

LA FORMACIÓ DE PROFESSIONALS REFLEXIUS

CLAU PER A UNA RESPOSTA ESCOLAR DIVERSIFICADA I DE QUALITAT PER A TOT L'ALUMNAT

Antoni Bauzà Sampol

Professor Associat del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

A *vui estam immersos en un procés de canvi educatiu on la nova forma d'entendre la diversitat i les formes de donar-li resposta obren al professorat noves perspectives de feina molt allunyades de les que estava acostumat i li plantegen alhora noves necessitats, necessitats que en ocasions es transformen en situacions problemàtiques o obstacles en la seva tasca docent. En aquests moments, cal superar plantejaments compensatoris i/o paral·lels adreçats a determinats col·lectius d'alumnes (amb discapacitats, dificultats o problemes d'aprenentatge) per avançar cap a altres plantejaments més inclusius (Marchesi, 1999) en què tot l'alumnat en la seva diversitat, en el marc ordinari de l'aula i centre, tengui cabuda.*

L'ensenyament adaptatiu es perfila així, segons Onrubia (1998), com l'estratègia general de resposta a la diversitat dels alumnes que, mantenint les mateixes fites i objectius globals per a tots, es basa en la diversificació de les formes d'actuació educativa d'acord amb les seves característiques.

En aquesta lògica, la resposta a la diversitat s'integra plenament en l'actuació educativa habitual a les aules i els centres, mitjançant l'estructuració de situacions d'ensenyament-aprenentatge prou variades i flexibles, que permetin al màxim nombre d'alumnes accedir en el major grau possible a les capacitats bàsiques que es fixen per assolir en l'escolarització obligatòria.

Des d'aquesta perspectiva, l'atenció a la diversitat ens planteja el repte de conciliar la igualtat d'objectius a cobrir en un currículum en gran part comú per a tot l'alumnat i la diversitat de plante-

jaments per aconseguir-los.

Assumir aquest plantejament suposa una transformació que va més enllà del purament estructural per incardinar-se en tots els aspectes de la vida de l'escola. Assumpció que fa imprescindible diversificar les respostes per adaptar-se a les diferències, la qual cosa implica que des del currículum s'investiguin estratègies metodològiques diverses per agombolar-se a cada context, amb la finalitat d'assegurar l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Aquesta situació caldrà de la participació dels docents en la presa de decisions, essent primordial, segons Forteza i Verger (1998), la potenciació de la coordinació de les seves actuacions, la discussió dels problemes, l'intercanvi de coneixements, l'autonomia professional, la presa de decisions, el coneixement de les característiques particulars de cada alumne, la reorganització dels recursos didàctics, l'elaboració de materials sufi-

cientment flexibles i el plantejament d'una avaluació continuada entesa com a procés.

Fer-ho possible implicarà la necessitat del treball cooperatiu entre els docents com a via capaç de permetre la reflexió sobre i a partir del context a treballar, que a la vegada, possibilitarà reconsiderar tots els elements que influiran en el procés d'ensenyament-aprenentatge: intencions educatives, aspectes organitzatius de centre i d'aula,

... la formació realitzada en el centre és la més eficaç si l'objectiu de la formació permanent és l'anàlisi i la millora de la pròpia pràctica, i si el que es persegueix és facilitar la presa de decisions dels equips docents de manera col·laboradora en el seu context específic ...

metodologia didàctica, interacció amb l'alumnat i el consens en l'avaluació.

Com es pot comprendre, les noves necessitats obliguen també a un replantejament dels suports, de l'assessorament que es presta als centres i de la formació inicial i permanent del professorat.

En aquesta línia, concebem que la competència professional no pot ser definida, amb exclusivitat, en termes d'habilitat per aplicar unes tècniques prefixades, com es defensa des del paradigma de racionalitat tècnica (Shön, 1992; Pérez Gómez, 1992), imperant fins ara en la formació del professorat. La complexitat i singularitat de les situacions educatives requereix solucions no estereotipades si no adaptades a les peculiaritats del context on tenen lloc.

Quina formació?

Aquesta forma d'entendre la diversitat demanda una formació que respongui a les necessitats definides per l'escola, sentides i expressades per tots els seus membres, i que parteixi de la reflexió individual i col·lectiva de l'equip docent, sobre la dimensió teòrico-pràctica dels problemes de l'aula. Fer viable el projecte comú i compartit pels docents d'un mateix centre a partir del qual es puguin definir i gestionar les situacions problemàtiques que comporta l'atenció a la diversitat de l'alumnat requereix, des d'aquesta posició presa, la cerca de solucions des de dins i pels mateixos implicats en la pràctica.

Consegüentment, la formació realitzada en el centre és la més eficaç si l'objectiu de la formació permanent és l'anàlisi i la millora de la pròpia pràctica, i si el que es persegueix és facilitar la presa de decisions dels equips docents de manera col·laboradora en el seu context específic, contribuint a generar processos de reflexió que ajudin a

aconseguir la fonamentació teòrica implícita en tota pràctica docent.

La formació, com es pot inferir del que s'ha dit fins ara, no ha de proporcionar als "pràctics" un conjunt de rols o receptes generalitzables prescrites per "teòrics" externs. Al contrari, en aquest procés ha de primar la reflexió deliberativa i la investigació-acció (Imbernón, 1996) mitjançant les quals el professorat, prenent com a referència



d'anàlisi l'experiència quotidiana en el seu entorn habitual, elabora, amb l'ajut de l'assessor o assessors de formació, les seves pròpies solucions en relació a les situacions problemàtiques específiques amb què s'enfronta en la seva pràctica docent.

