

Perrenoud, Philippe. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*
México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro],
capítulos 8, 9 y 10

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 1997, p. 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 clica, 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?

No puede estar más en lo cierto. La escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo. Ahora bien. 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.

Podemos lamentar que el alegato en favor de las nuevas tecnologías (Negroponte. 1995; Nora, 1997). llevado a cabo con énfasis por los medios de comunicación, a menudo incite a las personas abiertas, pero no fanáticas. a unirse al campo de los escépticos. Cualquier palabra «misionaria» irrita, sobre todo cuando proviene de aquellos que tienen un gran interés en captar adeptos. A veces resulta difícil distinguir las proposiciones claras y desinteresadas de los efectos de moda y estrategias de mercado. Quien quiera hacerse una idea del problema en efecto entra en un teatro en el que la palabra está muy monopolizada por:

- Los vendedores de máquinas, ordenadores o comunicación a la búsqueda de mercados, pero todavía más de influencia.
- Los políticos preocupados en aprovechar la transformación informática y telemática. listos para llevar a cabo medidas espectaculares, por mal fundadas que estén.
- Los especialistas de los usos escolares de las nuevas tecnologías, autores de *software* educativo, formadores en informática y otros gurús de Internet, que pretenden que os adhiráis a la informática sobre un modelo de la fe y la conversión.

Para el que se siente manipulado por grupos de presión, es fuerte la tentación de dejar el

campo libre a los «creyentes" y decir que todavía estará a tiempo de volver a hablar de ello el día en que las nuevas tecnologías de la información transformen realmente sus propias condiciones de trabajo.

Entre adeptos incondicionales y escépticos de mala fe, quizás haya sitio para una reflexión crítica sobre las nuevas tecnologías, que no sea de entrada sospechosa de ponerse al servicio ya sea de la modernidad triunfadora, ya sea de la nostalgia de aquellos maravillosos años, en los que todavía se podía vivir en el universo del lápiz y el papel. Con Patrick Mendelsohn, creo que podemos tratar estas cuestiones en términos de análisis riguroso de los vínculos entre tecnologías por un lado, operaciones mentales, aprendizajes, construcción de competencias por el otro.

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.

Estas competencias corresponden al profesor, pero resulta difícil disociarlas por completo de la cuestión de saber qué formación en informática debe dar a los alumnos.

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

En la escuela primaria, la informática en general no se propone como una disciplina que hay que enseñar por ella misma, al igual que la geografía o las matemáticas, un conjunto de conocimientos y habilidades constituidas, a las cuales se les concede una parte del horario. Por esta razón las competencias esperadas de los profesores de primaria no son del orden de una «didáctica de la informática". El problema es bastante parecido en el caso de los profesores de secundaria, excepto para los que se encargan explícitamente de enseñar la informática como *disciplina*.

¿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. ¿Es una finalidad de la escuela o solamente un 'beneficio secundario, por apreciable que sea? ¿Podemos matar dos pájaros de un tiro? Si, del uso banal de las tecnologías en clase, se esperan efectos de familiarización y formación en informática, se insistirá en la oportunidad, por esta sola razón, de informatizar varias actividades y desarrollar nuevas actividades, posibles únicamente con tecnologías y programas nuevos, por ejemplo la navegación por la *World Wide Web*.

¡Que los que quieren formar a los profesores en TIC para que a su vez «inicien» a sus alumnos no avancen a escondidas! Este objetivo no es ilegítimo. pero resulta peligroso: con la excusa de ampliar los medios, se implica implícitamente los propósitos de la escuela. Si la apropiación de una cultura informática debiera ser considerada como un *objetivo de pleno derecho* de la escolaridad básica, mejor sería justificar esta proposición y debatirla abiertamente, puesto que hoy en día éste no es el contenido de los textos. La escuela tiene bastante trabajo con lograr sus objetivos actuales, incluso los fundamentales, como el dominio de la lectura o el razonamiento. Antes de cargar el barco de forma insidiosa, sería sensato preguntarse si no se encuentra ya por debajo de la línea de flotación.

