aquella gran majoria del professorat centra la seva formació en la realització de cursos, potser la modalitat menys adequada per donar resposta a les seves aspiracions. En canvi, no semblen conèixer les vies institucionals per demandar les activitats de formació que necessiten o que podrien adequar-se més a la seva problemàtica i als seus desitjos, com ara seminaris de zona, formació a centres, etc.

Una revisió profunda del sistema de formació a Catalunya ha de ser abordada sense dilació en la recerca de models, modalitats i estratègies formatives més pertinents, en el disseny de les quals s'involucrin docents i directius en exercici. Els programes d'FPF poden i han de pensar-se més i millor i, sobretot, des de plantejaments i principis diferents als convencionals i consuetudinaris.

L'anàlisi dels resultats de múltiples experiències pròpies i alienes ens ha ajudat a aprendre que els programes d'FPF que només posen l'interès en l'actualització científica i didàctica dels professionals de l'educació, considerats com individus aïllats, poden arribar a aconseguir —sempre que s'utilitzin adequadament modalitats formatives pertinents— professionals més erudits, però no sempre persones més innovadores i més compromeses amb l'acció i amb el canvi en les seves pràctiques professionals individuals o de grup. Tots

coneixem programes de capaciació que només serveixen per acreditar hores de formació, per obtenir certificacions o per enriquir el *curriculum vitae* acadèmic o professional dels que hi van participar i que, en canvi, serveixen molt poc perquè els centres educatius en què treballen progressin i innovin o perquè els seus estudiants gaudeixin de serveis millors.

Una manera d'analitzar fins a quin punt les accions formatives resulten adequades per ajudar la innovació és considerar i relacionar *els destinataris* per als quals es dissenyen amb *els contextos* professionals i socials en què aquestes persones treballen. La figura següent pot servir-nos per organitzar l'exposició. En l'eix de les ordenades s'ha considerat el factor «destinataris». Al llarg d'aquest eix, s'expressa un continu simplificat de possibles situacions que van des de la que només planteja l'aprofitament individual de qui participa en una acció formativa, fins a la que té com a destinatària tot el centre educatiu. En l'eix de les abscisses es considera el factor «context». Les situacions que s'hi reflecteixen van des de l'acció formativa —en què el context professional i social en què treballen les persones en formació no es considera en absolut, ni en el seu disseny ni en la seva implementació—, fins a la situació en què es parteix del context concret de cada institució, d'allò que li succeeix i preocupa, amb la intenció de solucionar problemes reals, pràctics i de trobar respostes adequades a les necessitats que les persones del grup senten i expressen.

Context	No existeix, no es considera	Existeix, és tingut en compte parcialment	Es parteix d'aquest, amb un propòsit de solució de problemes reals, de necessi- tats sentides
Destinataris			
Individu aïllat	A		
Petits grups homogenis, unitats organitzatives menors		B	
Institució educativa com a globalitat	D		C

