

La formació permanent del professorat d'educació infantil. Elements de reflexió

Otilia Defis (coord.), Ferran A. Candela,
Francesc Martínez, Sílvia Morón i Maria Vinuesa*

El nostre país té una gran tradició en formació permanent. Històricament s'ha vist la formació permanent com una eina imprescindible per millorar i perfeccionar la pràctica educativa dels docents de totes les etapes. Va ser, però, amb l'entrada en vigor de la LOGSE que es va fer palesa la necessitat d'utilitzar les diferents modalitats de formació permanent per posar en contacte mestres i educadors amb les teories psicològiques, pedagògiques i epistemològiques de la nova llei. Durant els darrers anys aquesta ha estat la principal tasca de la formació permanent.

En aquests moments la situació és una altra. La formació permanent es veu com un instrument revitalitzador de la mateixa tasca docent, com una oportunitat única de poder actualitzar els coneixements adquirits anteriorment. Això s'esdevé a totes les etapes, però sobretot a la d'educació infantil, en què les peculiaritats pròpies del col·lectiu de professionals que la formen —mestres i educadores entusiastes— fan que cerquin contínuament metodologies, estratègies i recursos per a una intervenció educativa de qualitat en una franja d'edat de vital importància per al desenvolupament futur dels infants.

La formació permanent dona l'oportunitat, a tots els professionals de l'educació, perquè —curs darrere curs— puguin ampliar o posar al dia els sabers adquirits al llarg de la seva vida professional o en la formació inicial. Aquest és el repte actual de la formació permanent: dissenyar una xarxa de formació que doni resposta a les inquietuds i necessitats actuals dels professionals de l'educació.

(*) Otilia Defis és mestra d'Educació Infantil i professora jubilada de la UB. Coordinadora del Seminari de Formació Permanent d'Educació Infantil. ICE UB. otilliadefis@ub.edu; Ferran A. Candela és mestre i professor del departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB. Membre del Seminari de Formació Permanent d'Educació Infantil. ICE UB. ferran.candela@ub.edu; Francesc Martínez és professor del departament de Mètodes d'Investigació Educativa de la UB. Membre del Seminari de Formació Permanent d'Educació Infantil. ICE UB. fmartinezo@ub.edu; Sílvia Morón és professora d'Educació Infantil a Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Membre del Seminari de Formació Permanent d'Educació Infantil. ICE UB. SilviaMS@blanquerna.url.es; Maria Vinuesa és mestra d'Educació Infantil en actiu i Psicopedagoga. Membre del Seminari de Formació Permanent d'Educació Infantil. ICE UB. mvinuesa@uoc.edu.

Evolució del tipus de formació permanent

La formació permanent del professorat d'educació infantil es basava, a l'origen, en models de transmissió de coneixements. Però a partir de la primera meitat de la dècada dels vuitanta, els models es van anar transformant vers visions centrades en l'anàlisi i reflexió de la mateixa pràctica docent, amb la finalitat de transformar-la i millorar-la d'acord amb la realitat de cada context. Es tracta d'un model més descentralitzat per tal d'apropar la formació al lloc en què es duu a terme la pràctica —geogràficament i conceptual— (Hernández, Colén, 1993). Així, per exemple, de l'anàlisi de l'evolució transcorsada en els darrers cursos, pel que fa a la formació permanent del professorat d'educació infantil que s'ha fet des de l'ICE de la Universitat de Barcelona, se'n poden destacar les següents conclusions (vegeu la figura1):

- A partir del curs 1994-95 s'observa una tendència accentuada a disminuir la proporció de cursos en relació amb altres tipus de formació. A partir del curs 1999-2000 aquesta tendència comença a canviar lleugerament.
- A partir del curs 1995-96 s'observa una tendència a incrementar la proporció d'assessoraments respecte a altres tipus de formació. A partir del curs 2000-2001 la proporció deixa d'incrementar i s'estabilitza.
- La quantitat de seminaris i conferències s'ha mantingut en una certa constància, excepte en el darrer any, que hi ha hagut una petita proporció més de conferències que no pas de seminaris.