Asimismo convendría preguntarse qué cultura informática se quiere dar en la escuela o en el instituto. Los defensores de las nuevas tecnologías a veces tienen una visión muy limitada e ingenua de la transposición didáctica. Hace menos de diez años, algunos proponían, con la mayor seriedad, enseñar desde la escuela primaria un lenguaje de programación elemental como el Basic. Enseñar el uso de programas actuales de navegación en la *World Wide Web* podría ser un equivalente también completamente absurdo. Sin embargo, podemos defender que sin duda hay que empezar un día y que aprender a manejar un programa que pronto quedará desfasado es un modo de entrar en el mundo de la informática. A continuación, bastará con seguir las transformaciones de las herramientas.

Al ritmo al que van las cosas, la comunicación por correo electrónico y la consulta en Internet se convertirán, en algunos años, en algo tan banal como usar el teléfono. Esta comparación aboga por *no enseñar el uso de las herramientas en la escuela*: resulta un poco más difícil navegar de una página a otra en el hipertexto que utilizar el teléfono, pero la verdadera dificultad está fuera. Para utilizar completamente el teléfono. más vale dominar la lectura de anuarios y otros documentos de referencia y la comunicación oral. Del mismo modo, cada uno puede aprender a servirse de un programa, mediante el sistema prueba error O gracias a los manuales o ayudas en línea, con la condición de saber leer con facilidad. Es claramente más difícil controlar la lógica de los vínculos de hipertexto, la arquitectura de las redes, las estrategias de navegación inteligente en una acumulación de datos, textos e imágenes, cuyo valor y pertinencia a menudo son difíciles de evaluar.

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.

Resulta evidente que el desarrollo de tecnologías ofrece nuevos campos de desarrollo a estas competencias fundamentales (Perrenoud, 19980) y aumenta sin duda el alcance de *desigualdades* en el control de las relaciones sociales, la información y el mundo. De aquí resulta una consecuencia paradójica: preparar en las nuevas tecnologías significa, para una proporción creciente de alumnos, lograr más éxito en los objetivos más ambiciosos de la escuela.

¿Por qué sería necesario en primer lugar aprender a leer en libros y, a continuación, aprender a dominar el escrito específico de la comunicación informática? Leer en pantalla se convierte en una práctica social corriente y los hipertextos son de ahora en adelante escritos sociales tan legítimos como los documentos impresos como fuentes de la transposición didáctica a partir de las prácticas (Perrenoud, 1998j). ¿Por qué enseñar en primer lugar a hacer un plano con lápiz y papel, para a continuación únicamente hacer descubrir el modo «plano» de los programas de tratamiento de textos? Este último hace posible una ida y vuelta constante en la estructura de un texto y su contenido en proceso de redacción, y por lo tanto se adapta perfectamente a la realidad de la producción textual, que a veces surge de un plano, a veces lo hace surgir del mismo texto.

Si hiciera falta iniciar de una forma seria a los alumnos en la informática, la vía más interesante sería implicarlos por completo en las distintas actividades intelectuales que se pretenden dominar, sobretodo cada vez que las TIC liberan de las tareas largas y fastidiosas que desaniman a los alumnos, hacen más visibles los procedimientos de tratamiento o las estructuras conceptuales, o les permiten cooperar y compartir recursos.

Las competencias analizadas más adelante permiten, en una larga medida, matar dos pájaros de un tiro: aumentar la eficacia de la enseñanza y familiarizar a los alumnos con las nuevas herramientas informáticas del trabajo intelectual. La legitimidad y la prioridad concedidas a este último objetivo dependerán de los debates pendientes sobre la formación de los alumnos y el desarrollo de competencias desde la escuela (Perrenoud, 1998a).

Utilizar programas de edición de documentos

Tradicionalmente, la enseñanza se basa en documentos. Un profesor poco inventivo se contentará con utilizar los manuales y otros «libros del maestro» propuestos por el sistema educativo o los editores especializados. Incluso entonces, es probable que no escape por mucho tiempo a las nuevas tecnologías, en la medida en que los documentos impresos serán cada vez más completos, puestos al día, incluso completamente remplazados por documentos grabados bajo forma digital, puestos a disposición en CD-ROM o en una red. La competencia mínima necesaria consistirá en descubrirlos, repatriarlos en su lugar de trabajo y mostrarlos a

los alumnos, ya sea imprimiéndolos, o proyectándolos en una pantalla. Estará pasado de moda instalar dos o tres mapas geográficos en las clases cuando todos disponen de un medio para proyectar en pantalla imágenes del mismo tamaño o equipar cada lugar de trabajo con un monitor de vídeo. Profesores y alumnos tendrán entonces acceso a todos los mapas imaginables, políticos, físicos, económicos, demográficos, con posibilidades ilimitadas de cambiar de escala y pasar a textos explicativos o animaciones, incluso a imágenes en directo, por satélite.

