

educació:

La intervenció del professional docent ha de poder estar a la mateixa alçada i ha de tenir un reconeixement similar al que s'atribueix als especialistes de la psicologia, la pedagogia, la psicopedagogia, el treball social, etc., amb els quals els docents comparteixen objectius. Especialment, s'ha de poder passar d'un plantejament teòric que és ambiciós a una proposta pràctica que sigui eficient i que permeti la proporció adequada entre les quatre fases d'aquest procés: diagnosi, programació, implementació i avaluació. Això encara té molt més sentit amb la implantació dels graus universitaris d'educació infantil i d'educació primària, que equipara els plans d'estudis entre aquests professionals que intervenen de manera distinta en les mateixes institucions educatives.

Objectius

- Determinar la intervenció docent professional com la pròpia i exclusiva del professorat.
- Proposar els elements bàsics per a la intervenció docent professional.
- Adequar el pes específic de les fases al procés d'intervenció professional docent a la realitat de les institucions educatives.

Paraules clau

Intervenció professional docent. Planificació. Diagnosi. Programació. Implementació. Avaluació.

Introducció

Tot i que sovint es pretengui presentar com a fragmentat el procés de formació docent, la realitat ens ve a demostrar que tant la formació inicial com la formació permanent del professorat han de compartir elements que es consideren imprescindibles i comuns. M'estic referint a la necessitat de completar la formació teòrica amb activitats de tipus pràctic en contextos educatius reals, de tal manera que s'entengui que el treball professional docent ha d'estar regit pels principis de rigor, formació i experiència contrastada, i en cap cas pot

estar subjecte a interpretacions personals o de grups d'opinió. La resposta docent ha de ser diferenciada i amb un alt valor afegit. Això, però, només s'aconsegueix mitjançant l'articulació d'un procediment d'intervenció docent professional. En el propi món educatiu, però fora de la docència, això ja és una pràctica assumida i compartida pels professionals de la psicologia, la pedagogia, la sociologia, etc., i és llavors quan parlem directament d'intervenció psicopedagògica, intervenció sociocomunitària, intervenció familiar, intervenció en l'entorn, etc.



EL PROCÉS D'INTERVENCIÓ DOCENT PROFESSIONAL

Per què no hem de poder pautar també la intervenció docent?

La realitat és que ja ho fem, encara que no sempre ho tenim tan present. I sabem fer-ho bé, tot i que s'ha de millorar el procés en termes d'eficàcia i eficiència: inexcusablement hem de ser més efectius!

Els mestres "programem" la nostra tasca docent. Ara bé, no sempre tenim la consciència que la programació és l'eina que ens atorga més professionalitat. I especialment perquè sabem que el procés de programació establert no és l'adequat i es perden moltes energies que passen a engreixar el fantasma de la improvisació, de la solució personal, de l'"anar fent i anar decidint".¹

El sistema educatiu coneix la necessitat de programar les actuacions educatives en general i les dels docents en particular. I així ho trasllada a tots els seus àmbits d'intervenció, de tal manera que existeix també una programació específica que afecta inclús un sol alumne a títol individual (per exemple en l'elaboració del seu **pla individualitzat**²), o la que es correspon amb la programació educativa d'un grup reduït d'alumnes (com es dona en el cas dels agrupaments a les aules d'educació especial o tutories d'acollida), o la programació que es desprèn de l'actuació de tota la comunitat educativa que pren forma en el **projecte educatiu de centre**, o la **programació general anual de centre**, si és que aquesta té un període de temps assignat d'un curs escolar. I si aquesta programa-

