

FORMACIÓN Y CAMBIO: LA EXPERIENCIA PORTUGUESA DE LOS «CENTROS DE FORMACIÓN DE ASOCIACIONES DE ESCUELAS»⁽¹⁾

Rui Canário
Universidad de Lisboa

1. Los "Centros de Formación" en el contexto de Reforma

A partir de 1993 se creó en Portugal una institución nueva, original y potencialmente importante, en el campo de la formación permanente de los profesores. Nos referimos a los «Centros de Formação das Associações de Escolas».

Su creación no puede dissociarse de un proceso global de reforma educativa, desencadenada en Portugal a partir de 1986, con la aprobación por el Parlamento, de una Ley de Bases del Sistema Educativo. Concebida en la perspectiva de las "Grandes Reformas" de los años 70, la reforma educativa portuguesa previó tres fases principales: una primera de *concepción* y de producción de un "edificio jurídico"; una segunda fase de *experimentación* en un conjunto de escuelas piloto; y una tercera fase de *generalización* de la reforma.

Fue justamente en esta tercera fase cuando la formación continua de los profesores adquirió toda su importancia, emergiendo como una preocupación central de la política educativa. Desde el punto de vista de la Administración, la formación continua, entendida según una "lógica adaptativa a posteriori" (Dubar, 1990) a los cambios propuestos por la reforma, constituye una condición esencial para persuadir a los profesores a "aplicar" bien una reforma.

Los "Centros de Formación" se organizan según una base territorial. Todos los centros de enseñanza (Jardín de Infancia, Enseñanza Básica, Enseñanza Secundaria) pertenecientes a una misma zona geográfica se asocian para crear un "Centro de Formación". El Centro funciona, desde el punto de vista material, en una escuela elegida entre las escuelas asociadas. La gestión del Centro está asegurada por un Director (un profesor), elegido por la Comisión Pedagógica del Centro. Esta Comisión Pedagógica está constituida por los representantes de todos los centros escolares asociados. El director elabora un plan de actividades del Centro que es sometido a la aprobación de la Comisión Pedagógica.

En abril de 1993, es decir, apenas algunos meses después de la aprobación del reglamento legislativo que preveía su creación, ya existían cerca de dos centenas de "Centros de Formación", que se correspondían con un universo de cerca de 120.000 profesores, cubriendo el conjunto del territorio nacional. Este hecho representa, por un lado, una señal clara de la manera positiva de cómo los centros escolares acogieron esta propuesta y se esforzaron en su concreción. Por otro lado, es también una señal de un interés muy grande, por parte de las autoridades educativas (nacionales y regionales), en la creación de esta red nacional de "Centros de Formación".

2. Una innovación pertinente

La articulación de la problemática de cambio y de la formación de los profesores tiene un carácter relativamente reciente y su emergencia es concomitante y contemporánea de la primera ola de reformas desencadenadas al final de los años 60. En esta época domina un cierto optimismo ingenuo relativo a los efectos de la formación de los profesores, ya sea con una visión instrumental de esa formación, ya lo sea ilustrada por las palabras de Mialaret (parafraseando una célebre frase de Arquímedes): "*Dadme profesores bien formados y yo haré cualquier reforma*" (1982, p.49).

⁽¹⁾ Una versión de este trabajo se presentó dentro del Simposium "Change Processes in the School", en la *European Conference on Educational Research* (Sevilla, 25-28 de Septiembre de 1996). La traducción es de Antonio Bolívar.

Las expectativas iniciales apuntaban a que los "Centros de Formación" se pudiesen corresponder con otra forma de enfocar y practicar la formación. Se pretendía que pudiesen constituirse en dispositivos permanentes de formación, contextualizados, orientados a un papel de apoyo externo a los centros escolares. En este asunto los "Centros de Formación" no partían de cero. Una concepción de las modalidades de formación permanente "centrada en la escuela" se remonta en Portugal a los años 70, que se tradujo en un conjunto de experiencias acumuladas (Canário, 1994), configurando una cierta "tradición", de la que -aunque minoritaria- los "Centros de Formación" pueden aparecer como sus "herederos" naturales.