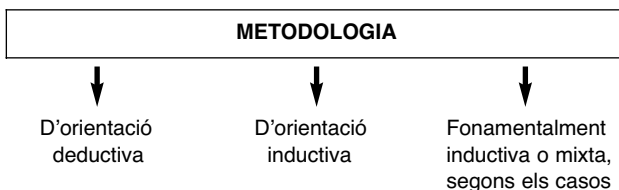


Fig. Eficàcia de les modalitats formatives i d'innovació institucional

Així, per exemple, quan en un programa d'FPD desenvolupem un curs convencional, gairebé sempre ens estem movent en el terreny d'intersecció A de la figura. Es tracta d'una acció formativa, freqüentment basada en metodologies predominantment expositives, a què solen acudir persones que treballen en centres educatius diferents, cada una amb les seves peculiars condicions personals i institucionals, amb possibilitats particulars i restriccions pel que fa als recursos disponibles i també amb necessitats i expectatives formatives molt heterogènies. Assistiran a aquest curs, potser, docents que treballen en instituts grans, juntament amb aquells que ho fan en d'altres de petits; coincidiran en aquest curs aquells que en el seu centre tenen l'hàbit de treballar en equip amb els seus col·legues, amb altres assistents que mai hi han treballat; aquells que organitzen el currículum per assignatures molt parcel·lades juntament amb aquells que les integren i les organitzen mitjançant projectes de treball; els que necessiten informacions, en termes de nocions i conceptes, juntament amb els que busquen eines didàctiques utilitàries i pràctiques amb la finalitat d'aplicar-les; els que treballen en un bon clima amb els seus companys de feina, juntament amb els que estan en un conflicte permanent i viuen unes relacions interpersonals deteriorades; els que volen aprendre a fer, amb els que volen buscar el fonament de per què convé fer d'una determinada manera, etc.

En aquesta situació d'extrema heterogeneïtat el que sol aconseguir-se és que el que assisteix al curs s'enriqueixi personalment, conegui les noves nocions i les noves experiències dels seus companys i companyes i dels que van impartir el curs. No obstant això, difícilment s'aconseguirà que els aprenentatges d'aquesta persona (probablement l'única de tot el seu centre que va assistir i va participar en l'acció formativa) repercuteixin en la seva institució i en la resta de col·legues amb els quals treballen. Sí que, en el millor dels casos, ajudaran que les pràctiques individuals de la persona que ha fet el curs, a la seva aula, siguin diferents i més pertinents, però resultarà difícil que un sol individu estengui els seus aprenentatges als seus companys de feina, els involucri tots en la millora de la pràctica professional que aquesta persona està duent a terme i molt menys que l'experiència arrelhi i es converteixi amb el temps en una innovació que pugui assumir i sostenir tota la institució.

La situació B que indica la figura, es refereix a les accions formatives que reuneixen professionals de l'educació escolar que tenen algun vincle en comú. Per exemple, grups de docents que ensenyen la mateixa assignatura en diferents centres d'una mateixa zona; o un grup de directors del mateix districte o de municipis geogràficament propers que es reuneixen per reflexionar sobre la seva pràctica i per tractar de millorar-la. Els seminaris, tallers o grups de treball que constitueixen per a la seva formació permanent sí que tindran parcialment en compte les circumstàncies en què treballen els uns i els altres, ja que les condicions del context social, els recursos disponibles en els centres, les característiques de l'alumnat, etc., en molts casos, seran molt semblants entre els uns i els altres. En aquest cas, l'eficàcia de la formació i la seva incidència en els processos d'innovació escolar serà segurament major

que en la modalitat *curs*, ja que reuneix persones que, a causa de la seva proximitat, comparteixen les inquietuds, les problemàtiques i, també, les circumstàncies del context en què treballen. El currículum formatiu que construeixen emergeix d'aquestes mateixes problemàtiques i tracta de resoldre-les, ja que no constitueix una oferta formativa tancada que pugui plantejar una persona formadora o assessora des de fora, de manera estandaritzada i asèptica. Les idees de canvi i innovació que puguin sorgir de l'acció formativa en aquests grups de persones afins tenen més possibilitats de ser portades a terme posteriorment en cada un dels centres en què treballen i de trobar-hi arrelament.

També respondrien a la situació *B* un seminari, un taller o un grup de treball desenvolupat entre un grup de docents que treballen en un mateix centre gran; per exemple, els que imparteixen una mateixa assignatura o assignatures afins, o un petit grup de docents que participa en un mateix projecte específic. La repercussió de la formació en la millora del centre és teòricament superior a la que podem esperar del curs a què abans fèiem referència. També el paper de les persones assessores o formadores serà diferent en un cas i en un altre.

La formació als centres, tal com vol representar la situació *C* de la figura, constitueix la modalitat de capacitació que més i millor coadjuva a la millora i a la innovació. Repercuteix en totes o en la gran majoria de les persones que treballen en la institució, ja que es concep, es dissenya i es desenvolupa considerant les inquietuds i les aportacions de totes aquestes. El procés formatiu es construeix a partir de les preocupacions, les problemàtiques i els esdeveniments que sorgeixen de l'escenari peculiar del mateix centre.

