

## Diez nuevas competencias para enseñar

Philippe Perrenoud. Col. Biblioteca de aula, 196. Ed. Graó. Barcelona, 2007 (5ª edición)

Resumen

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
<b>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje</li> <li>• Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos</li> <li>• Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje</li> <li>• Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas</li> <li>• Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento</li> </ul>
<b>Gestionar la progresión de los aprendizajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos</li> <li>• Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza</li> <li>• Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje</li> <li>• Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo</li> <li>• Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión</li> </ul>
<b>Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase</li> <li>• Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio</li> <li>• Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades</li> <li>• Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua</li> </ul>
<b>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el deseo de aprender, explicitar su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar, y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado</li> <li>• Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos</li> <li>• Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta"</li> <li>• Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno</li> </ul>
<b>Trabajar en equipo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes</li> <li>• Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones</li> <li>• Formar y renovar el equipo pedagógico</li> <li>• Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales</li> <li>• Hacer frente a crisis o conflictos entre personas</li> </ul>
<b>Participar en la gestión de la escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar un proyecto institucional</li> <li>• Administrar los recursos del centro</li> <li>• Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen)</li> <li>• Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos</li> </ul>

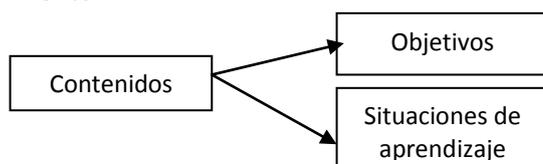
<b>Informar e implicar a los padres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer reuniones informativas y de debate</li> <li>• Dirigir las reuniones</li> <li>• Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos</li> </ul>
<b>Utilizar las nuevas tecnologías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar los programas de edición de textos</li> <li>• Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza</li> <li>• Comunicarse a distancia a través de la telemática</li> <li>• Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza</li> </ul>
<b>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad</li> <li>• Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales</li> <li>• Participar en la creación de reglas de vida común referentes a las reglas de la disciplina en el centro, las sanciones, la apreciación de la conducta</li> <li>• Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase</li> <li>• Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia</li> </ul>
<b>Organizar la propia formación continua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber explicitar las propias prácticas</li> <li>• Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios</li> <li>• Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (esquipo, escuela, red)</li> <li>• Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo</li> <li>• Aceptar y participar en la formación de los compañeros</li> </ul>

## 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hacen de manera espontánea todos los profesores. Este lenguaje hace hincapié en la *voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas*, incluso y en primer lugar para los alumnos que no aprenden escuchando lecciones.

**Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje**

La verdadera competencia pedagógica consiste en *relacionar los contenidos* por un lado con *los objetivos*, y por el otro lado, *las situaciones de aprendizaje*. Esto no parece necesario cuando el profesor se limita a recorrer, capítulo tras capítulo, página tras página, el “texto del conocimiento”.



Los objetivos intervienen en tres estadios:

- El de la planificación didáctica, no para dictar situaciones de aprendizaje propias a cada objetivo, sino para identificar los objetivos trabajados en las situaciones consideradas, para elegir las y fomentarlas con conocimiento de causa.

- El del análisis *a posteriori* de situaciones y de actividades, cuando se trata de delimitar *lo que realmente se ha desarrollado* y modificar la serie de actividades propuestas.
- El de la evaluación, cuando se trata de controlar las experiencias de los alumnos.

La competencia necesaria hoy en día es controlar los contenidos con suficiente soltura y distancia para construirlos en las situaciones abiertas y las tareas complejas, aprovechando las ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explotando los acontecimientos, en resumen, favoreciendo la apropiación activa, la transferencia de conocimientos, sin pasar necesariamente por su exposición metódica, en el orden prescrito por un índice de contenidos.

Esta soltura en la gestión de situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de la “matriz disciplinaria” [Develay], es decir, los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina. De ahí la importancia de saber definir los conceptos núcleo o las competencias clave, en torno a las cuales organizar los aprendizajes y en función de las cuales guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades.

### **Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos**

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarlos inmediatamente. Lo importante es darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas aparezcan cuando las creíamos perdidas. El profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de reencontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario.

### **Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje**

Esta competencia se basa en el postulado de que aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo.

Supongamos, por ejemplo, que pedimos a los alumnos que se imaginen que tienen que asaltar una fortaleza y calcular la longitud de la escalera que les permitirá franquear el foso de 6m. de ancho para llegar a la cima de una muralla de 9m. de altura. Si conocen el teorema de Pitágoras y son capaces de ver su pertinencia y aplicarlo correctamente a los datos, deducirán que bastará con una escalera de 11m. Si no conocen el teorema, deberán, o bien descubrirlo, o bien proceder del modo más pragmático, por ejemplo, construyendo una maqueta a escala reducida. Según la edad de los alumnos y el programa que el profesor tenga en mente, éste puede introducir limitaciones, por ejemplo, prohibir el procedimiento más empírico, si quiere que descubran el teorema, o al contrario, favorecerlo, si quiere que introduzcan un trabajo sobre las proporciones.

### **Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas**

Los conceptos de *dispositivo* y de *secuencia didáctica* hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver.

La pasión personal que pone el profesor no basta si nos es capaz de establecer una *complicidad* y una *solidaridad* creíbles en la búsqueda del conocimiento. Debe buscar *con sus alumnos*, aunque tenga un poco de ventaja, por lo tanto a renunciar a la imagen del “profesor que lo sabe todo”, aceptar mostrar sus propios errores e ignorancias, no situar siempre el conocimiento al lado de la razón, la preparación del futuro y el éxito.