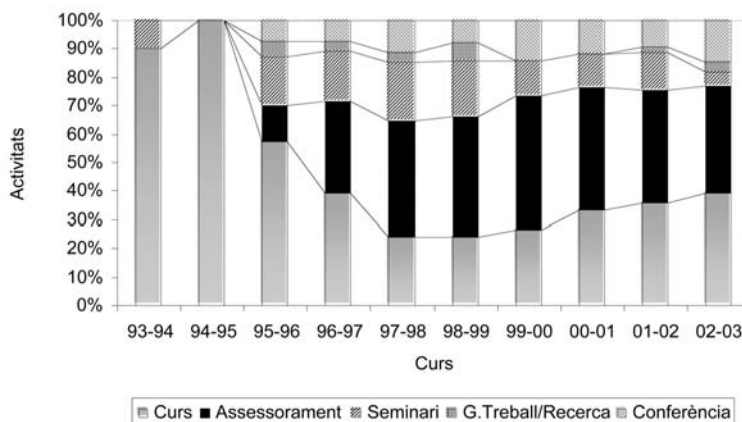


Figura 1: Evolució de les activitats organitzades per l'ICE-UB a l'etapa infantil.

Aquesta evolució pot explicar-se per diversos motius. En les conclusions a què es va arribar al llarg de les Jornades de Formació de Formadors d'Educació Infantil, organitzades pel mateix ICE de la Universitat de Barcelona en els darrers cursos, es comenta que «les demandes de formació sobrepassen els límits del professional en solitari, tot prioritant processos d'anàlisi i reflexió crítica capaços de dinamitzar projectes de centre». També es fa evident que, inicialment, calia una formació genèrica conceptual que requeria la reforma educativa dels anys noranta, la qual es cobria més fàcilment mitjançant cursos, i posteriorment passava a una formació més específica i contextualitzada pròpia de modalitats de formació com ara els assessoraments, seminaris i grups de treball.

Tipus de formació permanent segons els trets distintius de l'educació infantil

Considerem que els conceptes *educació* i *infant* es transfereixen a la concepció que ha de tenir la formació permanent. Així, per exemple, si es té una concepció reproductiva de l'educació, cal apostar per una formació tècnica, capaç de transmetre les millors pràctiques destinades a reproduir el coneixement que ja és prefixat pels plans d'estudi que assenyala el sistema. En canvi, si s'opta per una concepció de l'educació creativa, crítica i alliberadora cal cercar una formació reflexiva i crítica capaç de treballar també amb actituds i valors crítics davant del mateix sistema establert. Això, d'altra banda, no significa que aquesta concepció de l'educació que hem citat no requereixi un professorat que tingui també prou coneixements tècnics per dur endavant els seus propòsits. Aquests tipus de coneixements es poden adquirir, però amb modalitats com els cursos, mentre que el coneixement reflexiu i crític es pot treballar des de modalitats més properes als seminaris o assessoraments.

L'orientació que acabi prenent la formació estarà, en qualsevol cas, en relació amb uns factors que influeixen en qualsevol procés de col·laboració (Hugué, 1993, 75):

- *La maduresa del centre com a grup de treball.* Avui dia els centres d'educació infantil ja duen molts anys fent activitats constants en el si d'equips de treball de naturalesa diversa (tutores, especialistes, equip directiu; fins i tot és fàcil que aquest pugui col·laborar en una activitat personal no docent del centre).
- *La mida del centre.* Com més gran és un centre i també el nombre de professors, més complicada és l'organització i la col·laboració a escala institucional. Per aquest motiu, en part, creiem que s'està estenent ràpidament la formació permanent de tipus més col·laboratiu a les llars d'infants (etapa 0-3).

- *Evolució compartida professorat-formador.* L'evolució conjunta i la tasca de col·laboració es van construint gradualment. Cal un cert temps en el centre perquè aquest accepti o demani una intervenció més institucional i compromesa. L'experiència d'aquests darrers anys en formació permanent —comentada anteriorment— facilita aquest altre tipus d'intervenció.
- *Experiència i formació del formador.* L'experiència dels formadors no ha aturat de créixer des de l'inici mateix de l'educació infantil, però, a més a més, darrerament hi ha hagut una preocupació específica en la formació d'aquests formadors mitjançant jornades, trobades, l'elaboració de documents, etc.

El valor del medi ambient i dels entorns físic, social i cultural com a agents en la formació permanent

Si ens preguntessin on es formen o s'eduquen avui els nens i les nenes, des del nostre posicionament afirmariem que principalment a l'escola, en el si de les famílies, a l'entorn immediat i a través dels mitjans de comunicació.