L'ajuda que puguin prestar les persones de suport extern en aquesta situació no està predeterminada ni respon a un disseny tancat amb anterioritat, sinó que es concep i es porta a terme sobre la marxa, considerant les circumstàncies i les situacions emergents que s'esdevenen al llarg de tot el període d'acompanyament. És en aquest espai on assoleix tot el seu sentit el paper d'assessor d'aquesta persona. Serà qui ajudi a desvelar i a analitzar situacions i informacions, qui faciliti l'accés a nocions, exemples, pautes per a la reflexió o experiències d'altres contextos, qui acompanyi suggerint alternatives per prendre decisions.

Així doncs, en la formació als centres cada actuació de la persona de suport extern és irrepetible en cada un dels centres a què ajuda. Fins i tot, quan responen a un mateix requeriment des de diferents centres, les circumstàncies, sempre diferents, —història institucional, relacions que s'estableixen entre docents i entre aquests i la direcció, motivació dels uns i dels altres, la cultura institucional, idiosincràsia, etc.,— donaran lloc a processos d'ajuda diferents en cada un d'aquests centres. La formació als centres és, doncs, la modalitat formativa en què les persones assessores desenvolupen la seva funció amb una major pertinença i la que més i millor coadjuva als processos d'innovació i de millora. Se sap que si desitgem que la formació permanent resulti d'utilitat per a la millora dels centres educatius, no ens interessa tant

que posi només l'accent a augmentar els coneixements dels docents o dels seus directius, sinó a ajudar-los al fet que siguin capaços de canviar, per millorar-los, els contextos laborals en què intervenen.

Convé assenyalar, encara que potser per a algunes persones pugui resultar obvi, que no tota intervenció d'una persona formadora o assessora en una escola suposa una formació als centres, tal com l'hem descrita. Seria el cas de la situació *D* de la figura. En aquesta pot percebre's que l'acció de la persona externa ocorre en un centre escolar i té com a persones destinatàries tots els docents i directius de la institució. No obstant això, l'actuació de l'agent de suport extern no considera el context en què es desenvolupa l'acció. És a dir, es presenta a l'escenari amb una proposta formativa tancada, concebuda i dissenyada des de fora, sense considerar les circumstàncies peculiars del centre a què pretén ajudar. Podríem dir que, en aquest cas, allò que s'està desenvolupant és més un «curs a domicili» que un intent de comprendre una situació escolar concreta, de conèixer les necessitats específiques de les persones que hi treballen i de preparar pautes precises per proporcionar una ajuda pertinent.

En els processos d'FPF, la tasca assessora constitueix un procés dinàmic d'acompanyament i d'ajuda consentida. Implica portar a terme accions diverses que pretenguin donar resposta adequada a situacions escolars d'ordre didàctic, orientador, administratiu o a les que són pròpies del govern de la institució. Aquestes accions: de motivació, de negociació, informatives o de reflexió, entre d'altres, es porten a terme en un clima d'igualtat i de col·laboració en què les jerarquies professionals o acadèmiques de les persones que hi participen no han de ser el criteri d'autoritat que regeixi les relacions entre els uns i els altres ni les decisions del grup. Assessorar constitueix, al mateix temps, un procés de desenvolupament personal i professional per a aquells que hi participen, no només per a les persones assessorades, i una pràctica molt efectiva per a la capacitació d'unes i d'altres. A més, ha d'estar orientat per uns determinats valors, que per a nosaltres són el respecte, la justícia i l'equitat, especialment.

Els itineraris

La consideració de les persones destinatàries i dels contextos institucionals en què treballen ens porta a trobar pistes per esbotzar una FPF que hauria de proporcionar, també, solucions adequades i diferenciades a les necessitats, també diferents, del professorat novell i del professorat experimentat; dels que ensenyen a estudiants que inicien l'ESO i dels que ho fan amb els de l'últim any del batxillerat; dels que es van especialitzar en una matèria o àrea curricular i dels que ho van fer en d'altres; dels que exerceixen funcions directives o coordinadores: de departament o de cicle; dels que desenvolupen funcions de tutoria; dels que treballen en un centre en què va arrelar una cultura de participació, implicació i compromís i dels que treballen en un altre en què aquests principis i valors no hi són presents.