La capacidad de organizar y fomentar situaciones problema y otras situaciones de aprendizaje fértiles supone competencias bastante cercanas a las que exige un proceso de investigación de más larga duración. Sin embargo, mientras una situación problema se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez éste se ha superado, un proceso de investigación parece más ambicioso, puesto que invita a los alumnos a construir ellos mismos la teoría. Desgraciadamente, los procesos de investigación exigen tiempo, por lo que las progresiones didácticas se organizan a menudo en función de los conceptos previstos en el programa más que en una lógica de investigación, más caprichosa y ansiosa de tiempo. Las situaciones problema representan una forma de compromiso entre estas dos lógicas.

## 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios. Podría decirse que, al encargarse el sistema, la progresión no exige ninguna competencia particular de los profesores. Pero esto no es así en la realidad, debido a la diversidad de estudiantes y la autonomía de los temas. Por consiguiente, toda enseñanza debería ser estratégica, concebida en una perspectiva a largo plazo, en la que cada acción se decide en función de su contribución a la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno.

### **Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos**

Astolfi (1997) definió así las diez características de una situación problema:

1. Una situación problema se organiza en torno a la **superación de un obstáculo** por parte de la clase, obstáculo previamente **bien identificado**.
2. El estudio se organiza en torno a una **situación de carácter concreto**, que permita de un modo efectivo al alumno formular **hipótesis y conjeturas**.
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un **verdadero enigma que resolver**, en el cual están en condiciones de emplearse a fondo. Es la condición para que funciones la **transmisión**: el problema, aunque inicialmente propuesto por el maestro, se convierte entonces en "su asunto".
4. Los alumnos **no disponen, al principio, de los medios de la solución** buscada, debido a la existencia de un obstáculo que deben superar para lograrlo. Es la necesidad de resolverlo lo que conduce al alumno a elaborar o apropiarse colectivamente de los instrumentos intelectuales que serán necesarios para la construcción de una solución.
5. La situación debe ofrecer una **resistencia suficiente** que lleve al alumno a emplear a fondo sus conocimientos anteriores y **sus representaciones**, de modo que esa resistencia le conduzca a cuestionarse sus representaciones y a elaborar ideas nuevas.
6. La solución no debe percibirse fuera del alcance de los alumnos. La actividad debe trabajar en una **zona próxima**, propicia al **desafío intelectual** y a la **interiorización** de las "reglas de juego".
7. La **anticipación** de los resultados y su expresión colectiva preceden a la búsqueda efectiva de la solución, el "riesgo" asumido por cada uno que forma parte del "juego".
8. El trabajo de la situación problema funciona también sobre el modo del **debate científico** en el interior de la clase, y estimula los conflictos sociocognitivos potenciales.
9. La **validación** de la solución y su **sanción** no la aporta el profesor de una forma externa, sino que resulta del **modo de estructuración de la situación** por sí misma.

10. Reexaminar de forma colectiva la progresión llevada a cabo es la ocasión para un **repaso reflexivo**, con carácter metacognitivo; esto ayuda a los alumnos de las **estrategias** que han puesto en práctica de manera heurística, y a estabilizarlos en **procedimientos** disponibles para nuevas situaciones problema.

El funcionamiento colectivo puede marginar a los alumnos que tendrían más necesidad de aprender. Para neutralizar este riesgo, resulta, pues, indispensable que el control de las situaciones problema se haga a un doble nivel:

- En la elección de las situaciones propuestas, que deben, *grosso modo*, convenir al nivel medio del grupo y situarse en la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los alumnos.
- En el interior de cada situación, a la vez para influirla en el sentido de un mejor ajuste, diversificarla y controlar los efectos perversos de la división espontánea del trabajo, que favorece a los favoritos.

### **Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza**

Cada profesor se inclina a dar una importancia desmesurada a varios años del programa en los que tiene experiencia, sin que sea claramente consciente de lo que sucede antes y después. Sería mejor que se tuviera una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, sobre todo para juzgar lo que se debe adquirir ahora y de o que se podría aprender más tarde, sin que ello implique ninguna consecuencia.

Este modo de hacer exige competencias de evaluación y de enseñanza que van más allá del control de un programa anual.

Esta visión longitudinal exige también un buen conocimiento de las fases de desarrollo intelectual del niño y del adolescente, para poder articular aprendizaje y desarrollo, y juzgar si las dificultades de aprendizaje remiten a una mala apreciación de la fase de desarrollo y la zona proximal, o si existen otras causas.

### **Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje**

Es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos en ese momento, la relación entre lo que es hacer y la progresión de los aprendizajes. La mayoría de organizaciones humanas funcionan según rutinas ampliamente desconectadas de sus razones de ser y no sólo hace falta competencia, sino también energía y, a veces, valor para preguntarse constantemente por qué hacemos lo que hacemos... Elegir y modular actividades de aprendizaje es una competencia profesional esencial, que no sólo supone un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizaje, sino un control de las didácticas de las disciplinas.

