

Assessorar o dirigir. El paper de l'assessor col·laboratiu o l'assessora col·laborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context*

Francesc Imbernon**

En el transcurs dels últims anys del segle XX, al voltant dels anys vuitanta, la formació del professorat va ser un dels camps de coneixement educatiu sobre el qual es va incidir més en textos escrits, jornades, congressos i altres modalitats, i també en pràctiques reals tant esporàdiques per part de moviments d'ensenyants, sindicats i col·lectius de renovació pedagògica, com institucionals per part d'universitats i de les diverses administracions. L'extensió i la intensitat d'aquest camp de coneixement i la institucionalització de la formació permanent va tenir també una part negativa, ja que estava històricament involucrada en una racionalitat tècnica (que veu l'activitat docent incapaç de tractar l'imprevisible, la complexitat i la formació com un producte, un paquet formatiu que cal transmetre i que un altre des de fora desenvolupa i porta a terme) i amb una visió determinista i uniforme de la tasques dels docents. Això portava irremeiablement (i també lògicament) a potenciar un model de formació permanent basat en l'entrenament mitjançant molts cursos estàndards adreçats a la persona individual de l'ensenyant que encara, malgrat la crisi del model, perdura. Però l'avenç i la preocupació pel camp de coneixement de la formació permanent del professorat també va permetre desenvolupar aspectes positius: la preocupació de l'àmbit universitari per estudiar-la i implicar-se en la recerca, la major conscienciació del professorat compromès, el desenvolupament de models de formació alternatius, l'aparició d'una quantitat ingent de textos d'anàlisi teòriques, d'experiències i de comunicacions, i l'organització de trobades, jornades, congressos i actes similars. I, a partir del 1984, la creació dels centres de professorat i la figura de l'assessor o assessora (progressivament a tot l'Estat excepte a Catalunya, que es va continuar amb la xarxa formativa dels ICE universitaris).

(*) Una primera versió d'aquest article es va publicar en la revista *Perspectiva CEP*, número 7, juliol del 2004. Sevilla.

(**) Francesc Imbernon és catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Ha treballat en formació inicial i permanent del professorat de tots els nivells educatius. També ha recercat i publicat sobre formació del professorat i sobre la formació de professionals de diversos sectors. Adreça electrònica: fimbernon@ub.edu

Aquest incipient camp de coneixement a casa nostra —encara que d'entrada amb una certa confusió conceptual i una gran quantitat de bibliografia aliena al nostre context— va permetre que es comencessin a qüestionar aspectes que durant molt temps havien estat inamovibles i va potenciar que apareguessin elements nous que van actuar com a forces ocultes i impulsores d'un pensament formatiu innovador. Entre aquests elements, es poden destacar els següents:

- La gairebé nul·la efectivitat de les pràctiques formatives (no en les concepcions del professorat) basades en processos d'assessorament o de formador acadèmic que dirigeix el professorat cap a les seves fites (en què el professorat és vist com un ignorant que assisteix a sessions que li diuen com ho ha de fer i el «culturitzen» professionalment), que intenten solucionar, des de fora, els problemes pràctics del professorat. Les solucions als problemes de la pràctica eren fora de les aules i les escoles.
- El canvi en el professorat, pel fet de ser un canvi en la cultura professional i en el seu pensament pràctic, és complex i molt lent. Però aquesta complexitat i lentitud comporta també una necessitat de viure personalment l'experiència de canvi i adaptar-la a la seva realitat professional. Els canvis dels altres no ajuden necessàriament al canvi d'un mateix.
- El fet que provoqui més innovació unir la formació a un projecte de treball i no al revés (fer formació i, posteriorment, elaborar un projecte d'innovació). Això comporta que la formació estigui al servei del projecte elaborat per un grup on aquest pot seleccionar els elements més importants per al canvi.
- La formació (i l'assessorament) ha de tenir en compte que, més que ensenyar i actualitzar els coneixements d'una persona, ha de crear les condicions i els espais perquè aprengui. El binomi ensenyament–aprenentatge s'inverteix.
- La formació per si mateixa té poc impacte en la millora i la innovació si no està unida a canvis del context, organitzatius, de gestió i de relacions de poder. El desenvolupament professional del professorat no recau en la formació, sinó en diversos components que es donen conjuntament en la pràctica laboral de l'ensenyament.