Quan tractem de diferenciar l'FPF i l'acomodem a tots o a alguns d'aquells rols i a les diverses circumstàncies i situacions personals solem adonar-nos que els models basats exclusivament en l'oferta i la demanda de cursos convencionals, les característiques més generals dels quals esmentàvem, han demostrat ja fa temps les seves possibilitats (encara que convé no oblidar-les) i també les seves limitacions múltiples. Descobrim que la formació del professorat constitueix un continu que s'inicia en la formació inicial i que pot prosseguir al llarg de la vida professional dels docents, que posa èmfasi, cada vegada, en propòsits diferents segons les necessitats de cada etapa d'aquesta vida professional i segons sigui cada situació i circumstància. Aquests recorreguts que podem dividir en fases o etapes hem convingut a anomenar-los itineraris de formació.

Un itinerari és un dispositiu d'oportunitats de formació planificades sistemàticament i seqüenciades de manera ordenada que s'estableix considerant de manera concurrent les necessitats dels docents i directius, dels centres i de l'Administració educativa. La seqüència d'accions que suggereix l'itinerari serà coberta en cada etapa mitjançant unes modalitats i accions formatives determinades i ben diferenciades, pensant en uns destinataris també diferenciats i mitjançant metodologies d'intervenció també precises.

Factors que poden determinar els itineraris

Els itineraris haurien de ser la conseqüència de considerar l'anàlisi dels aspectes següents:

Les directrius generals de l'administració educativa. És a dir, la seva planificació estratègica o el conjunt de finalitats derivades de les polítiques educatives que pretén promoure a propòsit de l'FPF.

Els plans i projectes de cada centre escolar. És a dir, les pròpies polítiques, les intencions que, en un marc d'autonomia suficient, pretengui desenvolupar tenint sempre com a referència les necessitats del seu alumnat.

Les exigències d'un entorn canviant. Dit d'una altra manera, els requeriments que plantegen als docents les noves tecnologies, els nous processos didàctics, les característiques del seu alumnat, els nous models organitzatius, les noves demandes socials, etc.

Els resultats de l'avaluació interna i externa dels centres. Els itineraris d'FPF haurien de considerar aquests resultats, ja que proporcionen informacions substantives sobre el desenvolupament professional de docents i directius, de les seves preocupacions, interessos i motivació i també del funcionament de tot el sistema escolar.

La planificació dels recursos humans del sistema escolar esmentat, considerant la possible mobilitat horitzontal, la mobilitat vertical, la selecció del professorat present o futura, l'adscripció del professorat a llocs de treball concrets, les reconversions a la docència en àrees o assignatures diferents, l'accés a funcions directives, etc.

Les aspiracions individuals dels docents. És a dir, les seves pretensions o esperances respecte al seu desenvolupament personal i professional, a la satisfacció en el treball, a l'eficient desenvolupament professional, o, en alguns casos, la simple recerca del mèrit o l'acreditació purament burocràtica a través de l'FPF amb l'únic desig legítim d'«estar en pau» amb la normativa vigent.

Quin hauria de ser el sentit dels itineraris?

El sentit, considerat geomètricament, és el mode d'apreciar una direcció des d'un punt a un altre. Des d'aquesta accepció del terme, el disseny dels itineraris d'FPF hauria d'estar orientat considerant possibles situacions inicials imperfectes o millorables, que puguin obligar a la realització d'accions formatives imprescindibles en un primer moment, fins a arribar, progressivament, a altres situacions més desitjables o satisfactòries.