### **Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo**

Para dirigir la progresión de los aprendizajes, no se puede prescindir de los controles periódicos de los conocimientos de los alumnos. Son necesarios para establecer decisiones de promoción u orientación. Estos controles deberían confirmar o intensificar lo que el profesor ya presiente. Por lo tanto, no eximen de una observación continua, una de cuyas funciones consiste en poner al día y completar una representación de los conocimientos de los alumnos. Esta observación tiene un primer objetivo formativo, lo que significa que debe tener en cuenta todo lo que puede ayudar al alumnos a aprender mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender, su entorno escolar y familiar.

Cardinet insiste en la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que de los conocimientos adquiridos, puesto que permite regulaciones mucho más rápidas.

El profesor tiene igualmente el derecho de confiar en su intuición. Para no sentirse desbordado, es importante:

- Que apueste por tecnologías y dispositivos interactivos, portadores de regulación.
- Que forme a sus alumnos en la evaluación mutua.
- Que desarrolle una evaluación formadora, de la cual se encargue el sujeto aprendiz; la autoevaluación no consiste, pues, en rellenar uno mismo su libreta sino en dar prueba de una forma de lucidez con respecto a la manera como se aprende.
- Que favorezca la metacognición como fuente de autorregulación de los procesos de aprendizaje.
- Que logre seleccionar muy deprisa un gran número de observaciones fugaces, para identificar una forma que guiará su acción y sus prioridades de intervención reguladora.

### **Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión**

Los estudios escolares, en ciertos momentos, obligan a tomar decisiones de selección u orientación. Es el caso del fin de cada año escolar, en unos estudios estructurados en etapas anuales, o al final de cada ciclo. Participar en semejantes decisiones, negociarlas con el alumno, sus padres y otros profesionales, encontrara el compromiso óptimo entre los proyectos y las exigencias de la institución escolar, todo esto forma parte de las competencias básicas de un profesor.

### **3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**

Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él (ZDP). El problema es insoluble siempre que imaginemos que, para crear una situación de aprendizaje óptima para cada alumno, es necesario encargarse de él personalmente. Esto no es ni posible ni deseable.

Frente a ocho alumnos, tres, o incluso uno solo, un profesor no sabe necesariamente proponer a cada uno una situación de aprendizaje óptima. No basta con volverse completamente disponible para cada alumno: todavía es preciso comprender *por qué* tiene dificultades de aprendizaje y saber *cómo* superarlas. Todos los profesores que han intentado el apoyo pedagógico o han dado clases particulares saben hasta qué punto uno puede encontrarse desprovisto en una situación de tutoría, mientras que ésta resulta aparentemente ideal.

Algunos aprendizajes sólo pueden hacerse gracias a interacciones sociales, ya sea porque se tiene como objetivo el desarrollo de competencias de comunicación, ya sea porque la interacción es indispensable para provocar aprendizajes que pasan por un conflicto cognitivo o una forma de cooperación.

Diferenciar la enseñanza no podría, pues, consistir en multiplicar los “cursos particulares”. Se trataría de acudir a una “competencia global” que consistiría en organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él.

### **Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase**

Merieu propone renunciar a querer formar grupos homogéneos debidamente preparados para seguir un tratamiento estandarizado, para afrontar la heterogeneidad en el mismo grupo de trabajo, tal como se manifiesta ante una tarea y sobre todo una situación problema. Eso conduce, sin renunciar a toda regulación retroactiva (apoyo) o proactiva (microorientación hacia tareas o grupos distintos), a priorizar las regulaciones interactivas en situación, mientras los alumnos siguen juntos. No significa que debamos renunciar a recurrir puntualmente a grupos de nivel, todavía menos que haya que trabajar en una composición estable. Merieu ha demostrado la pertinencia de trabajar, de vez en cuando, en *grupos de necesidades* y, en otras ocasiones, en *grupos de proyecto*.

La diferenciación exige métodos complementarios, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico.

### **Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio**

Una cosa parece segura: entre las cuatro paredes de clase y durante los ocho o nueve meses de un año escolar, pocos profesores son capaces de hacer milagros. Parece razonable invitar a los profesores a poner sus fuerzas en común para organizar la diferenciación a nivel de varias clases y, si es posible, en varios años. La gestión de una clase tradicional es el objetivo de la formación inicial y se consolida a voluntad de la experiencia. El trabajo en espacios más amplios precisa nuevas competencias. Unas giran en torno a la cooperación profesional. Las otras hacen referencia a la gestión de la progresión de aprendizajes en varios años. Ahora hablaremos de una competencia puramente gestora, definida en un ámbito más amplio que la clase: pensar, organizar, habitar, hacer vivir espacios de formación reagrupando decenas de alumnos, durante varios años. Estos funcionamientos representan problemas inéditos de organización y coordinación. En una pedagogía diferenciada y una organización por ciclos de aprendizaje, estos problemas son el motor de los profesores, que sólo pueden resolverlos en equipo y de forma local.

### **Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades**

Algunos alumnos encuentran dificultades que sobrepasan las posibilidades ordinarias de diferenciación y exigen medidas excepcionales. En algunos casos, se puede considerar la colocación en una clase especializada, el apoyo pedagógico fuera de la clase, incluso una forma u otra de repetir curso, aunque sabemos la poca eficacia que esto tiene en la mayoría de los casos.

Sin embargo, lo ideal sería, en una organización de equipo, encontrar los recursos para encargarse de esos niños, si es preciso con apoyos externos, pero sin excluirlos.