Esta "tradición" portuguesa se inscribe, por su parte, en el conjunto de experiencias, comunes en varios países, bajo la designación genérica de "Centros de Profesores". La creación de "Centros de Profesores" (movimiento nacido en Gran Bretaña en los inicios de los 60) se corresponde con un intento de encontrar modalidades de formación continua de los profesores menos formales, más interactivas con sus prácticas profesionales cotidianas, en síntesis, menos "escolarizadas". A pesar de las especificidades de las diferentes experiencias nacionales (Weidling y Reid, 1983; Pereyra, 1984; Yarger, 1990; Escudero y Bolívar, 1994), los "Centros de Profesores" tienen en común el hecho de dirigirse a los *profesores en cuanto individuos*, definiéndolo como "clientes" de los servicios a prestar.

Por el contrario, una de las principales originalidades de los "*Centros de Formação das Associações de Escolas*" portugueses (nacidos, al menos formalmente, de un proceso asociativo -a nivel local- de los propios centros escolares) reside en el hecho de que deberán dirigirse y prestar servicios no a los profesores aislados, sino a las organizaciones donde ellos trabajan, es decir a los *centros escolares*. En esta característica reside -desde nuestro punto de vista- el aspecto potencialmente más interesante de esta nueva organización, derivando lo esencial de su pertinencia de la relación que establecen (o deberían establecer) con los centros escolares.

El surgimiento del centro escolar como un nivel intermedio, instancia de mediación entre la administración y los profesores, marca los años 80 y 90. Cada vez más el centro de enseñanza tiende a ser reconocido como un nivel privilegiado de análisis y de intervención, lo que implica nuevos modos de pensar y tratar la realidad escolar. Ahora el asunto prioritario ya no es la gestión y la intervención de un sistema escolar, sino -más prioritariamente- administrar un *sistema de escuelas*, optimizando su diversidad y su creatividad. En esta perspectiva, los "Centros de Formación" pueden surgir como dispositivos de apoyo a las escuelas, en el sentido de contribuir a pensar y a mejorar su funcionamiento. La pertinencia de esta concepción del papel de los "Centros de Formación" se puede justificar por referencia a tres ejes principales:

El *primer eje* se refiere a la *dimensión de gestión*. La preocupación generalizada por una mejora del funcionamiento de los centros escolares tiende a traducirse, a nivel europeo aunque no sólo, en la tendencia de reforzar sus competencias y, por tanto, en la autonomía de los centros (Barroso, 1992; Dimock, 1993). El centro de enseñanza tiende a constituirse como el centro de la acción educativa.

Un *segundo eje* hace referencia a la *dimensión del cambio*. En los países de tradición centralizada, como Portugal, los centros escolares fueron considerados como unidades administrativas que prologan la acción de la Administración. La crítica sistemática a las estrategias "verticales" del cambio ha contribuido, poderosamente, a alterar esta perspectiva. Una estrategia analítica y segmentada, centrada en la innovación como producto, tiende a ir dando lugar a un enfoque holístico centrado en la escuela, entendida como *totalidad*. La crítica a una visión determinista, cuando no estrictamente voluntarista, de los procesos de cambio conduce al reconocimiento de la *singularidad* y de la *identidad* de cada centro escolar, y -por tanto- de la importancia de su articulación interactiva con el contexto local. Desde este punto de vista el centro de enseñanza aparece como una "construcción" social, que depende de la acción y de la interacción de los diferentes actores sociales en presencia.

En esta perspectiva, el refuerzo de la capacidad estratégica de los centros de enseñanza se presenta como una llave susceptible de poder promover -a nivel local- una dinámica permanente y autónoma de cambio. En esta dinámica se torna posible, a su vez, el paso de una lógica de reforma (cambio instituido) por una lógica de innovación (cambio instituyente). Entendido como un lugar de producción de innovaciones (Canário, 1993), el centro escolar pasa de tener el estatuto de objeto a ser la unidad central en el proceso de cambio.

El *tercer eje* se refiere a la *dimensión de formación*. Una concepción "vertical" de los procesos de cambio, considerando las escuelas como lugares de "aplicación" de los cambios, concebidos y dirigidos desde el exterior por especialistas, está estrechamente asociada a modos de formación basados en un modelo de racionalidad técnica, de inspiración positivista (Schön, 1983, 1992). Este modelo se traduce en prácticas de formación fuertemente escolarizadas, según un proceso acumulativo de saberes y una lógica de *adaptación* al cambio.

El reconocimiento de la importancia estratégica de los centros escolares en los planos de gestión y de generación de innovaciones tiene como corolario lógico el desarrollo de modalidades de formación "centradas en la escuela". Esta estrategia de formación se basa en el reconocimiento del valor formativo de la experiencia en la situación de trabajo, apareciendo los centros escolares como lugares privilegiados donde "los profesores aprenden" (Ingvarson, 1990) al mismo tiempo que cambian sus prácticas en su contexto organizativo. Lo que está en juego es la revalorización de una *estrategia ecológica del cambio*, como respuesta al dilema de saber por dónde comenzar. ¿Cambiar primero a los profesores o a los centros?. Es necesario que ambos polos cambien al mismo tiempo, sería la respuesta.

"Resolución de problemas", "asistencia externa", "proyectos educativos", "redes de formación", pasan a ser palabras clave de una estrategia formativa que privilegia las dimensiones reflexivas, contractuales y contextuales. Nos conduce a una visión "territorial" del proceso formativo, en una doble acepción: por un lado, relativa a cada centro escolar, donde se tenderá a una coincidencia entre los espacios de formación y los espacios de trabajo (Lesne y Mynvielle, 1990; Barbier, 1992); por otro, relativa a un terreno más amplio, definido por un conjunto de centros de enseñanza ligados en redes, favoreciendo una "relocalización" de la acción educativa (Nóvoa, 1992).

3. De las expectativas a las realidades

Un equipo de la Universidad de Lisboa hemos desarrollado, en los últimos tres años, un proyecto de investigación sobre el proceso de creación y desarrollo de los "Centros de Formación de las Asociaciones de Escuelas", incidiendo -en términos empíricos- sobre una región de Lisboa y del Valle del Tajo.

Los primeros resultados obtenidos (Barroso y Canário, 1996), relativos a las actividades de los Centros en su primer año de existencia (1993), muestran que existe una distancia muy considerable entre las expectativas iniciales y aquello que pasa, efectivamente, sobre el terreno. Las limitaciones derivadas de la Administración son importantes y se traducen en formas de *control* que hacen difícil la construcción de una acción autónoma y adecuada a los diferentes contextos. Los dos principales instrumentos de control, por parte del Estado, son -por un lado- el proceso de *financiación*, y -por otro- el hecho de haber sido establecida una articulación directa entre la formación y ascenso en la carrera, bajo la forma de *créditos*, factores que invitan a *estrategias consumistas* de formación.

La dependencia de los "Centros de Formación" de la Administración educativa tiende a transformarlos en órganos descentralizados, pero bajo tutela; lo que induce a una oferta de formación que es, de manera dominante, escolarizada y marcada por la estandarización. La oferta de formación asume, de modo prácticamente exclusivo, la forma de cursos, "acciones" puntuales, presentadas en catálogo, orientadas a la capacitación individual de cada profesor (predominando las "acciones" centradas en los contenidos disciplinares y en las didácticas).

Del balance que puede hacerse, a partir del cuestionario dirigido a los Directores de los Centros, se concluye que la casi totalidad de las dificultades que sienten, están relacionadas

con la relación vivida -como fuertemente negativa- con la Administración. En contrapartida, los aspectos identificados como positivos están, mayoritariamente, asociados a las prácticas, aún embrionarias y minoritarias, orientadas al apoyo directo a los profesores y a las escuelas, que se concretan en una dimensión asociativa local intercentros, para la cooperación con otros "Centros de Formación" vecinos, para el desarrollo de modalidades de relación a nivel local. En síntesis, actividades orientadas a la construcción de una *red local de formación*.

Es posible afirmar que la oferta de los "Centros" está marcada por una doble relación externa con los profesores (como personas) y con las escuelas (como organizaciones). Es esta doble relación la que justifica una *uniformidad de la oferta*, con respecto a las modalidades, contenidos, duración, etc. Una política de formación más variada para el apoyo y el desarrollo profesional de los profesores y para el desarrollo organizativo de los centros escolares exige, como condición necesaria, una mayor "dependencia" de los "Centros de Formación" de su público y de su contexto singular. Es justamente esta "dependencia" la que permitiría que los "Centros de Formación" puedan afirmarse como la expresión de una red asociativa de los centros escolares, y no como órganos descentralizados de la Administración.

El proceso de nacimiento de los "Centros de Formación" lleva implícito una paradoja: se trata de una iniciativa estatal que, al mismo tiempo, apela a un proceso asociativo local. La iniciativa de la Administración obedece a dos motivaciones de fondo: garantizar un aumento cuantitativo de la formación de los profesores en el horizonte de "aplicación" de la reforma; crear instrumentos descentralizados que permitan la ejecución de los programas europeos de financiación de la formación. Es decir, a pesar de la retórica de la formación "centrada en la escuela" el modo como la Administración central entiende el papel de los "Centros de Formación" se caracteriza por una *doble visión instrumental*.

Entre una *lógica de tutela* y una *lógica de autonomía* se juega el futuro de los "Centros de Formación". La oscilación entre estos dos polos permite configurar dos perspectivas cualitativamente diferentes con respecto al posible futuro de la *profesión* de profesor ("técnico" o "intelectual reflexivo"), del centro escolar ("unidad administrativa" o "unidad autónoma"), del "*Centro de Formación*" ("agencia de formación" o "centro de recursos", al servicio de una red de centros).

Las dos posibilidades están abiertas, pero la concreción de la segunda depende esencialmente de la autonomía de los centros escolares y de su capacidad para evolucionar en el sentido de transformarse en *organizaciones cualificantes* (organizaciones que aprenden). Es decir, *la formación debe inscribirse en el funcionamiento cotidiano de los centros de enseñanza*.

4. Centros escolares: Del Proyecto Educativo al plan de formación

En el campo de la formación profesional continua, la dicotomía tradicional entre el lugar de "aprender" y el lugar de "hacer", característico del modo escolar, se tiende a disolver dándole una fuerte orientación de las situaciones formativas en relación con las situaciones de trabajo. La prioridad de la articulación de las prácticas de formación con los contextos de trabajo está asociada tanto a la creciente importancia al factor trabajo, referida al factor capital, como a una evolución del concepto "taylorista" de "mano-de-obra" a un concepto de "recursos humanos".

Las acciones formativas clásicas, escolarizadas, dirigidas a la capacitación individual para el "puesto de trabajo" están mayoritariamente reconocidas como ineficaces cuando está en juego la necesidad de cambios organizativos. Nuevos modos de pensar y organizar los procesos de trabajo apelan a nuevos tipos de saberes, especialmente: trabajar en equipo, pensar a escala de organización, y -sobre todo- actuar estratégicamente a partir de razonamientos de anticipación. Según Carré (1992) la respuesta más pertinente a los acelerados cambios técnicos y sociales consiste en desarrollar en los trabajadores un aprendizaje permanente, a través de las situaciones profesionales, en el marco de una "organización autoformativa" (*self learning organisation*) caracterizada por modos de formación abiertos e integrados en el trabajo.

El ejercicio del trabajo gana contornos "cualificantes" a partir de la coexistencia y conjunción entre una función de producción y una función de aprendizaje. Este proceso tiene no sólo una dimensión individual, sino también una dimensión colectiva e interactiva que puede designarse como aprendizaje organizativo. En este marco, el papel y la creciente importancia del factor humano en la vida de las organizaciones, hacen difícilmente disociables la capacidad individual de las capacidades colectivas del cambio. Forman un conjunto designado por el concepto de "capital intangible".

La optimización del potencial formativo de los contextos de trabajo pasa, en términos de formación, por la creación de dispositivos y dinámicas formativas que faciliten la transformación de las experiencias vividas en el ejercicio profesional cotidiano en aprendizajes, a partir de un proceso autoformativo a nivel individual y colectivo, marcado por la reflexión y la investigación. Es esta articulación entre nuevos modos de organizar el trabajo y nuevos modos de organizar la formación (centrada en el contexto organizativo) la que facilita y hace posible una producción simultánea de cambios individuales y colectivos.

Como conclusión, la producción de cambios, tanto en una organización social como en la escuela, implica no sólo cambiar la acción individual, sino también el modo de pensar esa acción y, sobre todo, el modo como esas acciones individuales se articulan entre sí, en el marco de una interdependencia de actores. Se trata, en suma, de cambiar los procesos de interacción social dentro de la escuela que, en el caso específico de los profesores, significa sustituir una cultura fuertemente individualista o "insular" por una cultura basada en la "colaboración" y el trabajo en equipo.

La construcción de la autonomía de los centros escolares supone una capacidad autónoma de cambio, que no es compatible con procesos de control remoto de las escuelas y de los profesores, a partir de la administración central, basados en la prescripción y el control. La formación "centrada en la escuela" es una de las facetas de una nueva visión del centro escolar en que éste es, simultáneamente, una unidad estratégica de cambio y una unidad central en la gestión del sistema.

El Proyecto Educativo del Centro constituye un instrumento esencial en una organización estratégica del centro escolar, cuya construcción y evaluación, en sus diferentes facetas, se configura como el eje fundamental de un proceso de formación continua de los profesores. Es -por tanto- en un marco más global, delimitado por el Proyecto Educativo de Centro, donde debe ser pensado y especificado el plan de la formación.

5. Plan de formación: cinco cuestiones estratégicas

El fundamento esencial de la pertinencia y del sentido de la adopción de una estrategia formativa "centrada en la escuela" reside en la necesidad de optimizar las potencialidades formativas de los centros escolares, en cuanto organizaciones de trabajo. Su materialización obedece a dos presupuestos de base: el primero consiste en considerar a los profesores como profesionales que se forman, en el trabajo colectivo de los conocimientos que emergen de sus contextos de trabajo; el segundo consiste en considerar el centro escolar como el lugar fundamental del aprendizaje profesional.

Es en esta perspectiva, de transformación de las situaciones de trabajo en situaciones de formación, donde emerge la importancia del plan de formación, cuya construcción deberá tener en cuenta algunos principios estratégicos:

1. Pensar a escala de la organización:

Los estudios que tienen como objeto el centro escolar, desde la perspectiva de su identidad, evidenciaron su carácter sistémico y su globalidad. El centro escolar no es una suma de personas, ni de espacios, ni de aulas. Lo que es fundamental no es el conjunto de características de un centro, sino su configuración singular, en cuanto sistema de acción organizada (Friedberg, 1993). En esta acepción, el centro escolar como sistema social es producido por la acción e interacción de los actores sociales en el contexto. Es por esto por lo

que los cambios organizativos pueden ser facilitados, no mandados desde el exterior, apelando siempre a un proceso endógeno a la organización.

Para que una organización cambie es condición necesaria que cambien, en simultáneo, las creencias, los valores y actitudes de aquellos que, por su acción, "construyen" la organización. En el caso de las escuelas la formación aparece, fundamentalmente, como un proceso de cambio de representaciones de los actores, en especial de los profesores y del modo dominante como son estructuradas sus interacciones.

Pasar de una lógica compartimentada, basada en una cultura profesional individualista, a una cultura colaborativa y con una visión global del centro, entendido como una totalidad organizativa, es decisivo para la emergencia de la creatividad de los centros escolares y para su afirmación como lugares de innovación.

Tal paso implica una mayor lucidez por parte de los profesores que les permita dominar variables organizativas que trascienden su "territorio" próximo, o su sala de aula, y que hacen referencia a competencias de naturaleza colectiva. Una de las dimensiones fundamentales de la formación centrada en la escuela consiste precisamente en crear situaciones que permitan a los profesores aprender a pensar y a actuar de modo diferente, a escala del centro escolar como conjunto.

2. Construir un proyecto de formación:

La construcción de una oferta formativa que pueda acompañar y servir a un proceso dinámico de cambio organizativo implica una formación concebida "a medida" en relación a un contexto y a un público determinado. Desarrollar una dinámica formativa significa, entonces, instituir modalidades de intervención social facilitadoras de la producción de cambios individuales y colectivos.

La ausencia de finalidades claras, relativas a los contextos organizativos, se traduce en una oferta formativa que tiende -entonces- a asumir la forma, bastante extendida entre nosotros, de un "catálogo" de acciones de formación, que tienen como destinatario un público anónimo de "consumidores".

La formación centrada en la escuela obedece a una lógica diferente. Está en juego el paso de una lógica de *catálogo* a una lógica de *proyecto*, donde el plan de formación se articula con un plan estratégico para el futuro de la organización. Las decisiones sobre la formación no deberían ser una consecuencia de cambios ya verificados, sino constituir una anticipación de esos cambios.

El plan de formación se corresponderá -entonces- a una respuesta particular, a una situación singular, articulando un conjunto coherente de modalidades de acción marcadas por su diversidad. No es aceptable hoy que el plan de formación de un centro escolar pueda reducirse a una lista de "acciones", a las que corresponden un número de profesores a formar, unos formadores y unas horas de formación.

3. Problematicar situaciones para resolver problemas:

Las prácticas de formación continua que pretenden tener un carácter esencialmente instrumental, en el marco de estrategias verticales de cambio, se apoyan en dos ideas claves: la primera es que a través de la formación se enseña a los profesores a poner en práctica "soluciones" exportadas al centro; la segunda se refiere a que la formación se constituye como una respuesta a las necesidades "reales", susceptibles de ser conocidas a partir de procedimientos técnicos. El planteamiento de la formación centrada en la escuela supone una revisión crítica de estas dos ideas.

En las últimas décadas no faltaron "soluciones" variadas para los diversos ámbitos de la vida de las escuelas. Las sucesivas olas de reformas representan, justamente, una producción masiva de soluciones "exportadas" a los centros escolares y acompañadas por campañas de "persuasión". Esta abundancia de "soluciones" no impidió, con todo, que los problemas también crecieran exponencialmente.

Una de las razones fundamentales que explican la dificultad de producir cambios, teledirigidos desde el exterior de las organizaciones, es su carácter prescriptivo y racional que no prevé un proceso de apropiación y de reinención por parte de los actores locales (en nuestro caso los profesores). Así el paso de una "cultura de soluciones" por otra cultura que da prioridad a la "construcción de problemas" (Crozier, 1995) permitirá entender a los profesores como profesionales que toman decisiones, en contextos singulares y marcados por la incertidumbre, reequilibrando problemas y produciendo innovaciones.

Los efectos de posición y de disposición de los observadores determinan, en gran medida, el modo de equilibrar los problemas. Una vez identificado un conjunto articulado de problemas, no existe "una solución" a descubrir, en la medida en que los problemas de naturaleza social son por definición indeterminados, esto es, admiten una pluralidad de "soluciones". En este sentido, adquiere toda su importancia estratégica el concepto de "problema", por contraposición al de "necesidad", en la construcción de una oferta formativa.

La "problematización de las situaciones", hecha en contexto por los que intervienen en el proceso formativo, constituye la llave para el desarrollo de modalidades de formación centrada en la escuela.

4. Privilegiar recursos endógenos:

La concepción dominante en el mundo de la formación profesional continua tiende a reducir las situaciones formales y asimétricas, donde alguien que "sabe" transfiere "sabiduría" a alguien que "no sabe". La crítica a este modelo escolarizado del proceso formativo hace emerger la persona como sujeto de su propia formación, integrando diferentes vivencias experienciales, apropiándose de las influencias externas que se ejercen sobre sí, reflexionando sobre su propio recorrido experiencial.

Esta visión, que es -en gran medida- tributaria de la corriente de historias de vida en el campo de la formación de adultos, cambia el enfoque de "enseñar" por un enfoque de "aprender". En la medida en que cada persona estructura su formación a través de la relación establecida entre momentos diferentes de su existencia experiencial, el punto de partida más pertinente del proceso formativo, es la propia experiencia de los sujetos a formar.