Vemos que esta simple transferencia de lo impreso a soportes digitales supone que el profesor construya una gran capacidad de *saber lo que está disponible*, moverse en este mundo y elegir las opciones. Se pasa de un universo documental limitado (el de la clase y el centro de documentación cercano) a un universo sin límites verdaderos, el del *hipertexto*. Este concepto no está relacionado con la red, sino con la posibilidad que ofrece la informática de crear vínculos entre cualquier parte de un documento y otras partes, u otros documentos. Todo el mundo utiliza el hipertexto sin saberlo al consultar un diccionario o un atlas, cuando una página le remite a otra. La diferencia es que la informática prevé estos vínculos y los propone al usuario, lo cual exige una mínima creatividad y un mínimo esfuerzo, pero en cambio pone a su alcance una navegación fácil y rápida. ¿Quién tiene el valor, cuando busca una palabra en el diccionario, de echar un vistazo a todos los significados para explorar un campo semántico?

Veamos simplemente el ejemplo de la palabra *casa* en castellano. El diccionario de la RAE propone las siguientes acepciones principales:

Casa. Edificio para habitar. *Una casa de ocho plantas.* || 2. Edificio de una o pocas plantas destinado a vivienda unifamiliar, en oposición a piso. *Quieren vender el piso y comprarse una casa.* ||

3. Piso (|| vivienda). *Mi casa está en el 3.º C.* || 4. Edificio, mobiliario, régimen de vida, etc., de alguien. *Echo de menos las comodidades de casa.* || 5. Familia (|| de una casa). || 6. Descendencia o linaje que tiene un mismo apellido y viene del mismo origen. || 7. Establecimiento industrial o mercantil. *Esta casa es la más antigua en su ramo.* || 8. Institución de carácter sociocultural y recreativo que agrupa a personas con vínculos geográficos o intereses comunes, y su sede. *Casa de Galicia. Casa de la cultura.* || 9. Escaque (|| casilla del tablero de ajedrez). || 10. En el juego de tablas reales, cada uno de los semicírculos laterales cortados en el mismo tablero en donde se van colocando las piezas. || 11. Cabaña (|| espacio señalado en la mesa de billar). || 12. Estados, vasallos y rentas que poseía un señor. || 13. Ast. Hueco de la madreña. || 14. Pl. Arg. Caserío de una estancia. || 15. Chile. Casa principal de un fundo.

|| Véase también el listado de palabras afines que encontramos en el Diccionario de María Moliner:

Albergue, *almacería*, *alojamiento. *alquería, apartamento [*apartamento*], *asilo, *bajareque*,

barbacoa, *barraca, barracón, *bastimento* -ant.-, *botica* -ant.-, *bungalow* -inglés-, *cabaña, cajón, *cárcel, casa de vecindad [de vecinos], casatienda, *castillo, casuca, *casucha, celda, chabola, chalélt], *choza, *cobertizo, cobijo, *construcción, conventico Hilo], corral de vecindad, *cuartel, cuarto, *cueva, *domicilio, *edificio, *escuela, falansterio, *fuegos*, garita, *guardida, habitación, *habitáculo*, *hogar, *hospedaje, *hospital, *hotel, *humos*, jovenado, *local, *manida*, mansión, morada. *nagüela*, nido, palacete, *palacio, palafito, piso, *posada, *quinta, refugio, residencia, *sobreclaustro*, 'tienda de campaña, *vivienda.

¿Quién se ensañaría deliberadamente para buscar en un diccionario clásico todas las palabras en *cursiva*, para ver si su definición concuerda con el concepto de casa o la mejora, la precisa o la diversifica?

Cuando el diccionario es accesible en el ordenador, cada palabra en negrita se convierte en un vínculo de hipertexto. Al clicar encima de la palabra, nos aparece inmediatamente la definición correspondiente, a partir de la cual se puede seguir navegando, progresivamente. Las palabras que no están en negrita son accesibles de una forma casi igual de fácil: basta con teclear las primeras letras. En cuanto a los números, remiten a ejemplos que sitúan la palabra en contexto. Cada uno de los ejemplos y las definiciones se puede copiar en otro documento. La consulta selectiva de semejante cantidad de datos implica ya funciones elementales de edición, para guardar una búsqueda o un extracto de informaciones pertinentes. El concepto de hipertexto se amplía cuando la conexión a la red permite acceder a documentos situados en cualquier parte del planeta.