Els nostres infants viuen immersos en uns entorns familiar, escolar, social, cultural, etc., que els són molt pròxims, i el coneixement d'aquests enriqueix la seva formació com a persones. En conseqüència, les propostes educatives haurien de focalitzar l'atenció en aquests entorns immediats. Així mateix, l'escola, afectada en general per l'absència d'accions i recursos educatius aportats pel territori, hauria de superar models tradicionals i obrir-se a l'entorn i a l'aportació de materials gratuïts i gratificants, que són la mateixa realitat (Alsina, 1996).

Des d'aquesta perspectiva, s'ha de redefinir el rol dels educadors/es davant nous valors educatius que requereixen «guies» eficients de nous aprenentatges significatius. Cal conscienciar-se del nou perfil de mestre/a centrat en l'objectiu d'induir, guiar, descobrir, etc., per assegurar —per damunt de tot— la formació de persones a través d'uns processos d'ensenyament-aprenentatge que concebem com un viatge, i no pas com una destinació.

Des de la competència docent i la llibertat assenyada, opinem que cal superar algunes restriccions oficials i tendir cap a unes propostes d'aprenentatge obertes a visions plurals, a l'oportunitat de temes d'actualitat i a la formulació d'hipòtesis.

Obrir els horitzons de l'aprenentatge és valorar més els processos de realització que no pas els resultats mateixos. En aquest sentit, els mitjans que podem fer servir en l'actualitat ens permeten atendre la diversitat i aportar dimensions individuals a la tasca d'ensenyar col·lectivament.

Molts coneixements poden ser adquirits en directe, per simulació o per representació. Els aprenentatges han de sostenir-se, tant com sigui possible, sobre bases reals, i no sobre elements de ficció. Això no només permet una comprensió més bona del món, sinó una millor orientació per a la vida.

El consum, la pau, la interculturalitat i el medi ambient, entre altres aspectes, mereixen un tractament prioritari en els nostres contextos escolars actuals. I, d'altra banda, l'aportació de recursos dels mitjans de comunicació ens permet apropar-nos cap a realitats inaccessibles, sense restar els aspectes vivencials del que és l'entorn real en una observació directa.

Els nostres plantejaments pressuposen que les aportacions dels entorns físic, social i cultural són elements integrants de la comunitat educativa, i hi intervenen i hi actuen de forma positiva o negativa, d'acord amb els mecanismes i les estructures que la família i/o la institució escolar articulin per fomentar el màxim nombre possible d'interaccions. En conseqüència, és un requeriment necessari que el territori en què es troba circumscrit el col·lectiu que cal educar s'organitzi de manera que potenciï efectes de reciprocitat directa entre els infants i la societat.

Així doncs, determinats elements no sistematitzats de la comunitat educativa que, per la vinculació que tenen amb el desenvolupament global dels nostres nens/es de l'etapa d'educació infantil, puguin ser agents optimitzadors dels processos d'ensenyament-aprenentatge, han de ser utilitzats i valorats com a recursos adequats per enriquir el procés formatiu que es duu a terme en el context escolar.

Diversos components socials són factors eminentment formatius. Mitjançant processos encaminats posteriorment per l'escola, poden ser transformats en elements de cultura. Per això, les propostes educatives han de tenir cura que s'articulin degudament les funcions de la família, de l'escola del municipi, del món cultural i de la producció, entre d'altres, de manera lògica i coordinada. Així doncs, d'una banda, el territori ha de proposar objectius formatius en les experiències educatives de caràcter global, que permetin que el nen/a visqui autèntiques situacions socials. D'altra banda, és la institució educativa la que ha de convertir les experiències de vida en bagatge cultural.

És una realitat demostrable que el municipi en què hi ha la família i la institució educativa conté un ampli espectre d'iniciatives educadores d'origen i intencionalitat diverses. Tot això afavoreix els aprenentatges permanents i proposa nous llenguatges, pautes d'inserció en l'entorn immediat, i l'oportunitat d'ampliar les adquisicions personals i col·lectives.

Així mateix, els coneixements adquirits empíricament serviran de base per als progressos intel·lectuals i socials posteriors: el mitjà no només és un element per ser contemplat, sinó també per ser transformat.

Les institucions educatives han de promoure —a partir de les fases més incipients del desenvolupament dels infants— actituds cíviques responsables i aptituds per millorar la comprensió de les relacions que hi ha entre l'ésser humà, el mitjà físic i material, i la cultura. No obstant això, no han de limitar-se les perspectives pedagògiques del mitjà únicament en el marc escolar, atès que l'educació a través de la vida té possibilitats molt efectives.