Així, podrien concebre's i delinear-se tenint en compte, entre d'altres, les trajectòries següents:

- De l'absència de diferenciació entre les persones destinatàries de la formació i la desconsideració de les circumstàncies dels contextos escolars en què treballen a la consideració prioritària de les particularitats d'unes i d'altres.
- De l'heteronomia del centre escolar, de cada docent i del grup de pertinença en què treballa: departament, cicle, etc., a l'autonomia personal i institucional.
- De la formació per conèixer a la formació per saber fer, amb coneixement de causa, i per intervenir professionalment de manera pertinent.
- De l'individu com a destinatari al centre escolar com a escenari, agent i beneficiari de la formació.
- De la cobertura de les necessitats normatives a la cobertura de les necessitats sentides i expressades mitjançant processos de reflexió, descobriment i «construcció» en grup.
- De la cobertura de les necessitats d'actualització individual i de manteniment i higiene institucional a la cobertura de les necessitats de desenvolupament personal, professional i institucional.

- De la rigidesa i uniformitat de modalitats i estratègies formatives a la flexibilitat i varietat pertinent.

Qui hauria d'assenyalar el rumb i marcar la pauta a l'hora de construir els itineraris?

Cada centre escolar hauria de ser, segons la nostra modesta opinió, el protagonista, el que marqués la pauta.

El disseny i l'elaboració d'itineraris d'FPF és una tasca complexa, ja que poden intervenir-hi agents diferents que defensin posicions diferents fins i tot antagòniques. Els interessos que puguin moure cada un dels grups (centres, professorat, responsables de les administracions educatives, sindicats, etc.) poden ser, també, ben diferents. Els itineraris que dibuixés cada instància podrien arribar a ser tan discrepants que no tinguessin cap punt en comú o que es convertissin en encreuaments, entesos ja no com una cruïlla de camins (suposaria una certa trobada), sinó com un sinònim de situació difícil en què no se sap quina conducta seguir. Sembla raonable advocar, és clar, per enfocaments basats en la coordinació, el diàleg, la col·laboració entre totes les instàncies que concerneix i els plantejaments democràtics. Els dissenys d'itineraris haurien de ser el resultat de la negociació de les propostes de cada part segons les seves necessitats, sense que en prevalgués cap d'aquestes. Ara bé, encara solidari amb aquesta orientació tractarem de justificar la nostra resposta anterior, probablement massa rotunda.

Per què no haurien de prevaler sempre les intencions de les administracions educatives? Sobretot per una raó: l'excessiva concentració de competències que assumeixen, dificulta l'atenció a les realitats particulars. És molt difícil que puguin conèixer-se des dels seus serveis centrals les circumstàncies particulars i els avatars propis de cada context escolar. Els centres educatius poden desenvolupar cada vegada més models diversos i oferir respostes variades per a cada cas. La uniformitat en les solucions curriculars, organitzatives o respecte a l'FPF és contrària al principi de diversitat que, sens dubte, ha de reconèixer-se i respectar-se. Cada problema és diferent segons el context en què es desenvolupa i requereix solucions diferents. L'intervencionisme i l'excessiva ingerència són innecessaris si els centres disposen de recursos suficients, capacitat per gestionar-los i existeixen controls socials i tècnics, interns i externs eficaços.

Per què no haurien de prevaler sempre les intencions dels professors i professores considerats individualment?

En l'educació escolar actual el protagonisme a l'hora de dirigir el procés d'aprenentatge deixa de pertànyer als professors considerats individualment. La «llibertat de càtedra» entesa com a sinònim d'actuacions individualistes rígides per criteris personals no contrastats amb els altres docents és un

model substituït per un altre que busca en la col·laboració i en l'actuació coordinada global i conjunta la superació de les posicions particulars. Els docents treballem en el si d'una organització i són les necessitats d'aquesta organització, que són conseqüència directa de les necessitats dels seus alumnes, les que haurien de prevaler per sobre dels interessos particulars, també legítims, dels seus professors i professores.

Els centres escolars han de ser reconeguts com el lloc més pertinent per millorar la qualitat de l'ensenyament. Per consegüent, a través dels seus propis projectes, poden i han de definir les seves estratègies d'acció particulars respecte al desenvolupament dels objectius i de les directrius de caràcter general que estableixen els poders públics de cada país. El centre escolar és el primer esglaió del sistema educatiu que constitueix una unitat d'acció clarament identificada. És doncs, en aquest nivell on haurien de ser preses les decisions més importants en matèria de concepció de l'organització dels ensenyaments, dels aprenentatges i de la vida escolar en general.