La siguiente información está extraída de la dirección web: <www.diccionarios.com>:

Casa: 1. *Habitación**, vivienda, morada [lit.], mansión (lit.), residencia, domicilio, basílica. (casa real) techo. Habitación es término general y abstracto; vivienda tiene también carácter general; casa es la denominación corriente; morada y mansión son literarios: el Olimpo, morada o mansión de los dioses; en el uso corriente; en el uso corriente añaden idea de distinción o elegancia, p. ej., cuando hablamos de que los invitados fueron recibidos en la mansión o morada de los marqueses de X. Domicilio pertenece al lenguaje administrativo o legal. Residencia, en términos administrativos, es la población o lugar en que se vive: tiene su residencia en Granada; aplicado a casa o vivienda, envuelve idea de colectividad: residencia de jesuitas, de estudiantes, o bien sugiere distinción, señorío: aquel palacio es la residencia del duque de N.

2. *hogar, lar*. Casa, cuando no se refiere sólo al edificio, lleva asociados los afectos familiares que denotan hogar y lar.

3. *familia, linaje*. La casa de los Borbones, la casa de Alba.

4. *escaque, casilla**. Por ejemplo, cuando se juega al parchís, las fichas eliminadas se tienen que meter en casa.

Casa consistorial, casa de la villa, ayuntamiento, alcaldía, consistorio, concejo, cabildo. Casa cuna, hospicio. Casa de la villa, casa consistorial, ayuntamiento, alcaldía, consistorio, concejo, cabildo.

Casa real, palacio real, basílica. Hacer temblar la casa, loc. Armar la de. Dios es Cristo, alborotar*, gritar, vocear, perturbar, meter voces, escandalizar. Tener casa abierta, aposentar, hospedar, alojar, albergar*, tomar casa, sentar el real.

El problema se complica cuando el profesor, no satisfecho con elegir y presentar documentos o fragmentos, quiere adaptarlos, ampliarlos o combinarlos. Entonces debe dominar las operaciones de edición, en el sentido más amplio: integrar documentos de distintas fuentes, modificarlos o, sencillamente, diseñar un camino que los una. Un tratamiento de textos avanzado permite hoy en día integrar imágenes y sonidos, igual que un programa de presentación. Algunos profesores construyen directamente páginas web. Actualmente ya no es necesario dominar el lenguaje estándar (el lenguaje que entienden todos los navegadores web, llamado HTML, *Hyper Text Markup Language*). Los tratamientos de texto avanzados y otras herramientas permiten transformar con bastante facilidad un documento normal en página web. Se puede publicar en la red, pero también limitarse a utilizarla en la clase, como base de 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.

Esto escapa, por desgracia, a los profesores que todavía piensan que un ordenador es simplemente una máquina de escribir sofisticada. Ahora bien, la evolución de los programas permite asociar cada vez con mayor facilidad textos, tablas numéricas, dibujos, fotos, hacer edición de calidad, unir todos estos elementos en función de problemáticas concretas y difundir estas informaciones en la red. Será casi tan fácil añadir animaciones, secuencias de vídeo o elementos interactivos. Para seguir avanzando, la industria informática debe absolutamente hacer accesible el instrumento a la gran mayoría, por lo tanto, a personas claramente con menos experiencia que los profesores. Así pues, estos últimos cada vez tendrán menos excusas para seguir afirmando que no entienden nada.

Sin embargo, nada evitará sin duda, durante los años venideros, limitarse a los libros y folletos, presionando la audacia hasta servirse de un tratamiento de texto para componer algunas fichas de ejercicios o pruebas. Resulta poco probable que el sistema educativo imponga de forma autoritaria el dominio de las nuevas herramientas a los profesores empleados, mientras que en otros sectores, esto no es negociable. Quizás no sea necesario: los profesores que no quieran meterse en este mundo dispondrán de informaciones científicas y recursos documentales siempre más pobres, respecto a los que accederán sus compañeros más avanzados. No se pueden excluir algunas paradojas: algunos de los que disponen de los medios de un uso crítico y selectivo de las nuevas tecnologías se mantendrán al margen mientras que otros se lanzarán sin tener la formación necesaria para evaluar y entender... Esta desviación amenaza a los alumnos, incluso a los más jóvenes, si la escuela no les da los medios de un uso crítico. La evolución de los sistemas multimedia, el comercio electrónico y la generalización de los equipamientos familiares convertirán el acceso en algo cada vez más banal sin que las competencias necesarias se desarrollen al mismo ritmo. Por esta razón la responsabilidad de la escuela está comprometida, más allá de las elecciones individuales de los profesores.