La riquesa d'informació, que des d'àmbits externs al marc escolar incideixen en el procés educatiu, planteja un repte i proposa una dinàmica activa als educadors/es, a partir d'alternatives docents que es produeixen fora del mur de la institució escolar. Les adquisicions que es generen de la contractació entre cada nen/a i el seu mitjà es connecten en forma de xarxa de coneixements, en lloc de dispersar-se en conceptes aïllats; cosa que donaria lloc a aprenentatges aliens a les seves vivències i interessos (Ausubel, 1983).

És urgent i necessari que es projectin alternatives que connectin els *àmbits d'educació*. Això només serà possible a partir de projectes de formació integrada: escola, família, institucions locals i associacions. Aquests agents educatius han d'elaborar i practicar models amb intencionalitat educativa, desinteressats i democràtics, capaços de canalitzar la interacció i la reciprocitat entre la cultura de l'escola i aquella que n'és externa, a través de línies de complementarietat i recursos educatius mixtos (Frabboni, 1992). Cal atenuar la creixent irrupció i agressivitat d'altres agents que, sense intencionalitat educativa, són sotmesos a les lleis de l'oferta i la demanda.

Els objectius educatius prescrits per la normativa indiquen l'error que pot suposar una separació rígida entre escola i societat, i/o experiència escolar i experiència de vida. És difícil aprendre a viure —amb tota la complexitat i la indeterminació que suposa aquest particular objecte d'aprenentatge— si no és vivint de debò i reflexionant, conversant i dialogant sobre les autèntiques experiències de vida. En conseqüència, si l'únic instrument utilitzable per a la preparació a la vida és la mateixa vida (Dewey), aquesta no hauria de diluir-se gradualment dins la institució escolar. L'escola té una funció específica que ha de desenvolupar. Però si es porta a terme fora del context vital (les ciències, les arts, les organitzacions socials, el món del treball, etc.), no només no produeix resultats efectius, sinó que elimina la vitalitat de l'educació i, per tant, n'anul·la la pròpia funció (Alfieri, 1992).

Actualment, les institucions educatives i les organitzacions socials han de compensar —ja des de la primera edat— les amenaces i les agressions a què es troba sotmès, per exemple, l'entorn físic. Cal que en les propostes docents s'eduqui la sensibilitat per a la protecció de la naturalesa i de les espècies. La degradació del mitjà natural posa en perill l'equilibri fisiològic i psicològic de les persones. Formació en condicions de llibertat i igualtat, i en el si d'unes estructures municipals, capaces d'establir mecanismes i llenguatges aptes per a qualsevol col·lectiu.

En conseqüència, els responsables de la gestió educativa sistemàtica i intencionada han de valorar els recursos aportats pels diferents entorns, perquè mitjançant projectes compartits —en alguns casos amb les famílies— els nens i les nenes puguin situar-se suaument i espontània en les estructures i la dinàmica social del seu propi entorn.

Caldria fer un esforç d'identificació i coordinació de les accions educadores que sorgeixen com a resultat dels compromisos de les administracions locals amb l'educació. Tot això, amb l'objectiu de planificar i construir municipis en què l'educació cívica, la valoració de l'estudi, la vida intel·lectual i cultural, la formació i recerca permanents, i l'estímul a la creativitat i a la participació siguin un patrimoni comú a tota la ciutadania. Un exemple d'aquest esforç el podem trobar en la tasca elaborada des de la Diputació de Barcelona i l'ICE de la Universitat de Barcelona (1999, 2001 i 2002) perquè proposen un marc de referència per a polítiques educatives en l'àmbit municipal a partir d'un estudi sobre els serveis per a la infantesa i un catàleg de serveis educatius per a la primera infantesa i la família.

Les ciutats i els municipis d'avui són, en conjunt, el millor laboratori per a una educació coherent amb les expectatives culturals que la mateixa societat alimenta amb els seus contrastos amb el sistema formatiu. Situem, doncs, els serveis socioculturals de l'entorn urbà com un dels vèrtexs del model educatiu que proposem.

Les institucions culturals de la ciutat no tan sols han de donar suport a l'escola en l'acompliment de les seves funcions, sinó que han de saber projectar-se de manera que els adults del dia de demà puguin integrar, com a elements substancials per al seu desenvolupament, la utilització intel·ligent dels museus, els arxius, les biblioteques, les sales de concerts, els teatres, els cinemes, les instal·lacions esportives, i determinats components del territori urbà i extraurbà que puguin ser àmbits d'educació.