### **Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua**

Estamos condenados a inventar nuevas formas de enseñanza mutua, que requieren la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, lo cual no resulta fácil. Quizá basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos y favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación de otras maneras de ver y de hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad metacognitiva de la que cada uno saca un beneficio, incluso si no desemboca en una acción colectiva.

Trabajar juntos no consiste en hacer en equipo lo que se podría hacer por separado. El desarrollo de la cooperación pasa por actitudes, reglas de juego, una cultura de la solidaridad, de la tolerancia, de la reciprocidad y una práctica regular del consejo de clase.

#### 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él. Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables. Sus autores no pasan por alto que están condiciones previas faltan en algunos alumnos, pero apuestan entonces por una motivación “extrínseca” e imaginan que trabajarán bajo la amenaza de una mala nota, una sanción, un futuro comprometido o, para los más jóvenes, una falta de amor o cariño por parte de los adultos. No se puede pedir a los profesores que hagan milagros cuando su conjunto de condiciones se basa en una ficción colectiva. El hecho de ocuparse del sentido de construir no debería descansar únicamente sobre los hombros de los profesores.

Sin embargo, no esperemos que los autores de los programas los hayan aligerado para preguntarnos cómo se podría implicar mejor a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Tener más tiempo sólo es una condición necesaria. La competencia necesaria es de tipo didáctico, epistemológico, relacional. Son éstas:

##### **Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación del niño**

La distinción entre deseo de saber y decisión de aprender sugiere por lo menos dos medios de acción. Algunas personas disfrutan aprendiendo por aprender, les gusta controlar las dificultades, superar obstáculos. En definitiva, poco les importa el resultado. Sólo el proceso les interesa. Una vez finalizado, pasan a otra cosa. A semejantes alumnos el profesor puede limitarse a proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios.

Excepto para unos cuantos, aprender cuesta tiempo, esfuerzos, emociones dolorosas: angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimiento de llegar a sus límites, miedo a lo que pensarán los otros. Para consentir una inversión semejante y, por lo tanto, tomar la decisión de aprender y resistir, hace falta una buena razón. El placer de aprender es una cosa, el deseo de saber es otra.

Este deseo es múltiple: saber para comprender, para actuar con eficacia, para superar un examen, para ser querido o admirado, para seducir, para ejercer un poder... El deseo de saber no es de una sola pieza. La escuela, incluso si aboga a ojos cerrados por una relación desinteresada por el conocimiento, no puede permitirse menospreciar las otras motivaciones.

Enseñar es reforzar la decisión de aprender, sin hacer como si se hubiera tomado de una vez por todas. Enseñar es también estimular el deseo de saber. Una relación con el saber siempre es solidaria con una representación de las prácticas sociales en las que ésta se emplea.

La competencia profesional apuntada aquí requiere dos recursos precisos:

- Una comprensión y un cierto dominio de los factores y los mecanismos sociológicos, didácticos y psicológicos en juego en el nacimiento y el mantenimiento del deseo de saber y de la decisión de aprender.
- Las habilidades en el dominio de la transposición didáctica, las situaciones, las competencias, el trabajo sobre la transferencia del conocimiento, así como los recursos para ayudar a los alumnos a imaginarse las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posibles.

## **Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y obligaciones**

El consejo de clase es un lugar donde es posible hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo. Hay, en cada clase, un contrato pedagógico y didáctico, por lo menos implícito, que fija algunas reglas del juego en torno al conocimiento y prohíbe, por ejemplo, al profesor hacer preguntas sobre cuestiones que todavía no se han trabajado o al alumno preguntar constantemente por qué se estudia esto o lo otro. Un consejo de clase podría ser el lugar donde se hace frente abiertamente a la distancia entre los alumnos y el programa, donde se codifican reglas (“los derechos imprescindibles del estudiante”).

### **Los derechos imprescindibles del estudiante**

1. El derecho a no estar atento constantemente.
2. El derecho a su conciencia.
3. El derecho a no aprender lo que tiene sentido.
4. El derecho a no obedecer entre seis y ocho horas al día.
5. El derecho a moverse.
6. El derecho a no cumplir todas sus promesas
7. El derecho a no gustarle la escuela y a decirlo.
8. El derecho a elegir con quién quiere trabajar.
9. El derecho a no cooperar en su propio proceso.
10. El derecho a existir como persona.

## **Ofrecer actividades de formación con opciones**

Al estudiar los efectos de la organización del trabajo sobre la dinámica psíquica, se demuestra que el cansancio, el estrés, la insatisfacción, el sentimiento de alienación y la sinrazón aumentan cuando la organización del trabajo es rígida y no deja ningún margen a la persona para adaptar la tarea a sus ritmos, su cuerpo, sus preferencias, su visión de las cosas. Lo que vale para los trabajadores en la empresa también vale para los alumnos.

Se podría definir la competencia profesional apuntada aquí como “el arte de hacer de la diversidad la regla”, la estandarización de las actividades sólo aparece, según el caso, por razones específicas. Pero la diversificación sistemática de las tareas supone problemas de gestión y de material que pueden convertirse en prohibitivos.

La formación de los profesores los familiariza a menudo con actividades asociadas a capítulos del programa más que a suministrarles competencias necesarias para elegir o eliminar actividades en función de un objetivo de formación.

## **5. Trabajar en equipo**

Existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio del profesor:

- La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector *medicopedagógico* o *medicosocial*, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.
- La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación.

