

“LAS 10 NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA ENSEÑAR”

Philippe Perrenoud. Porto Alegre: Editorial Artmed; 2000.

Resumen del libro.

La práctica reflexiva, la profesionalización, el trabajo en equipo, nuevos proyectos, autonomías y responsabilidades crecientes, pedagogías diferenciadas, centralización sobre las situaciones de aprendizaje sensibilización en relación el “saber”, son condiciones que están delineando una guía para un nuevo oficio (meirieu1989) ello surge relacionado a una crisis en un tiempo en que los profesores tienden a mirar a sus grupos y a las prácticas que se han mostrado válidas.

En resumen considerar los cuestionamientos y valorar la urgencia (Perrenaud 1996) esa es una manera de caracterizar la especialización de los profesores, en el sentido que de tres profesores se puede hacer uno, ello marca un nivel de análisis para el estudio de las competencias, camino este que está en sus inicios .

La especialización, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de innumerables trabajos, inspirados en la Ergonomía, la Antropología Cognitiva, la Psicología y la Sociología del Trabajo, así como también el análisis de las prácticas docentes.

Intentar abordar el oficio de profesor de un modo más concreto, lleva a un “inventario” de competencias que contribuyan a perfeccionar la actividad docente (Altet 1994)

Perrenaud toma como guía referencial de competencias, lo adoptado en ginebra, en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración participó activamente.

Este análisis lleva al autor a una profunda reflexión pedagógica y de investigación educacional.

Las competencias asumidas en su obra son reagrupadas en 10 grandes familias, se valoraron numerosos criterios y puntos de vista de diversos autores (Develay-95, Houssaye-94, B Boniface y Legrand-98 etc., para un tratamiento más enciclopédico de las diversas facetas de la educación. Pero en esta obra el propósito es otro, consiste “hablar” acerca de las competencias profesionales privilegiando aquellas que emergen en la actualidad, no se sustenta en analizar las habilidades que se han venido considerando para la docencia, sino que se enfatiza en el hecho de que, las competencias representan un horizonte mucho más amplio que las habilidades profesionales.

La intención de esta obra en síntesis se relaciona con:

Orientar la formación continua para tornarla coherente y acorde a las renovaciones en función del sistema educacional, en un período de transición agravado por la crisis de las finanzas públicas para la escuela. es por ello que se hace necesario trillar nuevos caminos.

De forma general se está de acuerdo en que los profesores deben dominar los saberes que serán enseñados, ser capaces de dar clases, de dirigir un grupo y de evaluarlo, también, por ejemplo, deben dirigir los progresos del aprendizaje y desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en el trabajo.

Cada elemento referencial para las competencias puede de igual forma llevar a prácticas con anterioridad selectiva y conservadora o a prácticas democráticas y renovadoras. Para saber de que tipo de escuela y de pedagogía se habla se hace necesario tener en cuenta estas valoraciones.

Resulta igualmente importante un análisis más crítico acerca del funcionamiento de las competencias establecidas, sobre todo para hacer un inventario de los conocimientos y metodologías que las movilizan. De este modo un trabajo a profundidad sobre competencias consiste:

- Primeramente en relacionar cada una de ellas a un conjunto determinado de problemas y de tareas.
- En segundo lugar en tener en cuenta los recursos cognitivos (saberes, técnicas, actitudes, puntos de vista, competencias más específicas) movilizados por la competencia en cuestión.

No existe una forma neutra de realizar este trabajo, porque la propia identificación de competencias supone opciones teóricas e ideologías y por tanto una cierta arbitrariedad en la representación de la actividad profesional y sus diferentes facetas.

Perrenaud optó por retomar un referente “ginebrino” puesto en práctica en 1996, por el hecho de tener un origen en la Adm. Pública y por haber sido objeto, antes de ser publicado, de diversas negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional y los investigadores. Ello es garantía de una representatividad mayor que otros referentes contruidos por una sola persona.

En contrapartida este pierde un poco de coherencia en la medida en que resulta de un acuerdo entre diversas concepciones de prácticas y de competencias.

Esta “fabricación” institucional no significa que tenga unanimidad en el cuerpo docente, pues cada profesor se da a la tarea de estudiarlo todo en su propio ejercicio profesional.

Las divergencias no serían sólo apenas de contenidos sino también de está la oportunidad de describirlas competencias profesoras de forma metódica, en los primeros momentos se tiende a verbalizar y a hacer colectivas consideraciones sobre el oficio docente, los profesores de algún modo tienden a expresar su respuesta personal ante estas cuestiones ¿Qué enseñar? ¿Qué es lo que hay que aprender?

El referente asumido intenta “aprender” el movimiento de la profesión insistiendo en 10 grandes familias de competencias, lo cual no es definitivo sino sujeto a enriquecimiento.

Además de que ningún referente puede garantizar un consenso completo y estable de una profesión o de la operacionalización de las competencias.

Estas 10 familias son:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
2. Dirigir el progreso del aprendizaje
3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación
4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Orientar y desarrollar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Administrar la propia formación continua.

Concepto de competencia: (Perrenaud—1998)

Capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones. Esta definición tiene 4 aspectos:

1. Las competencias no son solo saberes, actitudes, emociones, puntos de vista, más que eso movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. Esa movilización solo es pertinente en la propia situación, siendo cada situación singular, aunque se compare con otras ya ocurridas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos consciente y rápidamente realizar (de modo más o menos eficaz) una acción relativa a la situación de que se trate.....(Altet 1996, Perrenaud, 1998)
4. Las competencias profesionales se construyen en formación , más también en el bregar diario, de un profesor , de una situación de trabajo a otra.(le Boterf 1997)

Describir una competencia equivale la mayoría de las veces a recordar tres elementos:

1. Los tipos de situaciones , las cuales necesitan de cierto dominio
2. Los recursos que movilizan, los conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, las puntos de vista, las emociones y las competencias más específicas, los esquemas preceptuales de evaluación , de anticipación de decisión.
3. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y la integración de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en un tiempo real.(esto es más difícil de objetivizar pues los esquemas de pensamiento no son observables y no pueden ser inferidos a partir de las prácticas d los propios actores.

Competencia General

Movilizan a las competencias específicas como componentes esenciales, entre los elementos que integra y moviliza.

La comprensión de esta consideración es fundamental para asumir un enfoque formativo centrado en el logro de competencias.

Referencial completo de competencias docentes:

Competencia de referencia	Competencias más específicas a trabajar en la formación continua.(ejemplos)
1- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje.• Trabajar a partir de los propios alumnos.• Trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje.• Construir estrategias didácticas.• Desarrollar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.

2- Dirigir el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar situaciones problémicas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (enfoque sistémico). • Establecer lazos en el aprendizaje a partir de las precedencias. • Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje con una visión formativa. • Realizar constataciones periódicas de las competencias logradas y tomar decisiones al respecto.
3- Desarrollar requerimientos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos • Llevar a cabo el proceso docente con una concepción más amplia • Propiciar apoyo integral, trabajar con los alumnos de mayores dificultades. • Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4- Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el deseo de aprender explicitar la relación entre el saber y el trabajo docente y desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación • Favorecer la concepción de proyectos personales en los alumnos.
5- Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo. • Dirigir un grupo de trabajo, conducir reuniones docentes. • Formar y renovar equipos de trabajo docente. • Afrontar y analizar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Afrontar conflictos interpersonales.
6- Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto de institución. • Negociar un proyecto de institución. • Administrar recursos de la escuela. • Organizar y desarrollar en el ámbito escolar la participación de los alumnos
7- Orientar y desarrollar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniones de información y debate. • Hacer entrevistas. • Desarrollar a los padres en la construcción de saberes.
8- Utilizar nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza. • Comunicarse a distancia. • Utilizar herramientas de multimedia.

9- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela. • Luchar contra la discriminación y dogmas sexuales, étnicos y sociales. • Participar en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula. • Desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.
10- Administrar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar las prácticas propias • Establecer un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua • Negociar un proyecto de formación con otros colegas • Involucrarse en tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo • Acoger la formación de colegas y participar en ella.

1- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje

- El sistema educativo se construye de arriba hacia abajo.
- Cuando se practica una pedagogía magistral poco diferenciada los profesores no dominan verdaderamente las situaciones de aprendizaje en cada uno de sus alumnos, lo más que pueden hacer con los medios clásicos es involucrar a los alumnos al menos aparentemente en las tareas previstas. Todo esto se relaciona con una pregunta de Santonge (1996) ¿yo enseño, mas los alumnos aprenden?
- Resulta necesario en la actualidad modelos “centrados en el aprendizaje”.
- La perspectiva de una escuela más efectiva y eficaz para todos, que pueda organizar y dirigir situaciones de aprendizaje. Ello acentúa la concepción de situaciones didácticas óptimas donde los alumnos “no aprendan escuchando lecciones”; esto es necesario pero no suficiente, organizar y dirigir situaciones de aprendizaje es mantener un espacio para integrar conocimientos, es sobre todo contar con energía y tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otros tipos de situaciones de aprendizaje, que en las didácticas contemporáneas asumen como situaciones amplias, abiertas, cargadas de sentido y de regulación, lo que requiere de un método científico , de identificación de problemas.