Alguns corol·laris

Tres anotacions finals. Es refereixen a algunes conseqüències dels itineraris per a les institucions d'FP i els professionals que hi treballen, respecte dels recursos que es necessiten per transformar en acció allò que proposaríem i en relació amb la metodologia de treball per fer-ho possible.

1) En relació amb les institucions d'FP

Definir itineraris de formació i procurar seguir-los suposa una exigència cada vegada més gran per donar respostes adequades a necessitats de formació que a poc a poc seran més específiques, particulars i qualitativament més difícils de satisfer. Les persones que treballen en institucions d'FP³ hauran d'anar deixant en un segon terme la gestió pura i simple de la formació, vàlida per a les primeres fases dels itineraris formatius, per passar de mica en mica, i decididament, a oferir altres prestacions: coordinació de seminaris i grups de treball, acció directa en els centres a través d'assessoraments en projectes de millora, d'innovació, d'investigació en l'acció; presència activa, en suma, en els llocs i en els col·lectius en què es manifesten les necessitats.

La selecció i formació del personal de suport extern als centres que pogués treballar en aquestes institucions hauria de ser una política prioritària per a les instàncies responsables de l'FP en les administracions educatives. A propòsit: s'haurà de revisar algun dia si els mots *assessor* o *assessora* són

3. A Catalunya els que treballen en aquests establiments (els instituts de Ciències de l'Educació) constitueixen un col·lectiu professional entusiasta i amb sostingut afany per fer bé les coses, però sotmès a unes condicions laborals manifestament millorables: precarietat, inestabilitat i incertesa respecte al seu desenvolupament professional, entre altres penúries.

els més pertinents per caracteritzar el treball d'aquestes persones, sobretot si considerem determinades acepcions dels mots que ens suggereixen connotacions de dependència i de subordinació que, raonablement, susciten més rebuig que acceptació.

2) En relació amb els recursos

A més dels recursos econòmics que es requereixen per a l'FPF i de la millor qualificació del personal de suport extern als centres, als quals ja hem fet referència, ens sembla necessari també:

— Augmentar les parcel·les d'autonomia dels centres escolars a un ritme i a una progressió raonables i amb els desitjables controls i avaluacions.

— Tractar des de les administracions educatives de manera diferent els centres escolars, ja que aquests centres són també diferents (en tipologia, en configuració, en il·lusió per la feina, en rendiment, etc.), i proporcionar els recursos no només de manera automàtica i generalitzada, sinó també de manera diferenciada, considerant en cada ocasió els projectes que es planifiquen i que es duen a terme: no s'hauria de tractar igual allò que és diferent.

3) En relació amb la metodologia de treball

Els itineraris haurien de construir-se pensant en el fet que puguin ser recollits no únicament per professors concrets, personalment, sinó també per grups de docents amb necessitats afins i per centres escolars que pretenen abordar la solució dels seus problemes a partir de la reflexió en comú sobre la seva pràctica i la col·laboració.

Els dissenys d'itineraris d'FPF en què el centre escolar sigui el protagonista haurien d'estar il·luminats pels principis de:

— *Varietat*. És a dir: diversificació, optativitat, sistemes modulars, convivència entre la formació presencial i a distància, entre *e-learning* i *blended learning*, entre la que es desenvolupa amb recursos propis i amb recursos aliens, multiplicitat d'accions modalitats i estratègies. Locucions com aquestes haurien de constituir el lèxic usual dels que conceben, dissenyen, implementen i avaluen la formació permanent dels nostres professionals de la secundària.

— *Creativitat*. Les estratègies uniformadores i burocratitzades cedeixen el pas a les pràctiques formatives d'orientació divergent i a la implantació de nous models que s'hauran d'establir sempre de manera parsimoniosa i no violenta ni radical.

— *Col·laboració*. Els plans i programes es construeixen i implementen a través de plantejaments i procediments basats en l'elaboració en comú, el consens i la transparència entre tots els col·lectius i instàncies concernides.