Són evidències que avui dia són gairebé inqüestionables per a tot aquells que, d'una manera o altra, es dediquen a la formació del professorat i a l'assessorament amb la intenció que el professorat sigui subjecte i no objecte de formació, i recuperi el protagonisme que la racionalitat tècnica li va robar. Si a tots aquests elements fruitos de l'experiència, la pràctica, la reflexió i la recerca, hi afegim l'entrada amb força de la teoria de la col·laboració com a procés imprescindible en la formació del professorat i la investigació–acció com un element important (tot i que més teòric que real) de treball col·laboratiu, es va introduint una racionalitat pràctica més gran (amb la incorporació de certes reflexions i alguna pràctica de racionalitat crítica), i puc afirmar que, malgrat els intents institucionals dels últims anys de paralitzar aquests processos, s'han anat donant condicions per a un canvi de manera de veure la formació

permanent del professorat, que ha passat progressivament d'una etapa en què es veia com un producte formatiu que el professorat havia d'assimilar acríticament, a una altra de formes diferents d'entendre-la, tal com indica el quadre següent.

Maneres de veure el coneixement formatiu	Maneres de veure la formació del professorat
Una informació que un té i que transmet a d'altres	Un producte per assimilar de manera individual
El desenvolupament d'habilitats i destreses professionals	Un procés d'assimilació d'estratègies d'ensenyament per canviar els esquemes personals del professorat.
Compartir significats en el context.	Crear espais i recursos per construir aprenentatge col·lectivament.
Una construcció col·lectiva amb tots els agents educatius i socials	Elaborar projectes educatius de canvis comunitaris mitjançant processos dialògics.

Relació entre la manera de veure el coneixement formatiu i la seva formació

Assessorar per a una nova formació permanent del professorat

Una formació no ha d'establir únicament espais d'aprenentatge, sinó també mecanismes de desaprenentatge per tornar a aprendre (de vegades la formació, més que aprendre a aprendre, hauria de consistir a aprendre a des-aprendre). Però si aquesta formació té la intencionalitat de provocar innovació i es dona en contextos d'escassetat, provocarà, lògicament, una certa reivindicació en el professorat. Una bona formació (entenent per bona la que introdueix elements de millora en la identitat professional de l'ensenyant) sempre comporta certa reivindicació, segons el meu punt de vista, és un indicador de qualitat de la formació. Això té a veure amb una vigilància més gran dels governs que no desitgen la reivindicació i que, com a conseqüència d'això, estableixen mecanismes per avortar pràctiques formatives alternatives o pràctiques formatives innovadores i crítiques, encara que constin en els seus papers oficials, documents i en els seus plans de formació.

Podria ser un dels motius, entre d'altres, que cada vegada hi ha més formació i poc canvi. També és possible que sigui perquè encara predomina la formació transmissora amb un model d'entrenament que abans comentàvem

i que sembla difícil de superar en moltes pràctiques institucionals (per comoditat, per cultura...), amb una supremacia d'una teoria descontextualitzada (ja que l'explica una persona des d'un altre context), allunyada dels problemes pràctics (dels assistents) i basada en un professorat mitjà que no existeix.

Des del meu punt de vista, perquè hi hagi canvi i innovació del professorat mitjançant la formació, s'ha d'introduir en la teoria i en la pràctica de la formació en noves perspectives: les relacions de poder entre el professorat, les seves emocions i actituds, la complexitat del pensament docent quan es traspassa a la pràctica, el canvi de relacions de poder en els centres, la importància de l'autoformació, la comunicació en les institucions, la formació conjunta amb la comunitat, etc., i deixar estar la formació estrictament disciplinària, normativa i adreçada a un professorat ingenu, ignorant i subsidiari d'altres.

Si comencem a reflexionar sobre el que l'evidència, la recerca i la pràctica dels últims anys ens mostren i no ens deixem endur pel que ens diu la tradició formativa i posem les (pre)concepcions sobre la formació en quarantena i en discussió, podrem començar a veure les coses d'una altra manera, i intentar canviar i anar construint una nova manera de concebre l'ensenyament i la formació permanent del professorat.