- Se insiste cada vez más en la continuidad de las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio del alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.
- La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.
- La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a compartimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.
- Los padres se organizan y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.
- La constitución de institución de “personas morales”, en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

Trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están relacionados: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias al trabajo en equipo esconden el miedo a no saber salir del apuro, “ser comido” o dominado por el grupo o por sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe funcionar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega a superar, ni incluso a verbalizar. Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias:

1. Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un “pseudoequipo” a un verdadero equipo.
2. Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional no es trabajar en equipo “por principio”, es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Por lo tanto, es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que hay que resolver.
3. Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta sus complejidad.

### **Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes**

Podemos definir un equipo como un grupo reunido para un proyecto común, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Hay dos tipos de proyectos:

- Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa; por ejemplo, montar un espectáculo en común, organizar una jornada deportiva, proponer talleres para facilitar la comunicación, editar un periódico. La cooperación es entonces el medio para realizar una empresa para la que nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo. Se detiene en el momento en que se acaba.
- Los proyectos en los que la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos porque pretenden instaurar una forma de *profesionalidad interactiva* que se parece más a una *forma de vida y de trabajo* que a un camino para lograr un objetivo preciso.

En los dos casos es importante saber elaborar un proyecto. En una “cultura de proyecto”, cada uno está familiarizado con la idea del proyecto. La génesis de un proyecto es una cuestión de *representaciones compartidas* de lo que los actores quieren hacer juntos.

Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de varias fases del “ciclo de la vida de un proyecto”, sobre todo en su génesis, siempre incierta.

### **Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones**

Todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento. Pero en un grupo de cierta envergadura, acosado por el tiempo o amenazado por un claro desequilibrio de las fuerzas presentes, es razonable, sin descargar al grupo de esta preocupación, delegarla sobre todo a un *animador* que garantice una continuación entre las reuniones, que haga un seguimiento de la anterior y prepare la siguiente. Para hacer surgir este papel y permitir que el animador lo represente por completo, es importante que el equipo afronte la cuestión del liderazgo y no lo confunda con la autoridad administrativa.

*[Estupendo es el listado de “problemas con los que se puede encontrar un equipo que no cuenta con un líder responsable. Página 71]*

### **Formar y renovar un equipo pedagógico**

Los problemas a los que se debe enfrentar son principalmente dos:

1. Hacer nacer un equipo cuando no existe ninguno.
2. Garantizar la continuidad del equipo más allá de las salidas o las llegadas de integrantes.

### **Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales**

El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del “muro de las lamentaciones” para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y los apoyos necesarios. Cuando los miembros del equipo esperan de la cooperación una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en luchar contra la huida hacia delante en el activismo, tener tiempo para hablar de lo que hacen, creen, piensan, sienten, y no de lo que queda todavía por hacer para preparar la fiesta, la exposición o la semana musical. Son necesarias entonces algunas competencias para navegar entre dos escollos: protegerse demasiado, a riesgo de no decirse nada, o exponerse demasiado, lo cual puede llevar a algunos a encerrarse en su tienda para curarse las heridas.

### **Hacer frente a crisis o conflictos entre personas**

En la mayoría de los equipos existen personalidades o configuraciones de personalidades más favorables que otras a un funcionamiento armonioso. En un equipo, una parte de la regulación consiste en suavizar los conflictos que provienen del “eslabón débil de la cadena”; por ejemplo, un compañero que le tiene miedo a todo, que nunca hace concesiones sobre los principios o que manifiesta un perfeccionismo sin límites. Hay en cada grupo *mediadores* que anticipan y atenúan los enfrentamientos.

Cada vez que hay que decidir, se corre el riesgo de no estar de acuerdo. Según lo que haya en juego, el desacuerdo puede transformarse en conflicto. Las competencias necesarias se construyen entonces a partir de una moderación centrada en la tarea. Por ejemplo, es importante que en un equipo varias personas tengan suficiente imaginación, informaciones y

conocimientos para reestructurar el debate de modo que surja un compromiso, una decisión que no enfrente de una forma violenta perdedores y ganadores.

En la gestión de conflictos, una competencia preciosa es la capacidad de romper las amalgamas y las espirales, reconducir un conflicto a una divergencia delimitada más que a fomentar una guerra de religión, un combate de directores, un conflicto ideológico típico. El trabajo cotidiano de la mediación es esencialmente preventivo y consiste en impedir que cada divergencia degenera en conflicto.

## 6. Participar en la gestión de la escuela

El conjunto del funcionamiento de una escuela proviene del currículum real y contribuye a formar a los alumnos, de forma deliberada o involuntaria. Gestionar la escuela es siempre, de forma indirecta, disponer espacios y experiencias de formación.

### Elaborar, negociar un proyecto institucional

En su vida personal, familiar, profesional, un profesor es, en general, capaz de formar y dirigir proyectos. ¿Por qué las personas que trabajan en la misma institución no podrías del mismo modo comprometerse en un proyecto común? Porque las individualidades, reunidas casi por azar, no pueden constituirse fácilmente en actor colectivo, sobre todo en el campo de una profesión todavía muy individualista.