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

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.

Las aplicaciones concebidas para hacer aprender -o *software* educativo-proviene de lo que se ha llamado EAO (enseñanza asistida por ordenador) y luego AAO (aprendizaje asistido por ordenador). En el origen, estos programas derivaban de la enseñanza programada de los años sesenta y setenta. Intentan transformar en un diálogo alumno-máquina la parte más repetitiva y previsible de los diálogos entre profesores y alumnos. Hacer preguntas de cálculo mental o conjugación está al alcance del ordenador. Lo que evoluciona es la formulación de las preguntas (colores, animación, efectos sonoros, codificador de voz) y el tratamiento de las respuestas (posibilidad de descodificar el texto libre, luego la palabra, lo cual libera de las preguntas con opciones múltiples o las respuestas exactas o falsas). Otra evolución, que se arraiga también en la intuición primera de la enseñanza programada: la sofisticación creciente de la gestión de progresiones, al ser el programa capaz de analizar un conjunto de respuestas o de opciones y deducir una estrategia óptima de entrenamiento.

A los programas que automatizan una parte del trabajo escolar clásico se suman los que simulan situaciones complejas. Hoy en día, se pueden formar pilotos, médicos, ingenieros, fontaneros, militares o cargos de responsabilidad gracias a simuladores muy realistas de situaciones complejas. En la escuela obligatoria, las situaciones están menos relacionadas con prácticas sociales, más cercanas a juegos de estrategia que a la vida real, pero parten de las mismas premisas: el ordenador propone una situación, que exige una reacción, que hace ella misma evolucionar la situación, y así continuamente, hasta un «fin de partida».

Otros programas orientados hacia el aprendizaje ofrecen soportes a tareas más abiertas, por ejemplo, construcción geométrica, modelado científico, composición de textos, o de crucigramas, o melodías. Otros incluso facilitan el acceso a una documentación o al tratamiento de datos numéricos o cartográficos.

Una parte de los programas concebidos para ayudar a la enseñanza o el aprendizaje son versiones de programas de uso más general, que se han simplificado y adaptado para ponerlos al alcance de los alumnos. Así pues, encontramos versiones «escolares» de hojas de cálculo, solucionadores de ecuaciones, programas de PAO (publicación asistida por ordenador), tratamiento de texto, dibujo vectorial o artístico, tratamiento de imagen o sonido, composición musical, tratamiento de ficheros y base de datos, navegación hipertexto o correo electrónico. También encontramos lenguajes de programación específicamente concebidos para niños, de entre los cuales LOGO es el emblema (Papert, 1981).

Esta evolución es ventajosa, en el sentido en que vuelve accesibles estos instrumentos a niños bastante jóvenes. Sin embargo, aunque estos programas empiezan a parecerse a medios de enseñanza por su formato, siguen siendo radicalmente distintos del *software* educativo, en el sentido en que son instrumentos de trabajo que, como tales, no se encargan de aprendizajes

específicos (sino en lo que se refiere a su uso). Ayudan a construir conocimientos o competencias porque hacen accesibles operaciones o manipulaciones que son imposibles o muy desalentadoras si nos reducimos al lápiz y papel. Un tratamiento de textos no enseña a redactar, aunque incluya correctores de ortografía, puntuación o sintaxis y ofrezca facilidades para dar forma y estructurar el texto. Es el trabajo de escritura el que forma. El hecho de utilizar un programa informático permite simplemente corregir sin límites, desplazar o insertar fragmentos, actuar sobre el índice temático, conservar y comparar varias versiones o incorporar ilustraciones. El poder de estos instrumentos permite concentrarse en las tareas más específicas y dejar al programa las tareas más repetitivas. Freinet desarrolló el uso de la imprenta en clase, para que los alumnos se enfrentaran a actividades de producción textual. Hoy en día obtenemos el equivalente con un ordenador, un programa de tratamiento de texto o de PAO y una impresora. Por supuesto, ya no se eligen los caracteres de plomo para ordenarlos en la caja, ya no nos ensuciamos los dedos de tinta, pero las operaciones, por ser más abstractas, no son menos formadoras, por lo que se pueden multiplicar y hacerlas reversibles sin límites. En el dominio de las matemáticas o las ciencias, nos imaginamos lo que se puede hacer con una hoja de cálculo, un programa de estadística o un instrumento de simulación. Un profesor de biología o química hoy en día puede remplazar una parte de los experimentos de laboratorio -que siguen siendo formadores, por otras razones-por operaciones virtuales que ocupan mucho menos tiempo, por lo tanto, *densifican* los aprendizajes, porque se pueden multiplicar las pruebas y los errores y saber inmediatamente los resultados y modificar a la vista las estrategias.