Si fem aquest esforç, és possible que aquesta nova formació permanent del professorat i el seu assessorament pugui (i hauria de) facilitar:

- Reflexionar de manera teoricopràctica sobre la mateixa pràctica mitjançant l'anàlisi de la realitat, la comprensió, la interpretació i la intervenció sobre aquesta realitat. La capacitat del professorat de generar coneixement pedagògic mitjançant la pràctica educativa pot ajudar a aquesta reflexió.
- Potenciar l'intercanvi d'experiències entre iguals i amb la comunitat per possibilitar l'actualització en tots els camps d'intervenció educativa i augmentar la comunicació entre el professorat des de l'experiència dels col·legues i d'altres pràctiques possibles.
- Dissenyar modalitats que permetin la unió de la formació a un projecte de treball del centre. Una formació en el lloc de treball, on es donen les situacions problemàtiques, una «formació des de dintre».
- Veure també la formació com a element important per ser un revulsiu crític davant de pràctiques laborals com la jerarquia, l'autoritarisme, el sexisme, la proletarització, l'individualisme, etc., i també pràctiques socials com ara l'exclusió, la segregació, la intolerància, etc.
- Pensar que la formació és el desenvolupament personal, professional i institucional del professorat, de manera que es potenciï una tasca col·laborativa per transformar la pràctica des de la pràctica. Possibilitar el pas de l'experiència d'innovació (aïllada i cel·lular) a la innovació institucional en els centres i territoris.

La formació i l'assessorament s'ha de basar en una reflexió dels subjectes sobre la pràctica docent, de manera que els permeti examinar les teories implícites del professorat, els seus esquemes de funcionament, les actituds, etc., i que es dugui a terme un procés constant d'autoavaluació que orienti el camí cap al desenvolupament professional tant personal, com professional i institucional. L'orientació cap a aquest procés de desenvolupament professional exigeix un plantejament crític de la intervenció formativa i unes modalitats que permetin una anàlisi de la pràctica educativa des de la perspectiva dels supòsits educatius, ideològics i actitudinals, que són la seva base. Això implica que la formació permanent s'ha d'estendre (més enllà de la necessària formació científica i psicopedagògica) en el terreny de les capacitats, habilitats, emocions i actituds, i s'han de qüestionar permanentment els valors i les concepcions de cada professor o professora, i de l'equip col·lectivament.

És l'abandonament del concepte obsolet que la formació del professorat n'és únicament l'actualització científica, didàctica i psicopedagògica, per la creença que la formació ha d'ajudar a descobrir la teoria, ordenar-la, fonamentar-la, revisar-la i construir-la. Si és necessari, s'ha d'ajudar a remoure el sentit comú pedagògic, recompondre l'equilibri entre els esquemes pràctics predominants i els esquemes teòrics. Aquest concepte parteix de la base que el professorat és constructor de coneixement pedagògic de manera individual i col·lectiva.

Però, què significa tot això per al canvi en la pràctica assessora amb el professorat?

D'una banda, i com a aspecte bàsic, prendre en consideració l'experiència personal i professional del professorat (individualment i col·lectiva), les seves motivacions, les seves necessitats, el mitjà de treball, el context, i d'una altra, l'alta participació dels interessats en la formació i en la presa de decisions que els concerneixen directament. Els que participen en la formació s'han de poder beneficiar d'una formació permanent (i, per tant, d'un assessorament) que s'adeqüi a les seves necessitats professionals en contextos socials i professionals reals, que parteixi de les seves pràctiques dialogades col·lectivament i que puguin elaborar un projecte de canvi des de la seva realitat educativa analitzant les causes i les possibles solucions a les seves situacions problemàtiques. Tot això du a veure la formació del professorat i la funció assessora de manera diferent.

Aquesta manera de veure la formació necessita professionals de l'assessorament pedagògic capaços d'identificar i ajudar a identificar situacions específiques, és a dir, una capacitat de diagnòstic tant per a l'anàlisi de necessitats sentides i expressades i de les motivacions del professorat com per a les condicions professionals, socials i culturals existents en un lloc i en un moment determinat, en comptes de preparar-se epistemològicament per donar solucions genèriques als problemes educatius. També han d'estar preparats per a l'acció formativa, quan se sol·liciti per vèncer un obstacle, i han

de saber estar amb un grup humà i saber accedir a les estratègies adequades per ajudar el grup en tot el que s'ha identificat en els processos de diagnòstic. És un canvi de model d'assessorament.

Models d'assessorament

Seguint Schein (1988) podem considerar tres grans models d'assessorament:

- El model d'adquisició de serveis per part d'una institució per la manca de coneixement especialitzat o falta de disponibilitat de recursos i temps. La institució encarrega a un assessor o consultor extern el subministrament d'un determinat servei, ja sigui de caràcter merament informatiu, d'oferta de propostes o de resolució de problemes concrets.
- El model doctor-pacient en el qual un consultor o assessor especialista i extern fa una revisió, diagnòstica i identifica àmbits de problemes o mal funcionament de l'escola, decideix el que cal canviar i ofereix recomanacions per millorar-ho.
- El model de consulta com a assessorament de procés, que està determinat per un conjunt d'activitats col·laboratives amb les quals un assessor o una assessora ajuda el professorat a percebre, comprendre i actuar sobre un àmbit problemàtic que té lloc en el seu entorn, per millorar la situació tal com ha estat definida per ell mateix.