Normalmente, favorecer el desarrollo y la supervivencia de un proyecto institucional exige actores que posean competencias fuera de lo común:

- Comprender la ambigüedad de este progreso, la tensión entre proyecto y mandato, la realidad y los límites de la autonomía, aceptarlas pero a la vez seguir siendo crítico, jugar con estas normas sin caer en la trampa.
- Construir una estrategia colectiva a partir de un conjunto de personas que no se han elegido y que sólo tienen en común, *a priori*, lo que destaca del ejercicio del mismo trabajo en una misma organización, es decir, pocas cosas en un oficio de lo humano, donde la parte de los valores, las creencias, las relaciones, la afectividad, por lo tanto la subjetividad, es inmensa.

Los proyectos institucionales que duran en general son testimonios de la presencia de estas dos competencias. Sin duda la génesis de un proyecto es en parte el resultado de conjeturas o contextos favorables. Por ejemplo:

- Un espacio que obliga a ponerse en el proyecto para hacer frente a la realidad de los alumnos, las familias, el barrio.
- Una política de personal que garantice una cierta homogeneidad del cuerpo docente en términos de visión pedagógica, concepción del oficio, relación con el trabajo, el tiempo, la cooperación, los alumnos, los padres, la evaluación.
- Un director de institución que aprovecha las ocasiones para crear una dinámica colectiva y funciona como líder cooperativo, un mediador, una garantía de la ley y la equidad.
- Compañeros externos (asociaciones de padres, trabajadores, poderes locales) que esperan de la institución una fuerte coherencia y una cierta colaboración.

### Administrar los recursos de la escuela

Invertir recursos compromete la responsabilidad individual y colectiva de los profesores tanto como afirmar valores o defender ideas pedagógicas.

## **Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes**

### **Organizar y hacer funcionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos**

La clase es evidentemente el primer lugar de participación democrática y de educación a la ciudadanía. Es ahí donde se enfrenta la contradicción entre el deseo de emancipar los alumnos y la tentación de adaptarlos, entre la asimetría incluida en la relación pedagógica y la simetría que requiere la democracia interna. Una educación para la ciudadanía y una participación en las decisiones difícilmente pueden resultar creíbles si excluimos todo lo que proviene de la didáctica, el programa, la evaluación, los deberes, el trabajo en clase, el oficio del alumno. Por esta razón, la participación de los alumnos remite a otros dos niveles sistémicos:

- La capacidad del sistema educativo para reconocer a las instituciones y a los equipos pedagógicos una verdadera autonomía de gestión.
- La capacidad de los profesores para no monopolizar ese poder delegado y compartirlo a su vez con los alumnos.

### **Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje**

## **7. Informar e implicar a los padres**

### **Fomentar reuniones informativas y de debate**

#### **Conducir reuniones**

#### **Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos**

## **8. Utilizar las nuevas tecnologías**

“Si no se pone al día, la escuela se descalificará”. Bajo este título, una revista (suplemento informático de *L'Hebdo*, diciembre de 1997, pág.12) da motivo a Patrick Mendelsohn, responsable de la unidad de tecnologías de la formación en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, para formular dos propósitos que merecen que se les preste atención:

- Los niños nacen en una cultura en que se claca, y el deber de los profesores es integrarse en el universo de sus alumnos.
- Si la escuela ofrece una enseñanza que ya no resulta útil en el exterior, corre el riesgo de descalificarse. Por lo tanto, ¿cómo queréis que los niños confíen en ella?

### **La informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza?**

Formar en las nuevas tecnologías es formar la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación.

#### **Utilizar programas de edición de documentos**

La transferencia de lo impreso a soportes digitales supone que el profesor construya una gran capacidad de saber lo que está disponible, moverse en este mundo y elegir las opciones. Se pasa de un universo documental limitado (el de la clase y el centro de documentación cercano) a un universo sin límites verdaderos, el del hipertexto. Este concepto no está relacionado con la red, sino con la posibilidad que ofrece la informática de crear vínculos entre cualquier parte de un documento y otras partes, u otros documentos. Todo el mundo utiliza el hipertexto sin

saberlo al consultar un diccionario o un atlas, cuando una página le remite a otra. La diferencia es que la informática prevé estos vínculos y los propone al usuario, lo cual exige una mínima creatividad y un mínimo esfuerzo, pero en cambio pone a su alcance una navegación fácil y rápida.

Un profesor puede publicar en la red, pero también puede limitarse a utilizarla en clase, como base para la información en la cual los alumnos pueden navegar con facilidad, con la condición de prever vínculos entre las páginas. La competencia necesaria es cada vez menos técnica; es, sobre todo, lógica, epistemológica y didáctica.

### **Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza**

#### **Comunicar a distancia mediante la telemática**

Se pueden asociar los instrumentos tecnológicos a métodos activos, puesto que favorecen la exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias y de micromundos. ¿Es esto suficiente para justificar la inversión? Todo dependerá de la forma en que el profesor enmarque y dirija las actividades. Su dominio técnico facilita las cosas, pero aquí se trata de dominio didáctico y de relación con el saber.

#### **Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza**

##### **Competencias basadas en una cultura tecnológica**

Tardif<sup>1</sup> propone un marco pedagógico a las nuevas tecnologías. Hace hincapié en el cambio de paradigma que éstas exigen y al mismo tiempo facilitan. Se trata de pasar de una escuela centrada en la enseñanza (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación, su aplicación bajo la forma de cursos y ejercicios) a una escuela centrada no en el alumno, sino en los aprendizajes. El oficio de profesor se redefine: más que enseñar, se trata de *hacer aprender*. Las nuevas tecnologías pueden reforzar la contribución de los trabajos pedagógicos y didácticos contemporáneos, puesto que permiten crear situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas, diversificadas, con la ayuda de una división del trabajo que ya no hace descansar toda la inversión en el profesor, puesto que de la información así como de la dimensión interactiva se encargan los productores de instrumentos.