Característiques i funcions del formador

La formació permanent té com a punt de partida els coneixements dels assistents a la formació. De fet, aquests coneixements són la base de la formació permanent. La formació permanent no se sosté en una estructura vertical —és a dir, l'expert que imparteix saber a les bases— ans el contrari, aprofita l'experiència acumulada dels professionals de l'educació, reflexiona sobre la seva conceptualització i ho retorna a la pràctica diària.

El formador és una figura clau en tot aquest procés. El formador no és únicament una persona experimentada que transmet coneixements. És, sobretot, un dinamitzador que recull les expectatives del grup per cercar solucions adequades a problemàtiques concretes. L'actuació del formador sempre està d'acord amb la modalitat de formació que imparteix. Però, sigui quina sigui la

modalitat, el formador ha de tenir dues característiques que li permetin portar a terme una tasca de guia i col·laboració: saber resoldre els possibles conflictes que s'esdevenen dins els grups i tenir capacitat de lideratge. Des d'aquesta perspectiva, el formador ha de reconduir els diferents interessos del grup cap a la consecució d'uns objectius comuns que ajudin a l'ampliació de coneixements i, fins i tot, a aconseguir processos d'innovació.

Normalment, els formadors són persones vinculades a l'ensenyament; per tant saben perfectament quines són les diferents problemàtiques de la vida escolar. Aquest apropament els permet plantejar la formació des d'un pla d'igualtat professional, no com a teòrics allunyats del que és quotidià dins de l'àmbit escolar, sinó com uns mestres o educadors que diàriament resolen situacions similars en el seu lloc de feina. Per tant no pretenen que les seves tesis s'apliquin puntualment, més aviat pretenen ser allò que esperona el grup a reflexionar sobre la seva pràctica educativa. Amb el que hem dit anteriorment queda palès que el formador no està en un pla superior vers els assessorsats, ans el contrari; la seva tasca s'ha de veure des de la perspectiva de formació en sentit horitzontal, cal veure el formador com un professional que aprofita la seva experiència per ajudar altres professionals a cercar estratègies i recursos que els ajudin a millorar.

Tot el que hem exposat no vol dir que el formador no hagi de tenir un coneixement teòric exhaustiu sobre allò de què assessora, perquè un altre aspecte de què el formador té cura és la rigorositat dels plantejaments acadèmics. Malgrat que aquests coneixements teòrics es tinguin abans de començar la formació, fer aquesta tasca l'obliga a una actualització teòrica contínua, i a una revisió i reformulació dels materials i recursos emprats.

Abans esmentàvem dues de les principals característiques del formador, però evidentment n'ha de tenir altres. Una d'aquestes és la de saber transmetre al grup els referents teòrics del tema, i, el més important, és crear un bon ambient que permeti la intercomunicació entre els membres del grup. En la majoria de modalitats de formació un dels aspectes més complicats és la participació activa dels assistents. És bàsic que les persones del grup explicitin les inquietuds i expectatives que tenen, atès que el desenvolupament de la formació es basa en aquestes intervencions. Per tant, és fonamental que el formador tingui capacitat comunicadora per connectar amb el grup i que sàpiga establir un contacte interpersonal satisfactori.

Esbrinar les motivacions reals del grup és una altra tasca del formador, perquè aquestes motivacions no sempre són explicitades pels assistents a la formació. Aquest aspecte s'esdevé bàsicament en el cas dels assessora-ments. Quan es demana un assessorament, els grups no sempre demanen el que realment necessiten. En aquests casos es fa indispensable que el formador sàpiga veure quina és realment la problemàtica del grup; ha de saber copsar, a partir del diàleg i de l'observació atenta de les relacions de grup, cap on ha d'adreçar les intervencions per afavorir al màxim la resolució de

la problemàtica concreta i, en el cas que calgui, reformular l'orientació de l'assessorament.

Un altre aspecte no menys important que gira al voltant de la comunicació és la utilització d'un llenguatge específic relacionat amb el tema de formació. El formador s'ha d'assegurar que tots els membres del grup comparteixen significats relacionats amb el contingut. Això és fonamental perquè no hi hagi interpretacions errònies que dificultin l'assoliment del tema.