D'altra banda, Tichy (1974) identifica quatre tipus d'assessoraments duts a terme per agents de canvi planificat, cadascun dels quals estaria construït entorn d'una determinada relació de congruència entre certs valors, coneixements, habilitats i actuacions. En primer lloc, considera el tipus anomenat *pressió externa*: és un assessor que postula la introducció de certs canvis en la institució, planifica estratègies per difondre-les i desenvolupa la seva actuació a través d'un conjunt variat de tècniques: informació, demostracions, formació, prescripció, seguiment, etc. Un segon tipus és el de l'*analista des de dalt*, i correspondria al primer dels models de Schein (adquisició de serveis), encara que aquí es matisa la feina per als directius de la institució. El tercer tipus d'assessorament s'identifica com a *tecnologia per al canvi personal*. Es tracta també d'un expert que ofereix serveis als individus d'una organització a través d'activitats de formació. El seu focus d'actuació, doncs, són els individus, sempre que resideixin en el si d'una institució com a context. Finalment, Tichy parla d'assessorament com a «facilitació del desenvolupament organitzatiu». En aquest cas, l'actuació de l'expert tracta d'incidir sobre l'aspecte humà de l'organització, oferint als individus un tipus d'ajuda que els permeti operar sobre els seus problemes (relació interpersonal, comunicació, resolució de conflictes, etc.). L'assessor o assessora s'implica en processos de planificació i desenvolupament de procediments per a la formulació de metes, recerca de solucions alternatives i resolució de problemes.

I, per no continuar, podem dir que en totes les diferents classificacions sobre els diversos models d'assessorament hi trobem dos extrems. En un hi ha l'actuació d'un assessor expert de caire acadèmic a partir de les demandes que orienta el canvi des de l'exterior, i en l'altre, un assessor de procés o de caire pràctic on preval el canvi des de dintre i l'autodesenvolupament del professorat mitjançant pràctiques col·laboratives. Entre aquests dos extrems es troben tots els altres models. Uns decantant-se cap l'assessorament més expert i els altres, més d'ajuda i procés.

Tot això ho podem sintetitzar de la manera següent:

1. *Model d'assessorament acadèmic.* Implica l'existència de solucions elaborades per especialistes, formadors, sense la participació dels formats. S'intervé des de fora. El context no es té en compte. Tradicionalment es tracta de lliçons model i es basa en la imitació del que fan o van fer altres persones en situacions similars. En la seva versió més tecnocràtica, es tracta d'eines formatives deduïdes de l'anàlisi dels continguts disciplinaris. El principi de l'activitat formativa és, en aquest cas, la reproducció centrada en el tractament nocional (si saps més coses les sabràs ensenyar). Significa un avançament de la solució pel que fa a la situació pràctica que duren a terme els que es formen.

És un model arrelat en una determinada imatge social i professional del professorat, la creença de l'existència de denominadors comuns en les persones i en els contextos, la uniformitat de tot i la ignorància de qui assisteix a la formació.

Actualment es qüestiona aquest model d'assessorament en la formació, entre altres coses, per l'heterogeneïtat i la idiosincràsia del professorat en els diversos contextos en els quals actua, per la diversitat educativa que porta a la necessitat d'adaptar la metodologia de manera flexible i per la impossibilitat de la perfecció metodològica (que «teòricament» altres practiquen i s'ha d'imitar). També perquè el model exerceix un currículum ocult de subordinació a la producció del coneixement, a la separació entre teoria i pràctica, a l'aïllament professional, a la marginació dels problemes morals, ètics i polítics, al gremialisme i al component de l'individualisme com a element destacable del canvi de l'aula. Però, malgrat tot, no podem negar que ha estat la perspectiva predominant en la formació i en moltes tasques d'assessorament en el centre.

2. *Model d'assessorament col·laboratiu.* Es caracteritza pel fet de situar el professorat en situacions de participació, suscitar-ne la inventiva i la capacitat de regular-la segons els efectes. La confiança en la capacitat del professorat d'elaborar itineraris educatius diferenciats, projectes d'innovació i pràctiques alternatives.