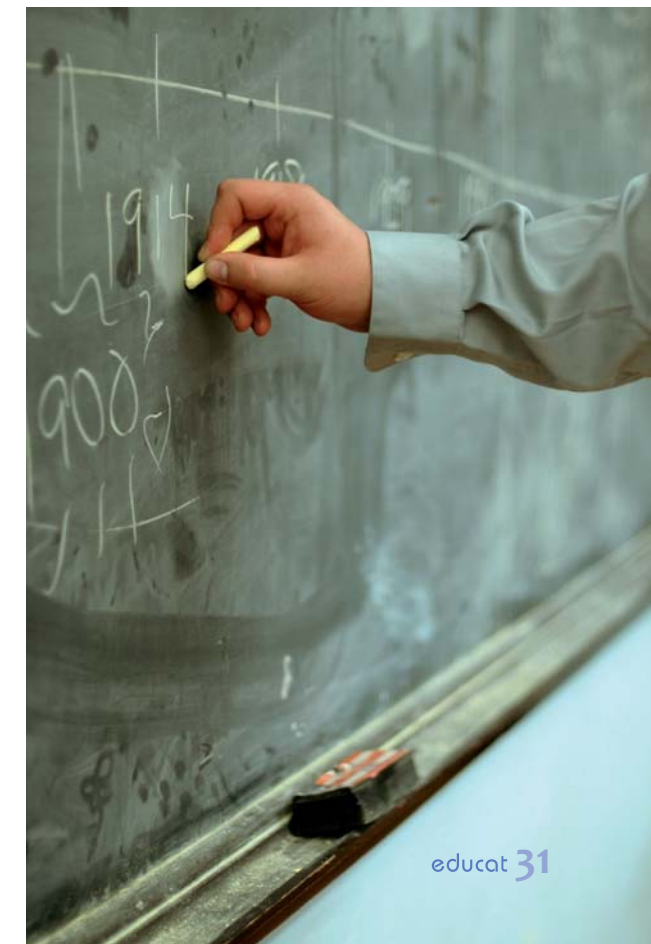
¹ Tot i que hi ha processos perfectament planificats que precisament pretenen "anar fent per poder anar decidint", com és el cas del treball per projectes, i que de cap manera no compten amb elements d'improvisació, sinó d'adaptació a les demandes. Es tracta de processos educatius amb una estructura definida però amb un procediment dinàmic.

² Que en alguns països com Suècia és una pràctica adaptada per a cada alumne, independentment del seu rendiment educatiu, perquè es creu en una veritable atenció a la diversitat individualitzada.

ció afecta alguns centres vinculats entre si, podem inclús parlar d'un **projecte educatiu de zona**. De la mateixa manera ho fan els serveis educatius, la inspecció, i tota la resta d'administracions educatives.

Ara bé, si això és realment així, per què costa tant assegurar un procés de programació docent estable? I per què, en conseqüència, se'n ressent la programació del mestre? La resposta és òbvia: tal i com el trobem, el procediment de programació docent és inapropiat. La solució ha de ser valenta i decidida: el model ha de ser més flexible, amb una estructura molt més clara i amb una orientació dirigida cap a la intervenció docent.

Així es fa, a tall d'exemple, en l'àmbit sanitari, en el de l'empresa, en el de l'administració...



Tant és així, que en els casos més comuns de malaltia els metges fan una “intervenció mèdica” que consisteix en l’aplicació d’uns protocols previs ja coneguts per tal de diagnosticar el pacient; llavors s’implementa l’administració d’un medicament i, en funció dels resultats obtinguts, el propi metge fa una nova avaluació per a l’assignació o ajust d’un nou tractament. Però a priori, cada nou cas mèdic no implica la revisió constant del protocol establert (deixant de banda casos molt excepcionals). Sembla, però, que aquest plantejament genèric tingui fortíssimes dificultats per traslladar-se a la intervenció docent i a les programacions d’aula.

En definitiva, estem parlant de criteris d’eficàcia i d’eficiència, així com de la proporció/desproporció en la gestió del temps en les fases de la diagnosi, la programació, la implementació i l’avaluació docent.

En qualsevol cas no ha de quedar dubte que el professorat és l’especialista en docència: ha de tenir en compte les necessitats dels



alumnes, les orientacions dels serveis educatius, les demandes de les famílies, les finalitats del sistema educatiu i les prioritats de la institució educativa on exerceix la seva professió, però prioritàriament ell és el professional destinat a desenvolupar el currículum i el projecte educatiu amb els alumnes i a les aules (o més enllà).

No ha de quedar dubte que el professorat és l’especialista en docència

Els models de planificació docent que han estat vigents tenen una validesa teòrica inqüestionable, però són difícils de portar a la pràctica, especialment perquè hi ha limitacions d’assignació temporal al professorat que no es tenen en compte. Als centres docents, això és una realitat que no es pot obviar. El procés establert fins ara no ha estat efectiu perquè comportava una desproporció de temps dedicat a la diagnosi i a la programació respecte del temps assignat a la implementació i a l’avaluació. No té sentit dedicar més temps a planificar les classes que a portar-les a terme o a millorar-les. És així, la professionalitat es valora pels resultats, no només pel procés, tot i que aquest últim sigui molt important.