Aconseguir una bona relació comunicativa és important, però no sempre es fa fàcil establir-la. Quan costa connectar amb algun sector o persona del grup, el formador ha d'indagar les causes i cercar la manera de restablir la comunicació; la formació va adreçada a tot el grup, independentment de la capacitat relacional de les persones que el formen.

Cal incidir en la importància de la reflexió com a eina indispensable del formador, no com a metodologia aplicable a la formació, sinó com a manera d'establir un lligam entre els seus coneixements professionals i la seva pràctica formadora; i també per cercar la manera més adequada de plantejar els continguts dels temes. D'altra banda, fer formació obliga a tenir coneixement de totes les noves tendències psicològiques i pedagògiques per poder donar una resposta ajustada a les peticions dels assistents a la formació.

Fer una pràctica reflexiva comporta ser receptiu a les idees dels altres, no tancar-se en les opinions pròpies, i estar obert a maneres de fer d'altri tot i que no estiguin en consonància amb el propi parer, tenir un tarannà entusiasta; és a dir, ser responsable intel·lectualment per tal de, com diu Dewey, «assegurar la integritat, la coherència i l'harmonia en les creences».

Fins ara hem parlat bàsicament de les característiques principals que ha de tenir un formador, però també caldria parlar de les funcions de la formació, perquè en aquest aspecte hi trobem altres reptes. Un d'aquests, i molt important, és el de la relació teoria-pràctica que, si bé condiciona la formació de qualsevol tipus i en qualsevol camp, en el cas de la formació permanent dels docents esdevé fonamental.

Qualsevol modalitat de formació hauria de contribuir a fer avançar en aquest procés vers el *pràctic reflexiu* que Schön (1998) ens suggeria, i que en l'àmbit de l'ensenyament assoleix un sentit ple. Si realment aspirem a superar les relacions teoria-pràctica com a dicotòmiques, fóra incongruent adscriure els formadors al pla de la teoria i els receptors de la formació exclusivament a la pràctica: ambdues parts aporten la pròpia experiència i la pròpia teoria sobre aquesta experiència.

Entenem la formació com un tot que parteix d'unes pràctiques concretes, però que alhora permet modificar-les i enriquir-les mitjançant l'anàlisi i la reflexió. Per tant, una de les funcions de la formació és fer adonar els docents de

la validesa de la pròpia pràctica, de revalorització del coneixement pràctic com un bagatge ric del qual no se n'ha de prescindir. Això cal fer-ho, però, no d'una manera acrítica, sinó analítica i constructiva, per tal que els canvis que es produeixin suposin una millora del que ja s'està fent.

Cal, també, entendre la formació com un suport i una ajuda al desenvolupament professional i personal dels docents. Quan un grup de professionals —amb més o menys convenciment, potser amb certes reticències o, fins i tot, condicionats pels mecanismes del sistema— s'incorporen a un procés formatiu, ho fan amb el grau mínim de confiança que aquest fet els facilitarà elements que els ajudin a resoldre —no tots, però si alguns— els problemes que els afecten a ells i als seus alumnes. En definitiva, n'esperen un «creixement», del seu saber professional en sentit ampli. Aquest és un repte que, precisament per la seva obvietat, els formadors no sempre tenen tan present com caldria.

D'altra banda, aquest procés ha d'aportar uns coneixements a partir d'una bona fonamentació teòrica. Però els resultats de la formació no es poden mesurar pel grau d'èxit obtingut en el traspàs d'aquesta informació. El que cal aconseguir és la necessària dinamització del grup per tal d'assolir un nivell d'autonomia prou bo que els permeti prendre decisions de cara als conflictes, presents i futurs, plantejats per la realitat quotidiana. Aquest podria ser un dels indicadors de les relacions dialèctiques entre la teoria i la pràctica. Com ho podria ser, també, el model de formació mateix que s'ofereixi, el qual, amb les seves pròpies estratègies metodològiques, constitueix un contingut implícit de molta més transcendència i efectivitat que aquells continguts que apareixen en el mateix programa.

Una de les finalitats últimes de la formació permanent és afavorir la innovació, cosa que no implica fer foc nou amb tot allò que ens ha estat útil fins ara, sinó progressar en aquesta construcció heretada que suposa el coneixement sobre el fet educatiu.

Partir de la pròpia pràctica, donar suport per al creixement professional i personal, dinamitzar per a l'autonomia en la presa de decisions i afavorir la innovació són, a parer nostre, alguns dels reptes plantejats en l'actualitat a la formació permanent de l'educació infantil. Aquests reptes, potser no tan nous, segueixen tenint una vigència aclaparadora, i més en uns moments històrics en què la preponderància d'un determinat sentit de l'eficàcia afavoreix el retorn a models clarament superats —per bé que recurrents— gràcies a la senzillesa que presenten pel fet de no resoldre situacions complexes.