L'assessor o l'assessora assumeix un paper compromès amb la pràctica dels altres, s'implica en una empresa d'innovació respecte a les pràctiques educatives en les quals també pot experimentar i aprendre amb els altres. És un assessor pràctic que disposa de diverses eines formatives (disseny de projectes, bibliografia, experiències, etc.) amb un caràcter obert i és generador de dinamisme grupal i capaç d'adaptar-se a situacions diverses.

Aquest model implica una orientació cap a un procés de reflexió i autonomia basat en la participació (casos, debats, lectures, treball en grup, incidents crítics, situacions problemàtiques, etc.) i exigeix un plantejament crític i alternatiu de la formació i una anàlisi de la pràctica professional des de la perspectiva dels supòsits ideològics i actitudinals que hi ha a la base. L'assessor o l'assessora passa de ser un expert que dicta normes ortodoxes i dirigeix la formació dels altres a una pràctica heterodoxa que promou la col·laboració en el context perquè el professorat arribi a solucionar les situacions problemàtiques de la seva pràctica per si mateix. En aquest escenari complex de l'assessorament, les situacions problemàtiques que hi apareixen no són únicament instrumentals, ja que obliguen el professorat a elaborar i construir el sentit de cada situació, moltes vegades única i irrepetible. L'assessor o l'assessora ajuda a aquesta construcció.

Per a aquest model, el factor de la contextualització serà fonamental en la formació, ja que el desenvolupament de les persones sempre té lloc en un context social i històric determinat que influeix en la seva naturalesa. En aquesta contextualització també hi intervenen els diversos marcs socials en els quals es produeix la formació, ja que se n'assumeix la importància. I quan parlem de marcs socials ens referim tant als llocs concrets (institucions educatives), com a tots els agents i institucions que intervenen en l'educació dels infants. En la formació interactuen múltiples variables com ara la cultura de les institucions, la complexitat de les interaccions de la realitat, els estils de lideratge, les relacions i la comprensió per part de la comunitat, les relacions, els canvis socials, etc. I tot això s'ha de tenir en compte quan s'exerceix un assessorament.

FORMADOR/ASSESSOR ACADÈMIC	FORMADOR/ASSESSOR COL-LABORATIU
Espera que el professorat confii en els seus coneixements i la seva saviesa superiors per identificar, aclarir i resoldre els seus problemes.	Col·labora amb el professorat a l'hora d'identificar necessitats formatives, aclarir i resoldre els seus problemes.
Realitza una comunicació unidireccional. El professorat no en sap, l'assessor o l'assessora, sí. Mentre parla, el professorat escolta i obeeix, pot preguntar però difícilment qüestionar.	L'empatia, el treball en grup i la comunicació amb el professorat és bidireccional i summament important com a mitjà per comprendre les situacions des del seu punt de vista.
Entén i maneja les situacions en què es troba exclusivament en termes de categories de coneixement especialitzat.	La pràctica professional es basa en una comprensió holística de les situacions educatives.
El judici professional de l'assessor o l'assessora es basa en un estereotip intuïtiu més que en la reflexió de les situacions reals. La seva perspectiva és l'única realment vàlida.	El judici professional és producte de l'autoreflexió de tots, que és el mitjà per superar els judicis i les respostes estereotipades.
Els canvis apareixen de tant en tant i poden ser planificats. Té sentit en una societat concebuda com un estat estable i invariable.	El canvi social i educatiu sempre és possible i, de vegades, és prou complicat planificar-lo. Té sentit en una societat dinàmica, imprevisible i basada en el canvi.
Actua com una font experta de coneixement pertinent.	Participa en un procés de resolució de situacions problemàtiques en col·laboració.
L'adquisició del coneixement proposicional («saber que») i el desenvolupament de la competència professional són dos processos diferents. El coneixement proposicional es pot adquirir fora de la feina, mentre que la competència professional només es pot desenvolupar a partir de l'experiència directa.	L'adquisició del coneixement pertinent i útil no es pot separar del desenvolupament de la competència professional concebuda com un conjunt de capacitats d'actuació en la pràctica en situacions socials i educatives complexes i impredictibles.