L’estructura de l’horari del professorat no està dissenyada per mantenir aquest model que no satisfà al propi professorat i que no dona solució a les necessitats educatives. Tant de bo es pogués disposar de molt més temps per a la diagnosi i la programació a l’inici del procés, i per a l’avaluació durant i al final d’aquest procediment, però la realitat educativa és la que és, i cal saber-la veure. En qualsevol cas, les classes han de desenvolupar-se dia a dia perquè els alumnes no esperen; per tant, o bé es dedica un temps afegit, extraordinari i excessiu a programar-les adequadament, o bé el temps dedicat no és suficient per recollir els requisits d’una programació adequada i, en conseqüència, es perd el valor inicial que té la planificació educativa i, llavors, el resultat és del tot inapropiat. En termes generals, l’administració educativa

no està per la tasca d’ampliar el temps docent per a la coordinació, així que cal cercar algun model més realista. (Part de la solució també passa per introduir sistemes de millora en l’eficiència de les coordinacions docents.) S’ha de reconèixer que alguna cosa falla. Hi ha un desajust entre el temps que s’assigna al professorat per diagnosticar, planificar i avaluar i el temps de què es disposa per fer la implementació. Per tant, cal ajustar les fases de la intervenció docent també als recursos temporals, especialment en un moment en què pensem que el treball docent ha de ser cooperatiu i coordinat, quan en realitat no existeix en excés aquest temps per a la coordinació docent.

Tampoc s’ha demostrat que els models centrats en la programació docent hagin estat extraordinàriament eficaços, perquè la realitat històrica ens constata que l’assoliment dels objectius programats no sempre s’ha correspost amb un alt grau de programació. Quant temps fa que programem amb una estructura didàctica tan establerta? Amb certa perspectiva històrica, relativament poc. Tot i així, la societat ha anat sortint-se’n prou bé, amb quotes de progrés evolutiu molt considerables. I ara precisament estan sorgint altres models de planificació que pretenen fer un procés de programació paral·lel al de la implementació de les programacions: el treball per projectes, els treballs de recerca i investigació amb alumnes, els grups cooperatius, els programes d’intercanvi, les comunitats d’aprenentatge, els programes d’aprenentatge-servei, etc., no són en cap cas models d’intervenció docent tancada, sinó que han de restar oberts a la programació i a la implementació en funció del propi procés. El que sí és imprescindible és tenir clars els objectius (què volem aconseguir) i l’estructura del procés (com ho volem aconseguir) per poder anar fent una avaluació ajustada (què hem aconseguit de la manera com volíem fer-ho, i com podem millorar-ho).

Per tant, potser l’actitud més sensata seria no desestimar el procés de programació docent, sinó racionalitzar-lo per tal de poder establir amb totes les garanties un procés eficaç i ef-

cient d’intervenció docent professional. Altrament, cal recordar que és la programació docent la que garanteix una tasca professional específica i reconeguda.

I què passa si no aconseguim aquesta racionalització en cada part del procés d’intervenció docent i es ressenteix la programació? Doncs que quedaria qüestionada la professionalitat del mestre/professor, perquè la intervenció docent ja no s’entendria com a rigorosa, sinó que es percebria com a arbitrària. Així doncs, hem de tendir a assegurar l’equilibri entre el plantejament teòric general i les limitacions pràctiques en particular.

El mestre del segle XXI, novell o experimentat, ha de fugir de solucions espontànies, d’arbitrarietats sense justificació i de personalismes no contrastats. La nova tasca docent implica el treball coordinat de col·laboració amb les famílies, de suport per part dels serveis educatius i socials, de reconeixement de les característiques personals i grupals dels alumnes que s’atenen, i especialment de la coordinació docent en el sí de l’acció tutorial.

Probablement cal una simplificació de la fase de programació que serveixi d’orientació al professorat i que permeti un marge am-

Cal una simplificació de la fase de programació que serveixi d’orientació al professorat i que permeti un marge ampli d’actuació als professionals que l’han d’implementar

pli d’actuació als professionals que l’han d’implementar. Hem tendit a models de programació docent excessivament intervencionistes i adaptats minuciosament a cada context escolar, obviant les coincidències que presenten tots els entorns educatius i desaprofitant un plantejament general que tornem a reiniciar en cada unitat de programació, en cada nou projecte, en cada nou pla, en cada nou programa, etc. I hem malversat un temps molt valuós que després sol

anar en detriment de la fase d'avaluació. Una veritable pena, perquè això significa que no tanquem el procés correctament, i això té conseqüències que repercuten en la professionalitat percebuda (probablement per nosaltres mateixos).