L'avaluació en la formació permanent

Qualsevol procés de formació, sigui quina sigui la seva modalitat, ha de tenir com a resultat una qualitat més bona en l'atenció dels infants i ha de repercutir en una millora qualitativa de la mirada professional de les institucions.

La formació en la pràctica no ha de perdre de vista aquesta fita per evitar que els processos formatius es transformin exclusivament en instàncies de reflexió teòrica que concreten pocs canvis —o cap— en la pràctica educativa.

Potser l'avaluació més primària d'un assessorament sorgeix de les preguntes:

- Han millorat les condicions dels infants?
- Són més feliços?
- Hi ha coherència entre el que es proposa un centre, un equip, i el que es fa?

Evidentment, aquest és un primer pas que s'hauria d'emmarcar d'una manera més general en una proposta molt reflexionada i sostinguda formalment.

Avaluar una formació és una tasca de construcció conjunta entre el formador i l'equip, des dels objectius inicials de la demanda de formació; fins a la revisió de la posada en marxa dels canvis aconseguits com a conseqüència d'un procés de sensibilització, reflexió, documentació, proposta de canvi, canvi i avaluació.

En el moment de la negociació inicial de la formació ha d'aparèixer de forma explícita, també, la modalitat avaluativa. Alguns dels factors que cal tenir en compte en el moment de la negociació amb els equips educatius que poden ajudar, a posteriori, en l'avaluació són:

1. Iniciar el treball definint i reconstruint conjuntament el concepte d'infant.
2. Evidenciar les característiques de la institució en què es treballa.
3. Identificar els mecanismes d'ajustament pertinents de què es disposa.
4. Garantir un treball en equip amb els espais-temps corresponents.
5. Explicitar de quina manera s'avaluarà la proposta per la qual es demana un assessorament al centre.

El desenvolupament de cada punt comporta un temps conjunt entre el formador i l'equip de reflexió teoricopràctica sobre la pròpia demanda i la manera d'avançar cap a la millor atenció dels infants; objectiu final de qualsevol procés de formació.

La reflexió documentada sobre els propis trets d'identitat del centre i les concepcions dels membres de l'equip, pot evidenciar incoherències fonamentals entre teoria i pràctica, entre discurs i acció.

La presència del formador en moments de la vida quotidiana i de les observacions sistemàtiques dutes a terme amb devolució, es pot transformar en la veritable «mirada» externa. Així trobem una primera instància avaluativa, instància que possibilita transitar per les que se segueixen de manera sistemàtica, intencionada, i donar a la formació i a l'avaluació una connotació de procés.

Aquest viatge permanent entre teoria i pràctica és una veritable eina d'avaluació i de coherència en la formació. El coneixement de diferents documents contrastats per facilitar l'anàlisi de la vida quotidiana d'un centre d'educació infantil es transformen en eines avaluadores que ajuden a l'objectivització de les propostes teoricopràctiques que ja funcionen i a elements de diagnòstic.

Com hem comentat més amunt, és fonamental que l'actualització i formació del formador garanteixi l'aproximació documental a totes les eines que facilitin la tasca d'objectivació del diagnòstic, de l'estat de la qüestió d'un centre. És fonamental també que l'assessor/a domini de forma clara i evident les característiques de l'etapa educativa en qüestió, fet que atorga una fiabilitat a l'encàrrec rebut.

A més a més, no deixa de ser interessant, en la negociació inicial amb l'equip educatiu, analitzar, tenir en compte, la possibilitat de la difusió dels possibles canvis que es puguin introduir com a resultat de la formació permanent de l'equip. La comunicació a la resta del col·lectiu professional d'educació infantil, com a tota comunitat científica, dels canvis aconseguits és un compromís ètic solidari amb el mateix equip i amb la resta de la comunitat educativa (famílies, barri, poble, infants, altres equips, etc.). Des de la participació en jornades, congressos, seminaris; a la publicació en les revistes especialitzades de l'etapa educativa. Des dels mitjans de comunicació de l'entorn proper (televisions locals, premsa escrita, revistes municipals, etc.) als diaris de classe o als mateixos butlletins conjunts amb les AMPA.