## **9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión**

Podemos tener en cuenta las cinco competencias específicas retenidas por el referencial adoptado aquí igual que tantos otros recursos de una educación coherente con la ciudadanía:

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Los profesores que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino también para el presente. Crean las condiciones de un trabajo escolar productivo en el conjunto de las disciplinas y ciclos de estudios. No se trata solamente de inculcar un modelo para que los

---

<sup>1</sup> TARDIF, J. (1998): *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris. ESF éditeur.

alumnos lo lleven consigo en la vida, sino de aplicarlo aquí y ahora, a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos.

## 10. Organizar la propia formación continua

### Saber explicitar sus prácticas

- Formarse no es ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.
- De entre estos métodos, se puede mencionar la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con los compañeros.
- Cada vez más se sabe de una forma más clara que el mecanismo fundamental proviene de lo que en adelante se llama con Schön<sup>2</sup> una práctica reflexiva.

El adjetivo reflexivo se presta a confusiones. Toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción- sino por una voluntad de aprender *metódicamente* de la experiencia y transformar su práctica de año en año.

En todos los casos, la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación. La diferencia es que nuestra inclinación más fuerte es poner estos mecanismos al servicio de una adaptación a las circunstancias, de una victoria de confort y seguridad, mientras que el ejercicio metódico de una práctica reflexiva podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas.

Saber analizar y explicitar su práctica permite el ejercicio de una lucidez profesional que nunca es total y definitiva, por la simple razón de que también tenemos necesidad, para permanecer en vida, de contarnos historias.

Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar, sino en una forma de “sabiduría”, la que permite encontrar su camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora.

Queda aprender a analizar, a explicitar, a concienciarse de lo que uno hace. Participar en un grupo de análisis de prácticas constituye una forma de entrenamiento, que permite interiorizar posiciones, métodos, cuestionamientos que se podrán traducir el día en que se encontrará solo en su clase o, mejor todavía, activo en el seno de un equipo o de un grupo de intercambios. Esto favorece una *elaboración* y una *formalización* de la experiencia profesional.

### Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios

La lucidez profesional consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación (individualmente o en equipo) y cuándo resulta más económico y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión,

---

<sup>2</sup> SCHÖN, D. (1994): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998. O *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal. Éditions Logiques.

investigación-acción o aportaciones estructuradas de formadores susceptibles de proponer nuevos conocimientos y nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que los practicantes adopten, sin otra forma de proceso, los modelos que se les propongan. Más bien los adaptarán, incluso construirán una cosa completamente distinta, pero la formación les habrá permitido dejar de hacer más de lo mismo, realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginar formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas. Podemos lamentar que los formadores se obstinen demasiado a menudo de convencer de una ortodoxia, mientras que su aportación principal es alimentar un proceso de autoformación, enriquecer e instrumentar una práctica reflexiva, sobre el modelo: “vale más enseñar a pescar que dar el pescado”.

### **Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)**

Un proyecto de formación en común, sobre todo si coexiste en la misma escuela, puede desencadenar un proceso de explicitación y confrontación de prácticas del cual nadie saldrá indemne. Es precisamente por esta razón que es un modelo interesante de formación: mientras que la formación continua fuera del centro proviene de una elección individual que separa al profesor de su medio de trabajo, una formación en común, en el centro, hace evolucionar el conjunto del grupo, en condiciones más cercanas de los que unos y otros viven cotidianamente. Esto representa una oportunidad para avanzar más deprisa si las condiciones se prestan a ello, pero también se corre el riesgo de que se produzcan conflictos y sufrimiento si las relaciones entre los profesores son difíciles y si la paz solamente se mantiene porque cada cual evita expresar una opinión sobre las prácticas de los demás.

La competencia considerada aquí es, por lo tanto, doble: saber aprovechar la ocasión de proponer y desarrollar proyectos colectivos cuando la situación lo permita, y saber renunciar a ello cuando la escuela todavía no ha logrado un estadio de cooperación mínimo. Un proyecto de formación común puede reforzar una cultura de cooperación, no la rea por completo y puede impedirla si violenta a algunos profesores.

### **Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo**

Implicarse en las tareas de un nivel general de la enseñanza o del sistema educativo es una vía de formación continua muy productiva, incluso si la formación resulta entonces un beneficio secundario, más que un objetivo primero. Esta clase de experiencia impone una *decentración*, una visión más sistémica, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará.

Cuanto más nos alejamos de la clase, más nos enfrentamos a otros adultos, que defienden otros valores u otros intereses, con los cuales hace falta aprender a organizar sistemas, construir programas, elaborar medios de enseñanza, concebir o dirigir reformas, elegir inversiones o recortes presupuestarios. Este aprendizaje de la negociación, de la mediación, la decisión colectiva es evidentemente transferible a nivel institucional, incluso si los desafíos son distintos. Los que tienen un pie fuera de la institución a menudo son personas-recursos: moderadores en el interior, portavoces en el exterior, informadores sobre lo que se hace fuera, expertos en los métodos de proyecto y la toma de decisión. Estas competencias son transferibles igualmente a las negociaciones con los alumnos y los padres.

