



10 Diez nuevas competencias para enseñar

Estimados colegas del PNFP, comparto este material que tiempo atrás estuve trabajando con docentes. En esta oportunidad les presento un resumen que hice de lo que a mi criterio, son los puntos centrales del tema. Para poder profundizar sobre el mismo, les recomiendo ir a las fuentes ya que el autor presenta y desarrolla cada competencia en forma extensa y con algunos ejemplos que grafican el “inventario de competencias” tal como lo expresa Pernoud.

En cuanto al título del libro, cambiaría la palabra “nuevas” por “prioritarias” o “principales”. *Nuevas competencias* hace referencia a que nunca se presentaron antes y esto no es real si analizamos históricamente los esfuerzos tanto individuales como colectivos e institucionales para desarrollar competencias que puedan responder y estén a la altura de los desafíos que la sociedad y la educación nos propone.

Tal como lo expresa el autor, él agrupa las competencias en 10 familias de competencias destacadas de una lista aún mayor que se realizó en Ginebra en 1998. Este recorte y reagrupamiento que realiza Pernoud queda a disposición de todos nosotros para reflexionar, cuestionar y recrear.

Lic. M Fabiana Zumel

Phillippe Pernoud destaca la labor docente citando lo que una vez Freud dijo acerca de ella. De un modo irónico, Freud planteó que había tres profesiones *imposibles*: educar, curar y gobernar. Tres campos que por su subjetividad, hacen fracasar la planificación y el cálculo. Pero de tan imposibles, en vez de resignarse a un destino marcado, las personas cuya vida dedican a ellas, se enfrentan día a día a que sean *posibles*.

Caracteriza la experiencia docente inmersa en un ámbito donde debe decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia. Debido a esto, y a modo de poder colaborar con la formación docente continua de los maestros, propone una especie de *inventario* de las competencias para la enseñanza.

¿Por qué habla de *competencias*? Porque la educación por competencias brinda la posibilidad de responder de manera expedita, situación que se exige en el mundo laboral, ya que “la competencia es el conjunto de esquemas que permiten combinar razonamientos, conocimientos y habilidades de manera segura y rápida, con pocos

errores, dudas y angustias”. Es a partir de las competencias, que se pueden generar rutinas eficaces, que son necesarias en el ejercicio de una profesión, donde es posible improvisar, aunque normalmente se requiere responder rápido y bien.

Los cuatro riesgos mayores para los alumnos ante la falta de competencias son que:

1. El maestro no entienda los procesos de aprendizaje y, por ende, no sepa inducirlos ni regularlos.
2. El maestro no domine ni intelectual ni prácticamente la transposición didáctica de los saberes a enseñar. Y que por tanto no de un tratamiento didáctico a los contenidos que debe enseñar.
3. El maestro no sepa darles sentido al trabajo y a los conocimientos escolares. Y que por tanto no inculque a sus alumnos con la pasión por aprender.
4. El maestro no sepa adaptar su acción pedagógica a la diversidad de los alumnos. Y por ende genere desigualdad.

Para establecer estas competencias, retoma conceptos centrales de Philippe Meirieu sobre la formación inicial y continua docente: práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliada, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un «escenario para un nuevo oficio»

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MAS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. ▪ Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. ▪ Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. ▪ Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. ▪ Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. ▪ Adquirir una visión longitudinal de los objetivos

	<p>de la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. ▪ Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. ▪ Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
<p>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. ▪ Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. ▪ Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. ▪ Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
<p>4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. ▪ Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. ▪ Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». ▪ Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
<p>5. Trabajar en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. ▪ Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. ▪ Formar y renovar el equipo pedagógico. ▪ Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. ▪ Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
<p>6. Participar en la gestión de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar, negociar un proyecto institucional. ▪ Administrar los recursos de la escuela. ▪ Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).



10 Diez nuevas competencias para enseñar

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

A continuación se presentan cada una de las familias de competencias con una breve referencia:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje</p>	<p>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</p> <p>Esta soltura en la gestión de situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de la “matriz disciplinaria” 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</p>
<p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos</p>	<p>Implica darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia</p> <p>El docente que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata 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.</p>
<p>Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje</p>	<p>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.</p> <p>Una verdadera situación problema obliga a <i>superar un obstáculo a costa de un aprendizaje inédito</i>, ya se trate de una simple transferencia, de una generalización o de la construcción de un conocimiento completamente nuevo. El obstáculo se convierte entonces en el objetivo del momento, un <i>objetivo obstáculo</i>, Si la transmisión del problema funciona, en otras palabras, si los</p>



10 Diez nuevas competencias para enseñar

	<p>alumnos se apropian de él, su pensamiento se pone en movimiento, crea las bases de hipótesis, procede a exploraciones, propone pruebas «para ver». En un trabajo colectivo, se inicia la discusión, el choque de representaciones obliga a cada uno a precisar su idea y a tener en cuenta las de los otros.</p>
Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas	<p>Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace <i>posible</i> y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión.</p> <p>Secuencias y dispositivos didácticos se incluyen a su vez en un pacto pedagógico y didáctico, reglas de funcionamiento.</p> <p>Los conceptos de <i>dispositivo</i> y de <i>secuencia didáctica</i> 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.</p> <p>La pasión personal que pone el profesor no basta si no es capaz de establecer una <i>complicidad</i> y una <i>solidaridad</i> creíbles en la búsqueda del conocimiento. Debe buscar <i>con sus alumnos</i>, 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.</p>
Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento	<p>Saber implicar a los alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimientos pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable <i>su propia relación con el saber</i> y con la investigación, encarnar un modelo plausible de alumno. Se puede debatir sobre el papel del profesor, entre intervenir y dejar hacer.</p>

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.

<p>Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos</p>	<p>Situación problema:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 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. El problema, aunque inicialmente propuesto por el maestro, se convierte para el alumno 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”.
---	--

	<p>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”.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
<p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza</p>	<p>Históricamente en las instituciones, cada profesor se inclina a dar una importancia desmesurada del programa en curso, sin que sea claramente consciente de lo que sucede antes y después.</p> <p>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.</p> <p>Este modo de hacer exige competencias de evaluación y de enseñanza que van más allá del control de un programa anual.</p> <p>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.</p> <p>El trabajo en equipo es favorable al control de las progresiones (articulación) en varios años, cuando conduce a cooperar con compañeros que enseñan a otros niveles. Sin embargo, no basta con tener una idea aproximada de los programas de los años anteriores y posteriores, el verdadero desafío es <i>el control del conjunto de los estudios de un ciclo de aprendizaje y la articulación entre niveles.</i></p>
<p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de</p>	<p>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</p>

<p>aprendizaje</p>	<p>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.</p>
<p>Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo</p>	<p>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 docente 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.</p> <p>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.</p> <p>Que forme a sus alumnos en la evaluación mutua.</p> <p>Que desarrolle una autoevaluación formadora, 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.</p> <p>Que favorezca la metacognición como fuente de autorregulación de los procesos de aprendizaje.</p> <p>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.</p>
<p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión</p>	<p>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</p>

	<p>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.</p>
--	--

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. 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.

<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase</p>	<p>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 debemos 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 <i>grupos de necesidades</i> y, en otras ocasiones, en <i>grupos de proyecto</i>.</p> <p>La diferenciación exige métodos complementarios, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un</p>
--	--



	<p>pensamiento arquitectural y sistémico.</p>
Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio	<p>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.</p>
Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades	<p>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.</p> <p>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.</p>
Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua	<p>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</p>



	<p>uno saca un beneficio, incluso si no desemboca en una acción colectiva.</p> <p>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.</p>
--	---

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 estas 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.

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y	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. No les interesa tanto el resultado, como si el proceso. Una vez
--	---

<p>desarrollar la capacidad de autoevaluación del niño</p>	<p>finalizado, pasan a otra cosa. A semejantes alumnos el profesor puede proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Enseñar es reforzar la decisión de aprender. Enseñar es también estimular el deseo de saber.</p> <p>La competencia profesional apuntada aquí requiere dos recursos precisos:</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
<p>Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y obligaciones</p>	<p>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</p>

	(“los derechos imprescindibles del estudiante”).
Ofrecer actividades de formación con opciones	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>

5. Trabajar en equipo

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.

<p>Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes</p>	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 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 <i>profesionalidad interactiva</i> que se parece más a una <i>forma de vida y de trabajo</i> que a un camino para lograr un objetivo preciso. <p>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 <i>representaciones compartidas</i> de lo que los actores quieren hacer juntos.</p> <p>Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos.</p>
<p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones</p>	<p>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</p>

	<p>por un claro desequilibrio de las fuerzas presentes, es razonable, sin descargar al grupo de esta preocupación, delegarla sobre todo a un <i>animador</i> 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.</p>
<p>Formar y renovar un equipo pedagógico</p>	<p>Los problemas a los que se debe enfrentar son principalmente dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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.
<p>Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales</p>	<p>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.</p>
<p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas</p>	<p>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 <i>mediadores</i> que anticipan y atenúan los enfrentamientos.</p>

	<p>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.</p> <p>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.</p>
--	--

6. Participar en la gestión de la escuela

¿Hoy en día, se pide realmente a los profesores que participen en la gestión de la escuela? Por otro lado, ¿tienen ganas de hacerlo?

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.

Para describir una competencia, hace falta explicitar las prácticas de referencia. Aquí, como para el trabajo en equipo, se sale del aula, para interesarse por la comunidad educativa en su conjunto



Elaborar, negociar un proyecto institucional	<p>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.</p> <p>Normalmente, favorecer el desarrollo y la supervivencia de un proyecto institucional exige actores que posean competencias fuera de lo común:</p> <ul style="list-style-type: none">* 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, <i>a priori</i>, 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. <p>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:</p> <ul style="list-style-type: none">* 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
---	---



10 Diez nuevas competencias para enseñar

	<p>institución una fuerte coherencia y una cierta colaboración.</p>
Administrar los recursos de la escuela	<p>Invertir recursos compromete la responsabilidad individual y colectiva de los profesores tanto como afirmar valores o defender ideas pedagógicas.</p>
Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes	<p>Cuando existe un director de institución, su papel es sobre todo facilitar la cooperación de estos distintos profesionales, más allá de las diferencias del pliego de condiciones, la formación y el estatus.</p> <p>Las capacidades de expresarse y escuchar, negociar, planificar, animar un debate son recursos preciosos en una escuela primaria hoy en día. <i>Coordinar</i>, la palabra sugiere una tarea de organización, una sinergia. Esto podría esconder un componente más simbólico y relacional: trabajar, por ejemplo, en la construcción de una identidad colectiva o en el reconocimiento recíproco del trabajo y competencias de unos y otros; en el desprecio o la ignorancia mutua, toda tentativa de organización colectiva es en vano. Silencios y rumores habitan las instituciones escolares. Coordinar es en primer lugar contribuir en instituir y hacer funcionar <i>lugares de palabras</i>, para que las cosas se digan y se debatan de forma abierta, en el respeto mutuo.</p>
Organizar y hacer funcionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none">* La capacidad del sistema educativo para reconocer a las instituciones y a los equipos pedagógicos una



	<p>verdadera autonomía de gestión.</p> <p>* La capacidad de los profesores para no monopolizar ese poder delegado y compartirlo a su vez con los alumnos.</p>
--	---

7. Informar e implicar a los padres

Fomentar reuniones informativas y de debate	<p>La primera competencia de un profesor es evitar organizar reuniones generales cuando los padres tienen ante todo preocupaciones particulares. Evidentemente no existe la regla infalible. Formulemos más bien un principio: más vale no organizar una reunión cuando se presiente que será el único lugar donde surjan las angustias y los descontentos particulares y tratarlos primero en un marco más apropiado.</p> <p>Incluso cuando los padres han podido, si lo deseaban, tener una reunión a solas con el profesor, una reunión de padres a menudo sigue siendo percibida como un <i>campo de minas</i>. Es muy poco habitual que, de una veintena de padres y madres reunidos en la clase de su hijo, todos tengan una relación completamente serena con la escuela. En el seno de las familias, la escolaridad de los hijos a menudo se vive de un modo muy emocional, entre inquietudes y grandes esperanzas. Incluso cuando el fracaso escolar no amenaza en absoluto al niño, los padres pueden temer por su agotamiento, su socialización, sus relaciones, desarrollar fantasmas respecto a lo que vive en un mundo que escapa completamente a su control: la clase, pero también los pasillos, el patio, el camino a la escuela. A menudo no hace falta gran cosa para hacer saltar el polvorín.</p>
--	--

	<p>En las relaciones con los padres, una de las competencias más importantes de un profesor es distinguir claramente lo que proviene de su autonomía profesional, asumiéndola por completo, y lo que proviene de momentos en los que debe encargarse de adoptar una política de la educación, los programas, las reglas de evaluación o las estructuras escolares que exigen el momento y la severidad de la selección.</p> <p>Así pues, la primera competencia es sentirse «bien consigo mismo», encontrar la distancia justa, el tono conveniente, no andarse con rodeos. En estas cuestiones, es importante puntualizar las cosas, decir explícitamente, cuando está justificado: «Yo no soy el interlocutor adecuado».</p> <p>Una reunión no funciona sin un mínimo de estructura, ni sin reglas de juego. Parece sensato recordar el objetivo de la reunión, anunciar algunos temas previstos y dejar la puerta abierta a otros, alternar momentos de información y momentos de preguntas y debates.</p> <p>Una de las principales competencias que construye un profesor experimentado es no sentirse «solo contra todos», percibir que hay, entre los padres, muchas diferencias y divergencias. Sin embargo, hay que resistir a la tentación maquiavélica de poner a los padres unos contra otros, para demostrar <i>in fine</i> que no hay nada que cambiar, puesto que, sobre cada punto, las opiniones contrarias se neutralizan. Si algunos piden más deberes, mientras que otros los encuentran demasiado pesados, resulta tentador concluir con la legitimidad del <i>statu quo</i>. Un profesor menos defensivo simplemente puede confiar en la diversidad para que se produzcan regulaciones espontáneamente. Esto puede ayudar a cada uno a tener en cuenta las contradicciones en las cuales la escuela se debate, sin argüir para rehusar buscar compromisos aceptables, este año, con estos padres. Es importante que un profesor sea especialmente perspicaz y delimite lo que considera <i>negociable</i>.</p>
<p>Conducir reuniones</p>	<p>Una reunión se prepara, el ambiente y el resultado dependen en parte de la manera de provocarla, de definir su objetivo, de iniciarla, de hacer que los interlocutores se sientan cómodos.</p> <p>Dejar pasar la tormenta es una forma de competencia.</p>

	<p>Podemos dudar de que ésta contribuya a un diálogo constructivo</p> <p>Un número nada desdeñable de profesores, más bien una mayoría de ellos, se esfuerzan para delimitar con cuidado su propio territorio y protegerlo de posibles intrusiones por parte de los padres, más que considerar los conflictos de territorios y objetivos como inevitables, incluso deseables, para un mejor ajuste de la acción de cada uno.</p> <p>Las competencias necesarias de un verdadero profesional consisten más bien en no poner toda su energía en defenderse, en rechazar al otro; sino, al contrario, en aceptar negociar, escuchar y comprender lo que los padres tienen que decir, sin por ello renunciar a defender sus propias convicciones. Aquí incluso, las competencias no valen nada, si no pueden apoyarse en una identidad, una ética y una forma de <i>valentía</i>...</p>
--	---

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 clickea, 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?

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC o NTIC) transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar.

Hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable. Ponerlas en el centro de la evolución del oficio de profesor, sobre todo en la escuela primaria, sería desproporcionado respecto a otros objetivos.

El referencial al cual me refiero aquí ha elegido cuatro entradas bastante prácticas:



- Utilizar programas de edición de documentos.
- Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza.
- Comunicar a distancia mediante la telemática.
- Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

<p>La informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza?</p>	<p>¿Qué lugar tenemos que dar a las nuevas tecnologías cuando no se pretende enseñarlas como tales? ¿Son simplemente medios, instrumentos de trabajo, como la pizarra? ¿O esperamos de su uso una forma de familiarización transferible a otros contextos? Nadie se imagina que usando la pizarra en clase, se prepare a los alumnos para utilizarlo en la vida. Funciona distinto con el ordenador. No es un instrumento propio de la escuela, todo lo contrario. Se puede esperar que utilizándolo en este marco, los alumnos aprenderán a hacerlo en otros contextos</p> <p>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.</p>
<p>Utilizar programas de edición de documentos</p>	<p>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</p>



	<p>al usuario, lo cual exige una mínima creatividad y un mínimo esfuerzo, pero en cambio pone a su alcance una navegación fácil y rápida.</p> <p>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.</p>
Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza	<p>Esta formulación un poco abstracta intenta cubrir el uso didáctico de dos tipos de programas: los que están hechos para enseñar o hacer aprender y los que tienen finalidades más generales que pueden ser orientadas a fines didácticos.</p> <p>Que no haga falta ser programador o un informático experto no significa que se pueda prescindir de una cultura informática básica y un entrenamiento para manejar todos estos instrumentos. La facilidad personal en el manejo de varios programas no garantiza una orientación favorable hacia fines didácticos, pero la hace posible.</p>
Comunicar a distancia mediante la telemática	<p>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.</p>
Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza	<p>Actualmente, las presentaciones multimedia son espectáculos de «sonidos y luces» cada vez más sofisticados, en los cuales se pueden incorporar elementos de síntesis.</p> <p>Mañana, la realidad virtual permitirá a un alumno provisto del casco adecuado explorar la época prehistórica, viajar al centro de la Tierra o ir a la Luna. No como en una simple película, en la cual el espectador es prisionero de la escena, sino como si fuera el actor y pudiera tomar decisiones que modifican realmente el</p>



	<p>curso de la historia.</p> <p>¿En qué consiste la competencia de los profesores? Sin duda en utilizar los instrumentos multimedia ya disponibles, desde el banal CD-ROM a animaciones o simulaciones más sofisticadas. Quizás también en desarrollar en este dominio una apertura, una curiosidad y, por qué no, deseos.</p>
Competencias basadas en una cultura tecnológica	<p>Se propone un marco pedagógico a las nuevas tecnologías. Hacer 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 <i>hacer aprender</i>. 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.</p>

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

Prevenir la violencia en la escuela	Nadie puede aprender si teme por su seguridad, su integridad personal o simplemente por sus bienes. La competencia de los profesores será entonces instaurar la «Ley», no como el <i>sherif</i> instaura la no violencia mediante la amenaza de una violencia legítima, sino mediante el libre consentimiento, el reconocimiento del hecho de que la vida sería insoportable si cada uno fuera el enemigo de todos.
Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	El enunciado de una competencia como ésta deja entender que se trata de ofrecer una educación en la tolerancia y el respeto a las diferencias de todo tipo. Aquí incluso, se impondría un enfoque didáctico: no basta con estar uno mismo contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Sólo es una condición necesaria para que los objetivos del maestro sean creíbles. Falta conseguir la adhesión de los alumnos y aquí las buenas palabras a menudo no hacen milagros. Sencillamente porque los prejuicios y las discriminaciones atraviesan medios sociales y familias. Ningún alumno es una tabla rasa. Hay, en cada clase, alumnos que han crecido en el sexismo o el racismo, que transmiten estereotipos oídos desde la edad más temprana, y también niños más tolerantes, porque su condición social y su familia han favorecido esta actitud. La formación pasa por el conjunto del currículo y por una práctica -reflexiva- de los valores que se inculcan. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela, no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo.