Priorizar la experiencia conduce a valorar, también, la heterogeneidad de los procesos formativos. Es la reflexión, conducida de modo sistemático y con una finalidad, la que permite transformar la experiencia en un saber utilizable. La formación continua, especialmente en el caso de los profesores, se instituye -en esta perspectiva- como un proceso de formalización de la experiencia. Razonar en términos de priorizar la experiencia se opone a un razonamiento en términos de "necesidades", cuyo punto de partida es -justamente- un inventario de lagunas de los sujetos a formar y no de sus saberes experienciales.

Desde este punto de vista, la personas son, en el interior de las organizaciones, los principales recursos formativos. La cuestión no es, principalmente, la suma de experiencias y competencias individuales, sino el modo como se cruzan, combinan e interactúan en el contexto de la organización. Así, las interacciones colectivas, la historia de la organización, las situaciones en ella vividas constituyen recursos fundamentales para la formación.

5. Insertar la escuela en redes de formación:

Si la formación de la personas corresponde, en gran medida, a un trabajo realizado sobre sí mismo, también es verdad que nadie se forma exclusivamente por sí sólo. Como resultado, la valoración del aprendizaje por vía experiencial supone el reconocimiento de la importancia de las interacciones, especialmente inter pares, formales e informales, en los procesos de formación.

Lo mismo es válido para las organizaciones. Aisladas no tienen puntos de referencia para comparar y evaluar su funcionamiento. La creación de redes de centros escolares que se

comunican entre sí (informaciones, experiencias) facilita la diseminación de productos. Una conexión estrecha entre varias escuelas permite que desempeñen el papel de "analizadoras", unas en relación a las otras y puedan producir cambios a partir de su interacción recíproca. Los "Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas" pueden, justamente, constituir un instrumento esencial para la construcción, a partir de las escuelas, de redes contextualizadas de innovación y de formación.

La formación centrada en la escuela no significa pura autogestión de la formación, ni exime de apoyos exteriores. Es ese *apoyo externo* y sus funciones de *crítica, facilitación, información y catalización* el que puede ayudar a las escuelas a iniciar y conducir, de modo pertinente, un ciclo de resolución de problemas.

Bibliografía

Barbier, J.M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente*, 122, 125-146.

Barroso, J. (1992). Facer da escola um projecto. En Canário, R. (Ed.). *Inovação e projecto educativo de escola* (pp.17-55). Lisboa: Educa.

Barroso, J. y Canário, R. (1995). Centros de formação e des associações de escolas: De uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8 (3), 263-294.

Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-121.

Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?. En Amiguiño, A. y Canário, R. (Eds.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.

Carré, Ph. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La Documentation Française.

Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence: Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: Interéditions.

Dimmock, C. (Ed.) (1993). *School based management and school effectiveness*. Londres: Routledge.

Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: Editions La Découverte.

Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. En Amiguiño, A. y Canário, R. (Eds.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp.97-155). Lisboa: Educa.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: dynamiques de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.

Ingvarson, L. (1990). Schools: places where teachers learn. En Chapman, J. (Ed.). *School-bases decision-making and management*. Londres: Falmer Press.

Lesne, M. y Mynvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.

Mialaret, G. (1982). "Être Professeur: analyse historique et conceptuelle. *Revista da Universidade de Aveiro*, 2 (1/2), 47-64.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. En Nóvoa, A. (Ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/IIIE.

Pereyra, M. (1984). La filosofía de los centros de profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 17-23.

Schön, D. (1992). Formar profesores como profesionales reflexivos. En Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixotte/IIE.

Sirokmit, K.A. (1994). La escuela como centro de cambio. En Escudero, J.M. y González, M.T. (Eds.). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp.139-170). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Weidling, D. y Reid, M. (1983). INSET, curriculum development and teachers' centres. *Educational Research*, 25 (3), 163-170.

Yarger, S. (1990). The legacy of the teacher center. En Joyce, B. (Ed.). *Changing school culture through staff development*. Alexandría, VA: ASCD.