Esta competencia global moviliza varias competencias específicas:

- conocer, para determinada disciplina los contenidos que serán enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje
- construir y planear dispositivos y secuencias didácticas
- desarrollar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos.
- conocer los contenidos que serán enseñados implica al menos dos cosas, cuando se pretende instruir a alguien:

1. relacionar los contenidos con los objetivos
2. relacionar los contenidos con las situaciones de aprendizaje

Esto no parece importante cuando el profesor se limita a “enunciar “Pág. x Pág.” en tal pedagogía los objetivos son implícitamente definidos por los contenidos, se trata en resumen de que el alumno asimile el contenido y de prueba de ello durante los exámenes orales, escritos etc.

La preocupación por los objetivos es un problema que con fuerza se ha venido estudiando y analizando desde los años 60, pedagogía del dominio (Bloom, 1975, etc.) hoy en día, no se planea la enseñanza guiada por objetivos muy precisos....la enseñanza persigue objetivos más generales , no de manera mecánica y obsesiva. los objetivos intervienen en tres momentos:

1. El planeamiento didáctico, no para determinar situaciones de aprendizaje propias a cada objetivo, sino para identificar los objetivos trabajados en esas situaciones, de modo de escogerlos y dirigirlos con conocimiento de causa.
2. El análisis posterior d las situaciones se aprendizaje y las actividades para delimitar que se desarrolló realmente y modificar la secuencia de actividades propuestas
3. La evaluación, cuando se trata de controlar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Traducir un programa en objetivos d aprendizaje en relación con las situaciones y actividades a realizar, no es una actividad lineal, que tiene que estar en función de cada uno de los objetivos. Los saberes de alto nivel (contenidos mas generales) son construidos en situaciones múltiples y complejas, cada una de ellas permite obtener información con relación a al logro de varios objetivos, en ocasiones incluso de varias disciplinas.

Para organizar y dirigir tales situaciones de aprendizaje, es indispensable que el profesor domine los saberes, se relacione estrechamente con los alumnos y sea capaz de encontrar lo esencial entre múltiples indicios y en contextos variados.

“Lo que se concibe bien, se enuncia claramente y las palabras para decirlo afloran”. No basta con “hacer” para que se aprenda, estructurar un texto y saber después “leerlo” de modo asequible y vivaz, además de eso se requiere talentos didácticos.

La competencia requerida hoy en día, relacionada con el dominio de los contenido, implica suficiencia y perspectiva para construirlos en situaciones abiertas y tareas complejas, aprovechando ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explorando los conocimientos, en resumen favoreciendo la apropiación activa y la transferencia de saberes, sin pasar necesariamente por una exposición metódica, ni un orden pre-establecido en un sumario.

Esa facilidad para dirigir situaciones de aprendizaje y contenidos exige un dominio personal, no apenas los saberes, sino también de aquello que Develoy (1992) llamó matriz disciplinar , o sea los conceptos, las interrogantes, y los paradigmas que estructuran los saberes en el marco de una disciplina. Sin ese dominio, la unidad de los saberes está perdida, los detalles son súper-restringidos y la capacidad de estructurar y realizar el planeamiento didáctico a partir de los alumnos y la realidad, de encuentra muy frágil y empobrecida.

Por ello es importante saber identificar “elementos esenciales” (Meirieu, 1989) de la competencia clave, Perrenaud, 1998) en torno de los aspectos para organizar el aprendizaje en función de cómo orientar el trabajo en el aula y establecer prioridades.

No es razonable pedir a cada profesor que realice solo una lectura de los programas para extraer esencialidades o núcleos, es importante que institución propicie un perfeccionamiento de los programas en este sentido, sino esos núcleos corren el riesgo de ser “letra muerta” para los profesores, que no podrán dominar sus programas y manejarlos como “pez en el agua”.

2- Dirigir el progreso del aprendizaje

En principio la escuela está organizada para favorecer el progreso del aprendizaje de los alumnos en función de los dominios que deben de tener lugar al final de cada ciclo. Los programas son concebidos con esta perspectiva al igual que los métodos y medios de enseñanza asumidos por los profesores, por lo tanto pudiera decirse que no exige de ninguna competencia en particular a los profesores.

Ahora bien este proceso analizado íntegramente ocurre en la escuela de forma diferente a una cadena de montaje productivo donde los diferentes operarios saben todos que realizar para lograr al final el producto deseado. en la escuela el proceso es diferente porque no se pueden programar los aprendizajes humanos como la producción de objetos industriales. No es sólo una cuestión de ética, es simplemente imposible debido a la diversidad de los aprendizajes y a la individualidad de los sujetos

De este modo toda enseñanza digna debería ser estratégica en el sentido dado por Tardif (1992) o sea concebido en una perspectiva a largo plazo donde cada acción esté en función de su contribución a un progreso óptimo del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Lo que parece evidente en el plano de los principios es en realidad extremadamente difícil en las condiciones de las acciones cotidianas, de modo que el progreso en el aprendizaje es frecuentemente limitado por múltiples causas.

El grupo de profesores que trabaja en una gestión óptima en relación con el progreso del aprendizaje se ha ampliado considerablemente cuando se renunció a los planes de estudio que pre-escribían una progresión semanal.

Una nueva perspectiva se vislumbra con la introducción de ciclos de aprendizaje plurianuales, además de esto, el progreso en la clase no es más la única preocupación, el movimiento rumbo a la individualización de los recursos de formación y de una pedagogía diferenciada llevan a pensar en el “progreso de cada alumno.”

Las decisiones de progreso asumidas por la institución decrecen en provecho de las decisiones confiadas a los profesores.

La competencia correspondiente asume, entonces una importancia sin precedente y rebasa con mucho al planeamiento didáctico día a día.

Esta competencia moviliza varias competencias específicas:

- concebir la dirección de situaciones problemas ajustadas al nivel y las posibilidades de los alumnos
- adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza
- establecer lazos con las teorías que subyacen en las actividades de aprendizaje
- observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje de acuerdo con un abordaje formativo
- hacer balances periódicos de las competencias y tomar decisiones de progreso

La concepción de situaciones problemas ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos, tiene como primera condición saber lo que se espera de ella. Según Astolfi, las situaciones concebidas en este sentido tienen diez importantes características:

1. Una situación –problema es organizada en relación con un “obstáculo” propio de la clase, obstáculo este previamente identificado.
2. El estudio se debe organizar en relación con a una situación concreta, que permita efectivamente a los alumnos formular hipótesis y conjeturas. No se trata por tanto de un estudio a profundidad ni de un ejemplo ad-hot, de carácter ilustrativo, como aquellos encontrados en las situaciones clásicas de enseñanza, (inclusive en los trabajos prácticos)
3. Los alumnos verán la situación a ellos propuesta como un verdadero enigma a ser resuelto, y que están en condiciones de investigar.
4. Los alumnos no disponen al inicio de todos os medios para llegar a la solución buscada, debido a la existencia de obstáculos, pero la necesidad de resolverla lleva al alumno a elaborar o sea a la apropiación colectiva de los medios o instrumentos intelectuales necesarios para construir una solución.
5. La situación de be ser tal que lleve al alumno a considerar sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones de modo que ello lleve a preguntas y a la elaboración de nuevas ideas.
6. La situación no debe ser percibida como fuera del alcance del alumno pues no sería una situación –problema sino una situación de carácter “ problemático “ la actividad debe operar en una zona de desarrollo próximo propicia al desafío intelectual a ser resuelto y a la interiorización de las reglas del juego
7. La anticipación de los resultados y su expresión colectiva preceden a una búsqueda efectiva de solución haciendo parte del juego el “riesgo” sumido por cada uno.
8. El trabajo en una situación –problema funciona como un debate científico dentro de la clase estimulando los conflictos socio cognitivos potenciales.
9. La validación de solución y su confirmación no son dadas de modo externo por el profesor, ello resulta del modo de estructuración de la propia situación.
10. La valoración colectiva del camino recorrido y en ocasiones para un análisis reflexivo de carácter meta cognitivo; auxilia a los alumnos a tomar conciencia de las estrategias de ejecutaran de forma heurística y a estabilizar los procedimientos disponibles para nuevas situaciones-problemas.(Astolfi, 1997)

¿Cómo dirigir el progreso del aprendizaje practicando una pedagogía de situaciones – problema? En un lenguaje actual sería posible decir que se trata de ubicar a los alumnos en la zona de desarrollo próximo (Vigostky, 1985) de proponer situaciones que ofrezcan desafíos que estén a su alcance y que los lleven a u progreso, es decir que sean movilizadoras. Ese principio es difícil de por dos razones distintas:

- La primera por ser difícil evaluar una situación –problema como un ejercicio clásico. para estos casos no existe un procedimiento propio, pueden surgir una serie de actitudes y estrategias. Es difícil prever exactamente la dificultad de las tareas, ello dependerá de la dinámica de cada grupo y de la estrategia colectiva creada, a veces sorprendente.
- La segunda dificultad es evidentemente que una situación –problema se corresponde con un grupo y pudiera considerarse que se limita su heterogeneidad, más eso no es exacto.

Conclusiones

¿El camino de una nueva formación?

Esto no es el fin del viaje, exploramos 10 familias de competencias, cuyo nombre recordaremos:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
2. Dirigir el progreso del aprendizaje
3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación
4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Orientar y desarrollar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Administrar la propia formación continua.

Como siguiendo una guía de un viaje el lector fue llevado a visitar de manera metódica ,más necesariamente rápida y un poco superficial continentes y países que hubieran merecido una estancia más prolongada.

Todos habrán notado, los límites y pre-conceptos del autor de la guía .algunos de los continentes y países explorados me son familiares y los recordé mucho mas. De otros tengo una idea menos precisa, conocimientos de segunda mano. Algunos me apasionan otros menos.

Nadie puede observar y conceptualiza todas las facetas de la práctica docente, concebir con la misma precisión y la misma pertinencia todas las competencias correspondientes. Pensé en utilizar sobre cada tema un especialista diferente, mas, puse delante de todo los problemas de coordinación que tal empeño colectivo suscitaría y también sus dificultades teóricas. Ningún profesor ningún investigador recorta o sintetiza la compleja realidad exactamente en función de los otros. Las facetas del trabajo pedagógico, las familias de competencias no existen

“Objetivamente” ellas son construidas ciertamente, a partir de la realidad más también de tramas e interacciones conceptuales teóricas e ideológicas.

Sería difícil hacer que 10 autores consideraran el mismo referente para profundizar sobre ciertas competencias docentes. Además recordemos que el viaje fue organizado por el referente ginebrino de formación continua de los profesores de la enseñanza primaria y media publicado en 1996.

Un ejercicio extraño

Sin dudas el lector sintió aquí o allí una arbitrariedad en la formulación de las competencias escogidas, así como su agrupación en 10 familias. Lo mismo que haberlas formulado a partir del referente antes mencionado, ello hizo sentir una imposición. Eso no es nada extraño, todo texto elaborado en un cuadro institucional, sobre todo si ha sido negociado entre numerosas personas en relación a ello, revela un compromiso entre lógicas diferentes y a veces intereses opuestos. Esto pierde en coherencia y gana en representatividad. Puedo pues, como cualquiera reconocirme

plenamente en ciertos puntos y un poco menos en otros. El propio ejercicio de explicación de presupuestos me hace descubrir zonas de imprecisión y de arbitrariedad, lo cual no sospechaba.

Cuando un grupo asume un referente no lleva la explicación hasta el fin, por falta de tiempo o tal vez por temor de quedar paralizado por una exagerada precisión.

Como en todo empeño colectivo o consenso pueden quedar en parte “malos entendidos.”

Por ello los títulos y subtítulos fueron comentados rápidamente lo suficiente para asumir el riesgo de la imprecisión, en el acuerdo, lo que en buena medida hace progresar la tarea.

Cada uno de los participantes mide la fragilidad de la síntesis realizada y se pregunta a veces si sus interlocutores tienen la misma cosa en la cabeza. La prudencia convida a aclarar las dudas a “hacer como sí”. Esa opción es fecunda: que innumerables personas se pongan de acuerdo sobre un sumario ya es un milagro ¿Cómo se puede esperar que ellas escriban enseguida el mismo libro?

Enunciados tan sintéticos dejarían un gran margen de interpretación “administrar el progreso del aprendizaje” o “desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo”, esas competencias llevan múltiples y a veces contradictorias interpretaciones y representaciones de acción de los componentes considerados, en función de las ideas y de las teorías de aprendizaje y de la enseñanza de unos y otros

En algunos momentos tuve la tentación de tomar libertades para construir el referencial a mi manera. Desistí de eso, pues mi objetivo no era proponer un referencial más. Quería intentar otro ejercicio: proponer una posible lectura personal más coherente, de un referencial existente al cual uno pudiera adherirse globalmente que era también sensible al carácter fecundo de la imposición.

Partir de un referencial institucional me permitió reabrir incesantemente la cuestión de los fundamentos de los límites y me obligó a entrar en la descripción de las competencias, lo que es ciertamente más fecundo que análisis sin fin sobre un sumario opte por lo tanto por un respeto casi íntegro a los títulos del referencial ginebrino, mostrando aquí o allí perplejidad y sobre todo encontrando mi libertad en el momento de explicar los enunciados, más que propugnar solamente títulos y subtítulos.

Si el lector con frecuencia queda perplejo delante de los referenciales que se presentan actualmente, tal vez sea porque hay una intención desarrolladora en la confección de un producto: -una lista de competencias estructurada por niveles-, más que el uso de diversos referentes para pensar en la práctica y en su complejidad (Paquay 1996). Lo esencial está en la confrontación de las representaciones de la profesión. Un debate sobre un diferencial obliga a una formulación de sus ideas, a percibir sus propias inseguridades, así como también a evaluar la diversidad de puntos de vista y los límites del consenso.

Por otra parte, escribir un referencial es una tarea técnica que exige una cierta unidad de pensamiento y estilo. Se puede desear en contrapartida a ello que un referencial fuese sometido a una amplia consulta antes de su adopción, que su formulación fuese provisional y que se prosiguiese al debate.

Un referencial ofrece un lenguaje común para delimitar las divergencias afondo sobre la realidad de la profesión o su futuro, para distinguir los desacuerdos y los malos entendidos semánticos. Obliga además de eso a verbalizar lo que cada uno tiene en la cabeza, por consiguientes, a evaluar acuerdos y desacuerdos.

Idealmente, una comunidad profesional debería al menos partir de un proyecto de referencial o de construir colectivamente la explicación de diversas proposiciones. “la

profesionalización interactiva (Gather Thurler, 1996) tendría entonces una evaluación precisa.

Como es raro que alguien se encuentre en condiciones tan privilegiadas, parece útil proponer una explicitación entre otras cosas, ósea un discurso o argumentación para resaltar que las cosas pueden ser vistas de otro modo. mi propósito no era encerrar al lector en mi manera de concebir la practica docente y las competencias que ella requiere, sino contribuir de una forma u otra al debate sobre los contornos de una practica docente nueva (Meirieu, 1990) que se aproxime a la profesión y hablar un lenguaje de competencias, tanto para los alumnos como para los profesores. Este ensayo inicialmente me pareció útil para la comunidad ginebrina que adopto ese referente. El futuro dirá si esa apuesta tenía fundamento. Me parece que tal ejercicio de estilo podría tener otras virtudes:

- El ilustrar un procedimiento que podría ser interesante en el momento de revisar o construir un plan de formación inicial, o sea, continuo de los profesores, no para adoptar íntegramente el referente comentado, sino para extraer ciertos elementos, organizarlos, o rechazar otros con conocimientos de causa
- El sugiere trabajar los referentes en el ámbito de grupos de formación, o sea de proyectos, para esclarecer los objetivos, evaluar su desarrollo y sobre todo suscitar explicaciones a partir de una comparación de diferentes representaciones.
- Tal referente puede ser utilizado en un procedimiento de innovación, así los elementos propios de la renovación ginebrina organizaron la reflexión apoyada en las primeras familias de competencias propuestas, para profundizar en las habilidades requeridas , por una pedagogía diferenciada , un trabajo a partir de situaciones –problemas , o sea un agestión de progreso en el ámbito de los ciclos del aprendizaje (grupo d e investigación y renovación , 1997)
- Por lo tanto los propios agentes de cambio involucrados en estos diferentes soportes e ideas, facilitarían las conexiones para ser establecidas. creo además que podría representar un procedimiento, entre otros, a utilizar en la investigación-acción, de desarrollo o de intervención relativa a las prácticas de: intentar explicar las competencias que faltan a partir del análisis de las prácticas, así como también utilizar el referencial existente orientado para las competencias emergentes, para releer lo que ya se ha hace o para perfeccionar lo que procura hacer.

¿Dos profesiones en una?

Tengo la impresión de que ese referente no deja de lado nada esencial. Hay una pregunta que se le puede hacer a todos los lectores ¿asumiendo por un instante el riesgo del “ recorte “ encontró el lector a lo largo de estas paginas señaladas todas las facetas de la profesión , por lo menos aquellas que están de moda en este momento gracias a las transformaciones de la escuela en el proceso de la profesionalización.

Recuerden acerca de esto, de que no se trató de hacer un inventario exhaustivo de las competencias docentes. El referente ginebrino intenta aprender el movimiento de la profesión insistiendo en las competencias emergentes o competencias existentes cuya importancia se refuerza en función de nuevas aspiraciones del sistema educacional que exigen niveles de especialización cada vez más elevados. Me interesé por las competencias emergentes, indagué sobre ello, para ser exhaustivo, yo debía proponer una lista de complementaria a las competencias “clásicas “de un profesor.

Con esta reflexión esa lista no me pareció pertinente, pues las competencias básicas de la profesión están contenidas en las competencias examinadas. No se encontraron formulaciones clásicas tales como; seguir el programa, preparar y dar clases y ejercicios, utilizar los recursos propios de la enseñanza y los métodos recomendados, exigir silencio, orden, disciplina, dar notas, convivir pacíficamente, con los colegas, hablar de la lluvia y del buen tiempo, en una escuela en que año por año, todos retornan a los mismos grados y los mismos métodos.

Todo eso no está totalmente fuera para nada, continua siendo necesario dar clases y realizar ejercicios, mantener la disciplina y evaluar adecuadamente, ya que cuanto más se camine hacia una práctica reflexiva (Schon 1994, 1996) mas la actividad del profesor se torna una profesión integral, simultáneamente autónoma y responsable (Altet 1994, Perrenaud 1996) , más esas prácticas tradicionales cambian de sentido y de lugar. Ellas no son mas el alfa y el omega de la enseñanza, sino componentes entre otros, correspondiéndose a un nivel de partida, para seguir adelante desde que se tengan los medios para ello.

Esa integración de competencias “tradicionales” con relación a las competencias “emergentes” no serán unánimes, lo más importante es el debate, no el consenso. Conviene en contrapartida, que se distingan dos razones bien diferenciadas para no adherirse a las competencias analizadas aquí, a manera de “recorte.”

- Uno debe distanciarse de eso porque invocando la misma concepción de la profesión de profesor y de su evolución se adopta uno u otro “recorte” de sus principales componentes y se puede entonces intentar aproximar los puntos de vista , confrontar diversas maneras de poner en orden las complejidades.
- Los otros que se alejan de ello , porque no tienen en mente el mismo oficio de profesor y rehúsan la evolución , combaten los cambios que otros proceden a realizar , provocando así un desacuerdo difícil de superar , no perciben la síntesis sino una orientación global para uno u otro tipo de profesión (altet1994)

Cuando coexisten en el mismo sistema educacional, concepciones contradictorias sobre la enseñanza, esta oposición lleva indirectamente a referencias de competencias profesionales incompatible .en una profesión en evolución que permite además de eso una gran diversidad de representaciones y e prácticas personales imposible de fabricar en un referente aceptado por todos, lo importante es que este sirva por lo menos para esclarecer y enunciar los problemas de fondo.

la propia idea de construir un referente no es unánime : la memoria progresista de la profesión necesita inventariar competencias constitutivas de una nueva identidad y de una nueva relación con la institución y con el programa dado que la posición conservadora niega hasta la necesidad de explicitar las posturas profesionales y las competencias requeridas. Ella pone resistencia pasiva a cualquier empeño de verbalización so pretexto de evidencia ¿por qué tanto detalle cuando todo el mundo lo que significa enseñar? No hay motivo para complicar lo que es evidente.

Para mostrar mas concretamente que hay dos imágenes en la actualidad acerca de la profesión de endañar retomaré un análisis que tenía realizado a propósito de la evaluación (1998) sobre un tema que desarrollé más recientemente situando a las prácticas de la evaluación “ entre dos lógicas “la fabricación de la excelencia y la regulación del aprendizaje (Perrenaud, 1998)

Comparemos en resumen dos concepciones de especialización en evaluación, una tradicional y otra no.

Especialización tradicional	Especialización nueva
<ul style="list-style-type: none"> • evaluar rápidamente, la etapa, el planeamiento de, las pruebas, su composición, su corrección, las notas dadas. Conducir claramente las inevitables negociaciones con ciertos alumnos y sus padres. • evaluar manteniendo la apariencia de imparcialidad, de seriedad, de rigor comprensivo(ser severo, justo y a veces indulgente) • utilizar el sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su respeto al “ contrato didáctico” • evaluar de modo de tranquilizar y movilizar a los padres ,manteniéndolos distantes de la gestión docente • conservar una rutina de evaluación además de los cambios del currículo y los discursos reformistas del sistema • utilizar la evaluación para modular la progresión del programa de forma de salir bien al final del año • mantener el nivel de los alumnos y las tasas de repitencia , de evasión o de reprobación en límites razonables • limitar las dudas o la culpa que frecuentemente acompañan a la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • analizar precisamente los objetivos de un año o de un módulo de enseñanza • tener conciencia de las nociones trabajadas, los aprendizajes priorizados y lo que fue dejado a un lado y no es conveniente evaluar • utilizar la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente a través de una pedagogía diferenciada, o sea apelar a profesores de apoyo u otros recursos apropiados • hacer un balance preciso de los conocimientos esenciales , para avalar el nivel de los alumnos al final del curso, cuando estos pretenden un título o un aval para clases superiores o incluso otra escuela • permitir a los pares comprender y seguir el proceso de sus hijos sin llevarlos a un exceso de especialización • dar a los alumnos la oportunidad de auto-evaluarse y de participar en su evaluación.

El debate sobre las referencias concurre en contrapartida en aquellos que actúan en los cambios para la profesionalización y deben, para justificarlo, apoyarse en el estado actual de las prácticas docentes.

Todo esto hace que a veces quede en un lugar “vago” la necesidad de introducir nuevas prácticas docentes. Los innovadores plantean otras maneras más formativas de evaluar, apuntando la necesidad de competencias emergentes que faltan en los profesores (que hace que no sepan evaluar) –niveles de conocimientos, criterios evaluativos regulación interactiva auto-evaluación etc.