— *Flexibilitat.* Les solucions «adhocràtiques» ocupen cada vegada un espai més gran i donen respostes diferents a situacions particulars.

— *Aprenentatge sostingut.* Tant per a cada centre escolar com per a les institucions vinculades a l'FPFP i a les pròpies instàncies del Departament d'Educació. Cada una de les tres entitats poden i han de ser capaces d'aprendre d'ells mateixes, no només a resoldre reactivament els seus problemes quan es manifesten, sinó de prevenir-los mitjançant l'anàlisi i l'avaluació dels seus sistemes i procediments de treball.

— *Avaluació formativa i sumativa.* És a dir, processos permanents d'informació i anàlisi sobre com recorren els itineraris cada docent i cada centre, la qual cosa hauria de portar, també, necessàriament, a un control administratiu (inexistent en l'actualitat) del «moment» i del «lloc» en què es troba cada professor i cada centre dins dels itineraris que tracten de transitar.

— *Pertinença.* El nostre professorat de secundària manifesta de manera vehement i pertinaç el desig que la seva formació permanent l'ajudi a la reflexió teòrica, però especialment i sobretot que li sigui pràctica i útil per al seu acompliment professional; que ajudi a resoldre problemes reals i particulars de cada centre. També advoquen per demanar ajudes externes o suports tècnics de persones que coneguin bé el medi, preferiblement per experiència pròpia, que tinguin perícia i competència adquirides a través del saber que proporciona l'acció directa en centres d'aquesta etapa educativa complexa.

— *Millorar en la retòrica.* Els plans, programes, accions formatives específiques, instàncies de formació, dispositius zonals per planificar-la o oportunitats personals i institucionals per involucrar-se en aquesta no sempre són comunicats oportunament i adequadament als professionals de la secundària ni en el seu contingut, ni en les seves intencions. Convé, doncs, perfeccionar els canals, els missatges i els continguts, tant des de fora cap a dins dels centres com a l'interior de cada un d'aquests mitjançant procediments més eficaços.

Paraules clau

formació permanent, professorat educació secundària, itineraris formatius

Abstracts

La formación permanente del profesorado (FPP) de Secundaria debería concebirse y llevarse a cabo considerando no sólo las prioridades de las políticas educativas sino también, y sobre todo, los escenarios laborales y las circunstancias peculiares en las que trabaja ese colectivo profesional. Los itinerarios constituyen una herramienta adecuada para ofrecer un dispositivo ordenado de oportunidades de formación que concilia las necesidades de los docentes y directivos, de los centros y de la Administración Educativa. Diseñar e implementar itinerarios comporta algunas consecuencias para las instituciones de FPP y los profesionales que trabajan en ellas, respecto a los recursos que se precisan y en relación con los sistemas y métodos de trabajo.

La formation permanente des enseignants du secondaire devrait être conçue et mise en œuvre en considérant non seulement les priorités des politiques éducatives mais aussi, et surtout, les scénarios professionnels ainsi que les circonstances particulières dans lesquelles travaillent ces professionnels. Les itinéraires constituent un outil adéquat pour offrir un dispositif ordonné de possibilités de formation qui concilie aussi bien les besoins des enseignants et des responsables que ceux des établissements scolaires et de l'administration de l'enseignement. Le fait de concevoir et de mettre en place des itinéraires a des conséquences pour les institutions de formation permanente des enseignants ainsi que pour les professionnels qui travaillent, en ce qui concerne les ressources nécessaires ainsi que les systèmes et méthodes de travail.

The permanent training of teaching staff (FPP) in secondary education should be conceived and carried out considering not only the priorities of the educational policies, but also, and more importantly, the working environment and the particular circumstances in which this group of professionals work. Itineraries constitute an adequate tool providing an ordered system of training opportunities that bring together the needs of the teachers and directors, in the educational institutions and the education administration. The design and implementation of itineraries bring some consequences for FPP institutions and the professionals that work there, with respect to the resources that are needed and in relation to the systems and methods of work they employ.