<p>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</p>	<p>Las competencias de <i>gestión de clase</i> se entienden normalmente en términos de organización del tiempo, el espacio, y las actividades. También se extienden a la aplicación de valores, actitudes y relaciones sociales que hacen posible el trabajo intelectual.</p> <p>Que sea necesario en primer lugar aplicar la «Ley» y reafirmar la prohibición de la violencia no resuelve el detalle de la vida colectiva. De la «Ley» no derivan todas las reglas, sino que un importante trabajo normativo queda por hacer para organizar la convivencia en clase y las actividades de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>En la escuela, las reglas han sido durante mucho tiempo impuestas desde arriba, con sanciones en juego</p> <p>Contrariamente a lo que a veces se imagina, la negociación no conduce en absoluto a la laxitud. Cuando el grupo adopta las reglas, se imponen a todos y cada uno se convierte en la garantía de su aplicación. Mientras que los alumnos se alían para dar la vuelta a las reglas que se les impone de forma unilateral, se vuelven solidarios para hacer respetar las que ellos han contribuido a definir. Los marginados entonces son tratados sin indulgencia.</p>
<p>Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase</p>	<p>Saber analizar las relaciones intersubjetivas es una dimensión esencial de la práctica reflexiva. El <i>vínculo educativo</i> es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para que el maestro domine de un modo racional y por completo la relación que construye con sus alumnos</p> <p>La primera competencia de un profesor es aceptar esta complejidad, reconocer lo <i>no dicho</i> del oficio, las zonas oscuras, la dificultad de saber exactamente qué móviles y qué historia personal se arraiga en su deseo de enseñar.</p>
<p>Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia</p>	<p>¿Es justo desplazarse libremente durante una actividad y pedir permiso en otra?</p> <p>¿Es justo ayudar a un alumno y dejar a otro que se espabile? ¿Es justo proponer una actividad que interesa a uno y desagrada a los otros? ¿Es justo confiar en unos y vigilar a los otros de cerca?</p> <p>Un profesor hace justicia. Justicia distributiva y</p>

	<p>retributiva cuando decide recompensas y privilegios, justicia procesal cuando «enseña» cuestiones litigiosas, justicia reparadora, cuando restablece cada uno en su buen derecho. Ahora bien, la justicia no es una cuestión objetiva, proviene de una construcción de la realidad que es objeto de controversias y sentimientos.</p> <p>El profesor se mueve entre varios <i>principios de justicia</i> y la preocupación de las consecuencias de cualquier decisión: una opción justa no siempre resulta eficaz.</p>
--	---

10. Organizar la propia formación continua

¿Por qué convertirla en una de las diez competencias profesionales que desarrollar con prioridad? Porque condiciona la puesta al día y el desarrollo de todas las otras.

Ninguna competencia, una vez construida, permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser *conservada* mediante su ejercicio regular

La formación continua va acompañada también de transformaciones identitarias. Sin duda, el perfeccionamiento no es una invención del día de hoy. Durante mucho tiempo se ha limitado a controlar técnicas artesanales o a la familiarización con nuevos programas, nuevos métodos y nuevos medios de enseñanza. Hoy en día, todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua.

Saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo.

Se distingue a continuación cinco componentes principales de esta competencia:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Acoger y participar en la formación de los compañeros.

<p>Saber explicitar sus prácticas</p>	<p>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.</p> <p>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 (registro) o la simple discusión con los compañeros.</p> <p>Cada vez más se sabe de una forma más clara que el mecanismo fundamental proviene de una práctica reflexiva.</p> <p>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 <i>metódicamente</i> de la experiencia y transformar su práctica de año en año.</p> <p>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.</p> <p>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 <i>elaboración</i> y una <i>formalización</i> de la experiencia profesional.</p>
<p>Establecer un balance de competencias y un</p>	<p>La lucidez profesional consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación</p>



programa personal de formación continua propios	<p>(individualmente o en equipo) y cuándo resulta más “económico” y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión, 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.</p>
Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)	<p>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</p>
Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo	<p>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 <i>decentración</i>, una visión más sistémica, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y</p>



	<p>obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará.</p> <p>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.</p> <p>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 dosieres, haciendo alianzas, formulando proposiciones. Esto participa de lo que los anglosajones llaman empowerment el sentimiento de <i>tener poder</i> sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de <i>tener derecho</i> a participar en las decisiones <i>colectivas</i> y disponer de los <i>medios</i>.</p> <p>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.</p>
<p>Acoger y participar en la formación de los compañeros</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Una observación es formadora en el otro sentido: al ver a una</p>



	<p>persona de prácticas reaccionar, el practicante más experimentado se conciencia, 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.</p>
--	--

Bibliografía

- Pernoud, Phillippe (2004). *10 Nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World, Gráficas Monte Albán. México.
- Conferencia de Phillippe Pernoud (2013) *Fundación SM y Ediciones SM. México,*