Sin embargo sustento lo contrario, la mayoría de los profesores de experiencia muestran ciertas competencias en la evaluación, que no están al alcance de los que se inician .Realizar otras afirmaciones no nos autoriza a negar su existencia: no obstante toda acción competente éticamente recomendable, no ocurre de un día para otro.

¿Profesionalizarse solo?

¿Cuál es una reacción de un profesional que un referente de competencias describe? “¿qué supuestamente debería hacer?” El sin dudas realiza intuitivamente, a título personal un pequeño “balance de competencias”. el primer impulso es sentirse amenazado de incompetente “de plantear complejidades” o de crear enunciados abstractos. Esto puede generar la tentación de unirse al campo de los conservadores por falta de fuerzas para afrontar el conflicto entre lo que sé y lo que le gustaría saber.

Se pueden encontrar otras reflexiones en el sentido de, “aun no lo domino, pero voy en esa dirección” o “mi profesión me va a permitir acercarme a estas ideas gradualmente”.

La profesionalización es una transformación estructural que nadie puede dominar solo. Por eso ella no se decreta por leyes o estatutos, las políticas de educación pueden facilitar o frenar este proceso. Lo que significa que la profesionalización de un oficio, es una aventura colectiva y además se desarrolla también en el tiempo, a través de opciones personales de los profesores, de sus proyectos y de sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales, ellos no son siempre suma de iniciativas individuales, ni simple consecuencia de una política centralizada: la profesionalización, no avanza sino es estimulada por políticas concertadas y dirigidas al respeto de la formación de los profesores, no avanzara mucho, si esas políticas no centran su atención en la formación de actitudes, proyectos personales y de grupo.

Todos pueden contribuir a su modo para hacer que la actividad del profesor evolucione en el sentido de la profesionalización

¿Cómo? por ejemplo, enfocándonos en:

- Centrarse en las competencias que serán desarrolladas por los alumnos producto de fecundas situaciones de aprendizaje
- Diferenciar la enseñanza, poner en práctica una evaluación formativa para “luchar activamente “contra los reprobados”
- desarrollar una pedagogía activa y cooperativa fundamentada en proyectos.
- Poner en práctica una ética pedagógica y atenerse a ella
- Contribuir con una formación y superación pedagógica y participar en las manifestaciones de reflexión pedagógica
- Cuestionarnos acerca de la propia práctica docente, individualmente o en grupo
- Participar en la formación inicial de los futuros profesores
- Trabajar en equipo, relatar lo que se hace, cooperar con los colegas
- Involucrarse en proyectos institucionales y/o participar en proyectos a través de la red
- Asumir procedimientos de innovación individual o colectivos

Tales orientaciones suponen una ampliación de las competencias adquiridas, así como también pueden ser importantes para la construcción de nuevas competencias, ello puede remitir a una formación continua en el ámbito del centro, o de una propuesta para su establecimiento. lo esencial no está en ahí sino sí el proceso de autoformación se corresponde con el tiempo y energía que el mismo demanda y los desequilibrios y los cambios de identidad que pueden favorecer, su costo y sus riesgos lo pueden tornar posible.

Trabajar, individual o colectivamente con referencia de competencias y realizar un balance personal del proyecto de forma realista, es también prepararse para rendir cuentas de la acción profesional en términos de “atender a las competencias” mas que de los resultados de tales procedimientos (Perrenaud, 1997). En el mejor de los casos

los profesionales escogen libremente hacer un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a eso de manera autoritaria o con sanciones y recompensas al final. La autoformación resulta idealmente, de una práctica reflexiva que se debe mucho más a un proyecto personal o colectivo, que a una expectativa explícita de la institución.

En el mundo en que vivimos, no es ilegítimo que las referencias de competencias sean también instrumentos de control. La escuela viene de una tradición según la cual la formación la formación continua es regida por el estado, es decir por un poder organizador, en el momento en que se rinde cuentas a un cuerpo de inspectores o directores de instituciones ¿podremos librarnos de esa herencia sin justificarnos todos y cada uno de nosotros?

La responsabilidad de la formación continua para los interesados es una de las más seguras señales de profesionalización en los profesores.

No puede haber ningún avance sin una representación de las competencias profesionales que están en el centro de la calificación, aquellas que conviene mantener y desarrollar y a las cuales los profesionales deben rendir cuentas.

Ayudar a formular y establecer una clara visión de la profesión y de las competencias es una de las principales funciones a realizar.

Elas no son por tanto instrumentos reservados para los especialistas, para los profesionales constituyen una identidad colectiva.