Tampoc es tracta de cercar constantment un consens previ per a cada actuació, sinó d'exercir la professionalitat docent amb uns paràmetres d'actuació experimentats, compartits i adaptats en termes generals. Per tal de fer possible això, només cal aplicar les tècniques que ja han mostrat la seva eficàcia en àmbits aliens a l'educatiu i que aporten als docents criteris de professionalitat reconeguts. Estem parlant del fet que, per tal que un mestre desenvolupi les funcions que té assignades i ho faci de manera professional, és del tot necessari que tingui en compte els elements que estan presents en tota acció educativa i, per tant, li caldrà:

1. Conèixer les seves habilitats i aptituds personals i professionals.
2. Conèixer un nombre de dades i informació suficient respecte a l'alumne o grup al qual va dirigida l'acció educativa.
3. Conèixer els continguts susceptibles de ser transmesos, i conèixer-los en un alt grau més enllà de la intervenció educativa.
4. Reconèixer les característiques de l'entorn on es produeix el fet educatiu amb especial rellevància sobre els indicadors socioeconòmics, lingüístics i culturals.
5. Reconèixer la disponibilitat o limitació de l'accés als recursos, especialment als materials, humans i funcionals.

Un cop coneguts o reconeguts aquests elements propis de l'acció educativa, caldrà determinar les **actuacions de tipus docent en relació amb el procés educatiu**. En aquest sentit, tot mestre en l'exercici de la seva tasca educativa professional hauria de:

6. Diagnosticar quins elements de l'acció educativa són genèrics i quins requereixen un procés específic d'adaptació.
7. Programar el procés d'ensenyament/aprenentatge d'acord amb les característiques

dels usuaris³, els objectius educatius i la línia pedagògica de la institució escolar en què es desenvolupi el procés.

8. Executar la programació, és a dir, promoure la intervenció docent amb possibilitat constant de canvi i adaptació d'acord amb les variables que es vagin detectant.

9. Avaluar el procés per tal de:

9.1 Valorar els resultats obtinguts i el grau d'assoliment dels objectius proposats, en especial en termes de:

9.1.1 Rendiment acadèmic.

9.1.2 Promoció personal i social.

9.2 Fer propostes de millora per un nou procés de diagnosi, programació, intervenció i avaluació posteriors.



En aquest sentit, podem entendre que caldria fer actuacions de tipus prioritari pel que fa a la formació inicial del professorat per tal que es puguin garantir:

- Que s'assoleixin els coneixements teòrics suficients per poder interpretar la realitat educativa des d'una perspectiva àmplia.

³ Genèricament seran els alumnes, tot i que també n'hi ha altres, com ara les famílies; els serveis educatius; el desenvolupament de plans, programes i projectes; l'entorn del centre; etc.

- Que es coneixen els plantejaments teòrics educatius i que se sap que aquests són relatius en funció de les variables i de les característiques pràctiques d'on s'hagin d'aplicar.

- Que se sap que el saber teòric és acumulatiu pel que fa al volum de coneixements que s'assimilen i, per tant, que cal saber-lo nodrir contínuament.

- Que s'entén que el saber teòric també és significatiu pel que fa al grau relacional dels seus continguts i, per tant, que cal saber-lo vincular contínuament amb els coneixements previs ja adquirits i a les circumstàncies pràctiques d'on s'hagin d'aplicar.



- Que es comparteix el plantejament que la innovació i la recerca docent són fruit del neguit professional i que estan vinculades a processos de diagnosi, programació, implementació i avaluació docent.

Ara bé, cal no oblidar que les funcions docents no s'exerceixen exclusivament dintre de les aules. Aquest procés d'intervenció docent professional també és vàlid per al desenvolupament de totes les funcions que té assignades el professorat. En aquests altres casos s'haurà de tenir en compte que la planificació docent estarà adaptada a uns usuaris que no seran directament els alumnes, sinó les seves famílies, els serveis educatius i socials, el desenvolupament de programes, l'organització del centre, etc. Però, tot i això, s'ha de tenir present quins són els destinataris últims dels processos de millora i, per tant, garantir que l'assoliment dels resultats reverteixi en el rendiment acadèmic i/o la promoció personal i social dels propis alumnes.

Això, però, ho veurem més detalladament quan abordem el tema de les funcions docents.

Bibliografia

- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó (1998).

Mario González Jorge
Professor de la Universitat Rovira i Virgili
Director de l'escola Remolins de Tortosa
mario.gonzalez@urv.cat