Quin model de professor es precisa?

En un procés formatiu fonamentat en la reflexió en, sobre i des de la pràctica i en la investigació-acció hem de considerar un model de referència el d'un professor reflexiu (Shön, 1992) que investiga els processos d'ensenyament-aprenentatge, que es qüestiona les seves pròpies concepcions i que les contrasta amb les distintes fonts de coneixement professional, la pròpia pràctica, l'experiència pedagògica acumulada, les aportacions de les Ciències de l'educació i els models de les disciplines científiques.

El coneixement professional que sorgeix d'aquest procés és el resultat d'una construcció progressiva, de caràcter individual i col·lectiu, que es caracteritza per una sèrie de moments o fases en les quals la investigació és una via d'apropament reflexiu i obert a la realitat per poder reconceptualitzar-la i en el seu cas, canviar-la (Carr i Kemmis, 1988).

La formació ha de propiciar situacions en les quals el professorat es qüestioni les seves pròpies creences i pràctiques propiciant que el professorat, a partir dels seus problemes pràctics i com a conseqüència de processos de reflexió, d'experimentació i d'investigació, expressi les seves concepcions didàctiques, les confronti en relació d'altres punts de vista, elabori hipòtesis d'acció, les assagi i contrasti en el dia a dia, per, acte seguit, modificar gradualment les seves concepcions i la seva pràctica. (Bauzá i Forteza, 2001).

El paper de l'assessor de formació

Una planificació flexible i adequada a les necessitats i característiques singulars dels distints centres educatius i del seu professorat és imprescindible per dur a terme una formació en part autogestionada, la qual cosa exigeix, ja des de l'inici, que es determinin, seqüenciïn i temporalitzin les activitats que es proposen al disseny. Per això resulta clau que l'assessor de formació estigui present en l'elaboració del projecte de formació ajudant a definir els objectius i, sobretot dinamitzant la reflexió al voltant de quatre qüestions que Stoll i Fink (1999,52) defineixen en aquest terme:

- On som ara (valoració)
- On ens agradaria estar en el futur? (planificació)
- De quina forma podem avançar millor en aquesta direcció? (realització)
- Com podem avaluar els canvis que estam duent a terme (avaluació).

Si la finalitat principal de la investigació-acció (I-A) és la millora de la pràctica des dels propis implicats, l'assessor aporta un paper molt diferent a l'assumit tradicionalment. Com 'facilitador', en un procés on el professorat és el principal protagonista, no prescriu el que s'ha de fer, sinó que seguint Sancho (1989: 29) suggereix esquemes de treball, recull iniciatives, dirigeix discussions, condueix triangulacions, cerca informació i l'anàliza per compartir-la amb la resta de participants, descarrega les tensions, proporciona marcs teòrics d'interpretació, escriu informes...

Les idees anteriors apunten que al llarg del procés formatiu el paper de l'assessor és el de mediador, dinamitzador o facilitador de la formació. Per això, ha de conèixer el context en el qual s'inseïeix, facilitar informació contrastada, proporcionar referents per a l'anàlisi, dotar de models interpretatius que permetin analitzar i raonar les decisions preses, proposar dinàmiques de treball grupal per abordar el debat i la reflexió col·lectiva, possibilitar recursos adequats en cada cas i actuar com a guia i fil conductor del procés, realitzant un seguiment i avaluació de la formació i del seu propi paper en aquest procés (Bauzá i Forteza, 2001).

Els assessors hem de fugir de les generalitzacions, de les receptes vàlides per a tots. A l'ensenyament no existeixen fórmules vàlides per a tots, sinó processos pels quals val la pena transitar. I en aquests processos hem de conèixer com viuen i

senten els docents la seva professió i el seu dia a dia a les aules, tenint present, en definitiva, la seva diversitat: d'actituds, valors, interessos i motivacions, experiència, formació i capacitació, per, des de la proximitat, ajudar-los perquè el projecte sigui el més transitable possible.

Sols així, des del respecte i l'acceptació, la reflexió conjunta i el treball cooperatiu, aconseguirem posar les bases per iniciar un projecte d'acció que repercuteixi, realment, en la millora d'una resposta educativa que sigui respectuosa amb la diversitat de l'alumnat. Com tendir cap a la millora tan desitjable, com de vegades inassolible, pot sorgir del dubte com actitud, del qüestionament, del diàleg com a dinàmica de funcionament i de la investigació que es trasllueix de les necessitats que es viuen als centres.

Referències

- * Bauzá, A. i Forteza, M.D. (2001). *Reconstruir el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad*. A Bisquerra, R. (Coor.), *La práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis (en premsa).
- * Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- * Forteza M.D. i Verger, S. (1.998) *Bases Psicopedagógicas de l'Educació Especial I modul 2.L'escola comprensiva i l'atenció a la diversitat*. Palma : UIB.
- * Imberón, F. (1996). *La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?* *Aula de Innovación educativa*, 46, 43-46.
- * Marchesi, A. (1999). *La práctica de las escuelas inclusivas*. A A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-74). Madrid: Alianza.
- * Onrubia, X. (Coor.) (1998). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. ESO. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament
- * Pérez Gómez, Á (1992). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. A J. Gimeno Sacristán i Á. Pérez Gómez, *Comprender la Enseñanza*. Madrid: Morata
- * Sancho, J.M^a. (1989). *La investigación en la Acción en el ámbito de la Educación*. A Autors Varis, *Portar la Recerca a classe. Perspectives en la Investigació Educativa* (pp. 21-33). Barcelona: ICE-UAB.
- * Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- * Stoll, L. i Fink, D. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.