Aquellos que se “distancian para comprender mejor” también aprenden que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones. Esto participa de lo que los anglosajones llaman

**empowerment** (Hargreaves y Hopkins, 1991)<sup>3</sup>, el sentimiento de *tener poder* sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de *tener derecho* a participar en las decisiones *colectivas* y disponer de los *medios*. Introduce una ruptura con la actitud burocrática que trata el “sistema” como una pura obligación y no se limita a crear un “biotipo” tan soportable como posible.

De forma más global, la participación en otros niveles de funcionamiento del sistema educativo amplía la cultura política, económica, administrativa, jurídica y sociológica de los profesores en ejercicio, con las incidencias que nos imaginamos debido a su práctica cotidiana en un doble sentido: enriquecimiento de los contenidos de la enseñanza y enfoque más analítico y menos defensivo de fenómenos de poder y conflicto y, en general, de funcionamiento institucionales.

### **Acoger y participar en la formación de los compañeros**

Desde hace mucho tiempo, los partidarios de las nuevas pedagogías y la enseñanza mutua han descubierto que formar a alguien es una de las formas más seguras de formarse. A partir de la experiencia, la preocupación de compartir conocimientos o crear experiencias formadoras lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. También conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuándo, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el *habitus*, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarnos, nos observa en el trabajo y tiene derecho a sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas diferentes observadas o evocadas fuera.

Un observador ve cosas elementales que el discurso esconde, porque el practicante literalmente “no sabe lo que hace” o porque no sabe poner en palabras algunas prácticas en las cuales se siente vulnerable.

Una observación es formadora en el otro sentido: al ver a una persona de prácticas reaccionar, el practicante más experimentado se concienza, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros. Lo cual resulta muy formador para el practicante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas.

No es menos importante cuando se inicia una verdadera acción de *coaching*, a la manera de un entrenador, o incluso de modelaje, a la manera de un instructor que prescribe un procedimiento eficaz y lo controla en una dimensión doble.

### **Ser actor del sistema de formación continua**

Sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva, en los procesos de decisión.

### **Conclusión: ¿hacia un oficio nuevo?**

El referencial de Ginebra elaborado en 1996 [y en el que se basa este autor] pretende comprender el *movimiento de la profesión*, haciendo hincapié en competencias *emergentes* o competencias existentes, cuya importancia se refuerza debido a nuevas ambiciones del sistema educativo, que exige niveles de control siempre elevados.

---

<sup>3</sup> HARGREAVES, D.H.; HOPKINS, D. (1991): *The empowered School: The management and Practice of School Development*. London, Cassell

<b>Dos concepciones de la experiencia en evaluación</b>	
<b>Experiencia tradicional</b>	<b>Experiencia nueva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar rápidamente, en la fase de la planificación de pruebas, de su composición, corrección, determinación de los baremos, la atribución de las notas. Llevar a cabo enseguida inevitables negociaciones con algunos alumnos o sus padres.</li> <li>• Evaluar según todas las apariencias de la imparcialidad, la seriedad, el rigor comprensivo (ser severo pero justo, a veces indulgente).</li> <li>• Servirse del sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su respeto del contrato didáctico.</li> <li>• Evaluar de forma que tranquilice o movilice a los padres, pero al mismo tiempo tenerlos al margen de la gestión de la clase.</li> <li>• Conservar una rutina de evaluación más allá de los cambios del currículo y los discursos reformistas del sistema.</li> <li>• Utilizar la evaluación para modular la progresión en el programa de forma que se saque provecho al final del año.</li> <li>• Mantener el nivel de los alumnos y la tasa de repetidores, abandono o fracaso en los límites "razonables".</li> <li>• Limitar las dudas o la culpabilidad que acompañan a menudo la evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar con precisión los objetivos de un año o un módulo de enseñanza.</li> <li>• Tener una clara conciencia de los conceptos trabajados, aprendizajes favorecidos y lo que se ha dejado en la sombra –por falta de tiempo o interés- y por lo tanto no puede ser evaluado de forma apropiada.</li> <li>• Servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente mediante una pedagogía diferenciada o la llamada de maestros de apoyo u otros interventores externos.</li> <li>• Hacer el balance preciso de los conocimientos esenciales, para certificar el nivel de los alumnos al final del itinerario, cuando aspiran a un título o al acceso a la clase superior u otra escuela.</li> <li>• Dar a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.</li> </ul>

Cada uno puede contribuir, en su medida, a hacer evolucionar el oficio hacia la profesionalización. ¿Cómo? Por ejemplo, esforzándose en:

- Centrarse en las competencias que se deben desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje más productivas.
- Diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación formativa, para luchar activamente contra el fracaso escolar.
- Desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos.
- Asignarse una ética explícita de la relación pedagógica y mantenerse en ella.
- Seguir formándose, leyendo, participando en las manifestaciones y reflexiones pedagógicas.
- Cuestionarse, reflexionar sobre la propia práctica, de forma individual o en grupo.
- Participar en la formación inicial de futuros profesores o en la formación continua.
- Trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros.
- Implicarse en un proyecto institucional o una red.
- Comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos.

En el mejor de los mundos, los profesores eligen libremente elaborar un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a ello de forma autoritaria o con sanciones o recompensas en mano. Idealmente, la autoformación resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto (personal o colectivo) que a un deseo explícito de la institución. El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio.

Los referenciales de competencias no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva.