

Professionalitat docent

Bases per a un model reflexiu de desenvolupament professional

La construcció de models de desenvolupament professional reflexiu, encara escassos en els programes de formació i capacitació docent, és un dels fruits madurs de l'aportació de Donald Schön i la seva perspectiva del professional reflexiu (1983, 1987)¹.

En l'última dècada, amb els aportacions de l'àmbit artístic, els avenços de la recerca² i el diàleg intel·lectual entre experts³, ja ha estat possible la construcció i avaluació de models reflexius per al desenvolupament *professionalitzador* de docents (Domingo, 2008, 2010)⁴. Aquest desenvolupament es configura com un procés professional dinàmic que va des de la situació de ser un subjecte en formació, aprenent, fins a la d'arribar a ser un professional autònom i capaç de continuar aprenent al llarg de la vida.

Aquest model de desenvolupament requereix establir una nova comprensió de l'anomenada *professionalitat docent* recolzada en els supòsits següents:

- La *professionalitat docent* tracta de fets i no amb objectes. S'assumeix que els fets són construccions produïdes; per tant, depenen dels seus intèrprets, dels seus narradors, dels actors que els produeixen i que hi intervenen, en un context donat. En canvi, els objectes existeixen, es poden analitzar objectivament i obeeixen a les mateixes lleis de la seva constitució. En relació amb aquest punt, cal explicitar que abordar la pràctica pedagògica i la tasca del docent implica immediatament l'estudi de la "cultura escolar", entesa com a trama de significacions que les persones han teixit i en la qual es troben inserides (Geertz, 1987). En aquest cas, la trama de significacions que, sobre la pràctica pedagògica, els seus actors han teixit i que explica les seves accions.

- La *professionalitat docent* s'exerceix mitjançant una relació comunicativa amb altres persones. La docència té sentit "per a l'altre", a partir que aquesta sigui significativa, és a dir, representi un interès. Només aquí es pot establir una comunicació que sigui rellevant per als propòsits formatius. Atès que en aquesta comunicació, "els altres" seran sempre diferents o diferents entre si, per importants graus de semblança que aparentin manifestar. No podem deixar de reconèixer l'existència d'elements simbòlics com és ara la complexa relació existent entre pensament i llenguatge, la qual cosa comporta problemes de comunicació. El llenguatge no solament reflecteix la realitat, sinó que juga un paper clau en la seva construcció, en conjugar elements o conceptes universals, amb els propis de la concepció de món de cada persona implicada en la comunicació. En la mesura que el llenguatge construeix els significats

¹ Schön ha pretès també argumentar com els professionals aborden les situacions que no queden resoltes a partir de les disposicions tècniques matisant la diferència entre una *reflexió des de l'acció* i una *reflexió en l'acció*.

² La comunitat científica disposa ja de les primeres recerques doctorals sobre la reflexivitat docent que han experimentat models reflexius de desenvolupament professional i competencial en l'àmbit de la formació inicial i permanent. Concretament a la secció de recerca de www.practicareflexiva.pro hi ha disponibles investigacions doctorals i estudis recents.

³ En aquest context ens referim a tres autors: Beatrice Ávalos, Carlos Marcelo i Lily Orland-Barak.

⁴ Com a mostra es pot esmentar el *Mètode R⁵* (Domingo, 2009).

resulta la conformació de la realitat per a cada un, s'informen les entitats i proporcionen els codis culturals per percebre i classificar el món.

- En la *professionalitat docent* les pràctiques pedagògiques no tenen sempre un caràcter explícit. Com es constitueixen, com són, com funcionen en els diferents contextos: són interrogants per als quals no hi ha només una resposta. Per això es necessita una forma de explicitar-les, per comprendre-les i, des d'aquesta comprensió, estudiar les alternatives més adequades per ajustar-les, innovar o canviar-les.

- La *professionalitat docent* serà competent en la mesura que el professorat estigui convençut que tots els seus estudiants són capaços d'aprendre. Parlem d'una bona docència, quan aquesta impacta en els estudiants de manera que la bretxa dels aprenentatges "s'escurça" i hi ha menys variabilitat en els resultats. Elliott, (1991) apunta un altre element de comprensió d'aquest objecte d'estudi: el rol que juga la cultura escolar en la construcció de la identitat del docent. Assenyalant que els canvis en els professors no es poden fer al marge de com es comprèn el procés d'aprenentatge dels mateixos professors. El problema d'aprendre a ensenyar no és solament cognitiu, sinó que també té unes derivacions sobre el procés de socialització docent sense el qual no es pot comprendre l'abast de l'efecte cognitiu. Glossant Elliot:

"La pràctica recolza en les interpretacions de la situacions particulars com un tot, i no pot millorar si no es milloren aquestes interpretacions. A més, aquestes interpretacions no són 'objectives' en el sentit racionalista d'estar lliures dels biaixos i prejudicis de les cultures pràctiques quotidianes. Des de la perspectiva de la ciència pràctica, els biaixos són una condició de la comprensió situacional, perquè totes les interpretacions es configuren dins de cultures pràctiques, sistemes de creences i valors condicionats per problemes pràctics".

(Elliott, 1991: 6)

Si aquests supòsits ajuden a una rigorosa comprensió de l'anomenada *professionalitat docent*, als qui desitgin estudiar models reflexius implementats i els seus resultats formatius se'ls convida a consultar la secció de recerca www.practicareflexiva.pro, i concretament el model de [V. Gómez](#) (2011) per a formació permanent de professorat o el model d'[A. Domingo](#) (2008) experimentat en la formació inicial de mestres.

Bibliografía

Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Mineduc.

Avalos, B.; Carlson, B. & Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Informe de investigación, Proyecto Fondecyt 1020218.

Domingo, A. (2009), "El Prácticum en los nuevos estudios de Grado de Magisterio". A Raposo, M. y Martínez, E. (coord.). (2009). *Formación vs Training*. Santiago de Compostela: USC ISBN 978-84- 692-3780-9.

Domingo, A. (2010). "La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC". A Esteve, O. (coord.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-9921-093-3

Marcelo, C. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". A *Revista Docencia*, 33: 27-38.

Orland-Barak, L. (2001). "Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching." A *Cambridge Journal of Education*. 31(1): 53-68.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith. (Traducción a l'espanyol, 1998).

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (Traducción a l'espanyol: 1992).