Documentar els canvis, comunicar-los i fer-los circular també són instàncies avaluadores de la qualitat professional i de les ofertes educatives orgulloses de la proposta que fan. Col·laboren en la difusió i en la «mirada» col·lectiva de la societat sobre la primera infantesa i sobre la qualitat dels serveis de què disposen. Col·laboren en una construcció social de les necessitats dels menuts d'aquesta societat i també en la construcció social d'una professió de vegades devaluada. Ajuden a diferenciar i a dignificar les propostes educatives respectuoses d'una herència pedagògica fecunda a Catalunya d'altres modalitats postmodernes i neoliberals que, malauradament, continuen analit-

zant els infants com a objectes de consum i no pas com a subjectes de drets. D'aquesta manera es comprova que l'avaluació també té un compromís social i crític.

Bibliografia

- ALSINA, C. *El futur ja no és el que acostumava a ser. VII Congreso Internacional de Atención a la Infancia en Edad Escolar (ENSAC)*. Barcelona: Rosa Sensat, 1990, pp. 147-150.
- ALFIERI, F. «El paper de les institucions locals en el sistema formatiu integrat». A: AJUNTAMENT DE BARCELONA. *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. «La Ciutat Educadora»*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria d'Edicions i Publicacions, 1992.
- AUSUBEL, D. P. et al. *El desarrollo infantil. 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona: Paidós, 1983.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *L'educació dels més petits*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 1990.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *Serveis per a la infància*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2001.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *Catàleg de serveis educatius per a la primera infància i la família. Propostes per a l'acció municipal*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2002.
- FRABONI, F. «La integració escola-territori. Cap a una ciutat educadora». A: AJUNTAMENT DE BARCELONA. *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. «La Ciutat Educadora»*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria d'Edicions i Publicacions, 1992.
- HERNÁNDEZ, F.; COLÉN, M. «El programa de asesorías a los centros en el ICE de la Universidad de Barcelona». A: CORONEL, J. M.; SÁNCHEZ, M. R.; MAYO, C. (ed.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso interuniversitario de organización escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1993, pp. 511-521.
- HUGUET, T. «Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros». *Aula de Innovación Educativa*, 1993, núm. 19, p. 70-78.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Paraules clau

entorns educatius, formació de formadors, formació permanent, avaluació de la formació, professorat d'educació infantil

Abstracts

Las características específicas del colectivo de profesionales de la etapa de Educación infantil proyectan una dinámica muy activa que genera nuevas metodologías, estrategias y recursos para una intervención educativa de calidad, en una etapa de vital importancia para el correcto desarrollo infantil. Estas características han de tenerse en cuenta en la formación de formadores del profesorado de esta etapa educativa, para favorecer su desarrollo profesional. Son necesarios proyectos de formación alternativos que conecten los «ámbitos de educación» a partir de propuestas integradas: escuela, familia, instituciones locales y asociaciones. Conjuntamente han de elaborar modelos desinteresados y democráticos, capaces de canalizar la interacción y la reciprocidad entre la cultura de la escuela y la cultura externa a ella.

Les caractéristiques spécifiques des professionnels de l'école maternelle sont responsables d'une dynamique très active qui est elle-même à l'origine de méthodologies, de stratégies ainsi que de ressources nouvelles pour une intervention éducative de qualité, au cours d'une étape qui est d'une importance vitale pour un bon développement de l'enfant. Ces caractéristiques doivent être prises en compte dans la formation des formateurs des enseignants de cette étape éducative, afin de mieux participer à leur évolution professionnelle. Des projets de formation alternatifs sont nécessaires pour mettre en rapport les différents «domaines de l'éducation» à partir de propositions intégrées: école, famille, institutions locales et associations. Parallèlement, il est nécessaire d'élaborer des modèles, à la fois désintéressés et démocratiques, qui soient capables de canaliser l'interaction ainsi que la réciprocité entre la culture de l'école et la culture extérieure.

The specific qualities observed in child education professionals on the whole are typified by a very active dynamic that generates new methodologies, strategies, and resources for a quality educational operation, at a stage that is vitally important for correct child development. These qualities have to be borne in mind when training the trainers of the teaching staff for this educational stage, in order to enhance their professional development. What are needed are projects of alternative education that connect up the "fields of education" in terms of the following: school, family, local institutions and associations. Together they have to evolve disinterested and democratic models, capable of channelling the interaction and reciprocity between the culture of school and the culture outside it.