Models d'assessor i d'assessora

Per acabar, diríem que el pes de la millora no pot recaure en l'assessor o l'assessora, sinó que l'assessorament a les institucions educatives ha d'anar acompanyat d'altres coses importants, com ara les següents:

a) El fet de donar suport al professorat en les seves classes, mitjançant recursos i la possibilitat que la institució sigui més autònoma, sembla fonamental per introduir certes maneres de qüestionar-se el treball i proposar maneres noves de treballar.

b) La millora de la institució educativa requereix un procés lent i sistemàtic, cosa que comporta que els canvis en una part del sistema afectin les altres parts. Per tant, la formació del professorat influeix i rep la influència del context on té lloc, i aquesta influència condiciona els resultats que es puguin obtenir. La formació s'hauria d'acostar al màxim al context on es desenvolupa la pràctica educativa.

c) Es necessiten una sèrie de requisits organitzatius perquè la formació permanent pugui donar els fruits esperats:

- Que les institucions educatives tinguin un conjunt de normes assumides de manera col·legiada i en la pràctica.
- Que els representants de l'Administració que treballen per a i amb el professorat aclareixin els objectius que pretenen assolir amb la formació i donin suport als esforços del professorat per canviar la seva pràctica, possibilitant modalitats alternatives i pràctiques de recerca col·laborativa.
- Que els esforços institucionals en els canvis curriculars, en la instrucció, en la gestió de la classe, etc., contribueixin a l'objectiu de millorar l'aprenentatge del professorat i alumnat.

d) Finalment, que una formació en el context, partint dels problemes dels ensenyants i seguida dels suports necessaris durant el temps que calgui, amb un assessorament col·laboratiu, pot contribuir a fer que maneres noves d'actuació s'incorporin a la pràctica educativa.

I segurament moltes coses més que poden ajudar a una formació permanent útil i amb un assessor o una assessora que trobi que la seva feina és més una situació de pas on ajudar els altres col·laborativament a repensar i construir la seva pràctica, que no pas un acadèmic que deixa el pòsit del savi.

Bibliografia

- BÁRCENA, F. *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense, 1994.
- GOODCHILD, S.; HOLLY, P. *Management for Change. The Garth Hill Experience*. Londres: The Falmer Press, 1989.
- HOLLY, P.; SOUTHWORTH, G. *The Developping School*. Londres: The Falmer Press, 1989.
- IMBERNON, F. «El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos?». A: *Revista CEP. Formación del profesorado*. Sevilla: Junta d'Andalusia, 2002.
- PÉREZ, A.; ANGULO, F.; BARQUÍN, J. (ed.). *Teoría, políticas y práctica de la formación del profesorado*. Madrid: Akal, 1999.
- SCHEIN, E. H. *Process consultation: its role in organization development*. Reading: Addison-Wesley, 1988.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1988.
- TICHY, N. M. «Agents of Planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions, and Actions». A: *Administrative Sciencie Quarterly*, 1974, núm. 19 (2), pp. 164-182.

Paraules clau

formació permanent, professorat, models d'assessorament, perfils de l'assessor o de l'assessora, formació de formadors

Abstracts

En el artículo se realiza un análisis del campo de la formación del profesorado y del modelo de formación permanente de los últimos tiempos, atendiendo los nuevos elementos que actuaron como fuerzas ocultas e impulsoras de un pensamiento formativo innovador. Se analizan también las condiciones para un cambio en la manera de ver la formación permanente del profesorado que, progresivamente, ha pasado de una visión de producto formativo que el profesorado debía asimilar acríticamente, a otra etapa con visiones diversificadas. A continuación, se profundiza la función asesora y los modelos que esta nueva concepción de la formación exigen. Se necesitan asesores, formadores que de manera colaborativa ayuden a reconstruir la práctica educativa.

L'article a pour but d'analyser le secteur de la formation des enseignants ainsi que le modèle de formation permanente en vigueur dernièrement, en tenant compte des nouveaux éléments qui ont joué comme des forces occultes et motrices d'une pensée innovatrice dans le domaine de la formation. Il analyse aussi les conditions nécessaires pour un changement de la manière de voir la formation permanente des enseignants qui est passée, progressivement, d'une vision de produit de formation que les enseignants devaient assimiler sans critique à une autre étape comportant des visions diversifiées. Ensuite, il approfondit la fonction de conseil ainsi que les modèles que cette nouvelle conception de la formation exige. On a besoin de conseillers, de formateurs, qui participent à la reconstruction de la pratique éducative.

The article involves an analysis of the teacher training sector and of the recent model of permanent training, attending to the new elements that act as hidden, driving forces of this innovative training concept. It also analyses the conditions for change in the way continuous teacher training is viewed, having progressively passed from being seen as a training product that the teaching staff should assimilate without criticism, to another stage altogether involving the presentation of diverse visions. Later, the advisory function and the models that this new training concept demands are given more in-depth treatment. Consultants are needed that can, in a collaborative way, help to reconstruct educational practices.