Los programas informáticos de asistencia en el trabajo de creación, investigación, tratamiento de datos, comunicación o decisión están hechos para facilitar tareas precisas y mejorar el rendimiento y la coherencia del trabajo humano. Su dominio obliga a planificar, decidir, encadenar operaciones, orquestar y unir recursos. Todo esto es formador de competencias esenciales, en la construcción de las cuales el instrumento es secundario en relación con las operaciones mentales y las cualidades movilizadas: rigor, memoria, anticipación, regulación, etc.

En el marco escolar, además se puede autorizar a *desviarlos* de forma parcial de su uso intensivo, por ejemplo, para hacer trabajar los alumnos en parejas delante un único ordenador, de manera que se les invita a cooperar, verbalizar sus hipótesis, sus operaciones, para dirigir el proceso en común.

Todo esto no tiene nada de mágico y exige un importante trabajo de concepción, organización y seguimiento, sin hablar de equipamientos y los problemas materiales. La primera competencia de un profesor, en este dominio, es ser:

- Un usuario prevenido, crítico, selectivo de lo que proponen los especialistas de programas informáticos y de la AAO.
- Un usuario de programas informáticos que facilitan el trabajo intelectual en general y en

una disciplina en concreto, con una familiaridad personal y bastante imaginación didáctica para desviar estos instrumentos de su uso profesional.

No es necesario que un profesor se convierta en informático o programador. Un cierto número de programas informáticos hoy en día están concebidos para permitir al usuario elegir él mismo numerosos parámetros de utilización y el contenido de los ejercicios. Otros programas permiten crear programas con funciones didácticas personalizadas sin tener que ser programador, utilizando en cierta manera estructuras y procedimientos ya programados, relacionándolos, especificándolos o dándoles un contenido que depende del profesor.

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.

Comunicar a distancia mediante la telemática

Hace unos años, esto parecía ciencia ficción, hoy en día, clases separadas por un océano pueden intercambiar correo varias veces al día, por un precio módico de una conexión a un servidor de Internet por módem (línea telefónica ordinaria). Freinet, otra vez él, desarrolló la correspondencia escolar. Sin desaparecer bajo su forma epistolar, ahora se extiende al correo electrónico. Escribimos un mensaje, de varias líneas o varias páginas, poco importa. Le adjuntamos o no documentos más voluminosos (texto, imágenes, sonido, etc.) y lo enviamos todo a la otra punta del planeta o a la clase vecina, seleccionando una dirección en la agenda. El destinatario abre su buzón de correo electrónico cuando quiere y responde de la misma forma. Progresivamente, el escrito deja lugar a los mensajes orales ya las imágenes: es una simple cuestión de rendimiento de líneas y del tamaño de los disquetes. También se puede ir hacia la conversación en directo, como en el teléfono, o la videoconferencia, con los cuales se equipan las empresas y otras instituciones que trabajan en numerosos lugares: cada uno ve y escucha a los otros, casi como si estuvieran en la misma sala.

No es seguro que estas proezas tecnológicas sean indispensables en las clases. Sin embargo, un simple correo electrónico abre una puerta al mundo entero. Las lenguas constituyen la única barrera y se puede esperar a que llegue el día en el que se integrará una traducción automática.

A estas comunicaciones a distancia «clásicas», entre dos interlocutores identificados, la informática añade otras posibilidades: el *mailing* (publienvío) se vuelve muy simple, porque basta con multiplicar los destinatarios del mensaje. Los grupos de *news* (noticias) funcionan un poco diferente, puesto que los mensajes se dirigen entonces a un *foro*, cada uno los puede leer y responder públicamente.

En resumen, a distancia, se pueden consultar bases de datos y páginas web de toda clase, desde horarios de tren hasta las páginas del Pentágono o del Vaticano, pasando por las

páginas científicas, políticas, lúdicas, artísticas o comerciales imaginables, incluso la propaganda racista, el neonazismo y la pornografía. Es comprensible la reticencia de los padres y los profesores frente a una información tan rica como descontrolada, donde se codea lo mejor y lo peor. ¿Acaso es diferente la televisión? ¿Basta con no instalarlo en clase para proteger a los niños?

Está claro que la imaginación didáctica y la familiaridad personal con las tecnologías deben aliarse en una percepción clara de los riesgos éticos. Podemos tener encuentros desagradables en la red igual que en un barrio de mala fama, ¿pero es esto una razón para no arriesgarse nunca? A este propósito, nos podríamos preguntar si la escuela ha actualizado sus objetivos de formación en materia de espíritu crítico, autonomía, respeto por la vida privada y ciudadanía. En una sociedad en la que nos acostumbramos a votar, comprar, informarnos, divertirnos, buscar una vivienda, un empleo o un compañero en Internet, quizás sería mejor armar a los niños y adolescentes en este dominio, para reforzar su identidad, su capacidad de distanciarse, resistir a las manipulaciones, proteger su esfera personal, no «embarcarse» en ninguna aventura dudosa.

Estaremos de acuerdo en que, para utilizar la red con finalidades de formación en las distintas disciplinas escolares, se impone un mínimo de precauciones. Sin embargo, para que los alumnos no se conviertan en esclavos de las tecnologías y elijan con sensatez, el desarrollo del espíritu crítico y las competencias de gran precisión parecen más eficaces que las censuras. ¡En tal instituto, un programa informático impide el acceso, después de las clases, a cualquier página que contenga la palabra «niño»! Para protegerse de la pedofilia, sin duda hay que prohibir otras cosas. La alternativa será evidentemente desarrollar criterios y autonomía...

Una vez tomadas las precauciones necesarias, queda la cuestión principal: ¿cómo poner los instrumentos al servicio de estrategias de formación? Si hacemos caso omiso de los beneficios secundarios -familiarizarse con los instrumentos tecnológicos, hacer reflexionar sobre sus riesgos y su futuro-, quedan por responder preguntas didácticas elementales: ¿se aprende mejor a leer consultando un periódico electrónico? ¿A escribir mejor gracias al correo electrónico? ¿A asimilar mejor conceptos de biología buscando informaciones en la red? ¿A entender mejor la historia contemporánea participando en un foro electrónico sobre la segunda guerra mundial? Hay, en cada caso, razones para pensar que la implicación en verdaderas redes de comunicación aumenta el sentido de los conocimientos y el trabajo escolares (Perrenoud, 1996). También se puede 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.

Otras cuestiones se plantean: ¿estos instrumentos favorecerán una diferenciación de la enseñanza, una individualización de los itinerarios de formación, una democratización del acceso a los conocimientos y a la información? Si no se anda con cuidado, las nuevas

tecnologías pueden aumentar las diferencias (Perrenoud, 1998d). La *ciberdemocratización* es menos probable que la situación inversa, que vería a los más favorecidos apropiarse de las NTIC para aumentar sus privilegios...

Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza

Cada vez más, los CD-ROM y las páginas multimedia harán una gran competencia a los profesores, si no quieren o no saben apoderarse de ello para enriquecer su propia enseñanza. Friedmann presentó la televisión naciente como una *escuela paralela*. Es así, aunque oímos a menudo lamentar que ofrece un «conocimiento hecho añicos», un conocimiento de juegos televisados, que únicamente enriquece de verdad a los que han desarrollado estructuras, en la escuela o en el trabajo. Esto refuerza la defensa de Develay (1982) a favor de una inversión prioritaria en la construcción de controles disciplinarios. En las redes y los medios de comunicación, habrá cada vez más informaciones científicas, desde la vulgarización de base hasta la enseñanza de alto nivel. Sólo podrán sacarle partido los que tengan una buena formación escolar de base.

La integración del vídeo en la enseñanza, sobre el cual se depositaron en los años setenta inmensas esperanzas, no ha cumplido sus promesas, sin duda porque ha permanecido poco interactivo y funcionaba sobre el modo de la sensibilización de ciertos problemas -el hambre en Sahel, la erosión, el paro, la explosión demográfica, etc.- o la ilustración de conceptos teóricos: funcionamiento de un motor de explosión, división celular, crisis económica, forma de la tragedia clásica, etc. La unión del ordenador y la imagen cambia la situación del problema, puesto que en adelante es, posible numerar las imágenes, para hacerles sufrir toda clase de tratamientos. También se puede componer una imagen de síntesis a partir de estructuras, tramas y modelos, igual que se puede fabricar un codificador de la voz. Para la animación y las películas, es un poco más complejo, pero la «realidad virtual" está a nuestras puertas.

Actualmente, las presentaciones multimedia son espectáculos de «sonidos y luces» cada vez más sofisticados, en los cuales se pueden incorporar elementos de síntesis. 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 curso de la historia. En cierto modo, se pasa de la novela en la que eres el héroe al filme documental del cual eres el explorador o el realizador o pe la película de ficción de la cual eres un personaje principal así como el guionista. Los programas y los ordenadores que se fabrican actualmente sin duda permiten calcular y simular escenas (imágenes y sonidos) sintetizadas cada vez más realistas. Estos avances interesan a la investigación y llegarán sin duda primero al mercado de la diversión. No ha llegado el día, pero se acerca, en el que una película virtual permita vivir en directo el descubrimiento del virus de la rabia o remontar el Amazonas a la búsqueda de Eldorado.

¿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. Los

vendedores de sueños e ilusiones están al acecho de los avances tecnológicos, porque entreven ganancias fabulosas. ¿Hay que abandonarlos en este campo? El mundo de la enseñanza, más que ir siempre a la cola de una revolución tecnológica, podría ponerse en la cabeza de una orden social orientada hacia la formación. Equipar y poner al día las escuelas, está bien, pero esto no exime de una política más ambiciosa en cuanto a las finalidades y las didácticas.

Competencias basadas en una cultura tecnológica

Los profesores que saben lo que aportan las nuevas tecnologías así como sus peligros y sus límites pueden decidir, con conocimiento de causa, hacerles un buen sitio en su clase así como utilizarlas de forma bastante marginal. En este último caso, esto no será por ignorancia, sino porque han sopesado los pros y los contras, luego han considerado que no valía la pena, teniendo en cuenta el nivel de sus alumnos, la disciplina considerada y el estado de las tecnologías. Puede ser más sencillo e igual de eficaz enseñar física o historia por medios tradicionales que pasar horas buscando documentos o escribiendo programas, sin tener tiempo para pensar en los aspectos propiamente didácticos.

En cinco o diez años, las tecnologías habrán avanzado todavía más. Los especialistas de la industria practican la «vigilia tecnológica», en otras palabras, la atención permanente en referencia a lo que se anuncia, para no encerrarse en los instrumentos de hoy en día. Sería mejor que los profesores se dedicaran en primer lugar a una vigilia cultural, sociológica, pedagógica y didáctica, para entender de qué estarán hechos mañana la escuela, sus públicos y sus programas. Si les sobra un poco de disponibilidad, una apertura a lo que ocurre en el mundo de las NTC también sería bienvenida.

Una cultura tecnológica de base es necesaria también para pensar las relaciones entre la evolución de los instrumentos (informático e hipermedias), las competencias intelectuales y la relación con el saber que la escuela pretende formar. Por lo menos desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías no resultarán indiferentes a ningún profesor, porque modifican las formas de vivir, divertirse, informarse, trabajar y pensar. Esta evolución afecta pues a las situaciones en las que se enfrentan y se enfrentarán los alumnos, en las cuales se supone que movilizan y movilizarán lo que han aprendido en la escuela.

De este modo, hoy en día, no se debería poder imaginar una pedagogía o una didáctica del texto sin ser consciente de las transformaciones que la informática produce en las prácticas de lectura y escritura. Del mismo modo que no se debería poder imaginar una pedagogía y una didáctica de la investigación documental sin medir la evolución de los recursos y de los modos de acceso. Cualquier profesor que se preocupe por la transferencia, la reinversión de los conocimientos escolares en la vida (Mendelsohn, 1996) mostraría interés en hacerse una cultura de base en el dominio de las tecnologías -sean cuales sean sus prácticas personales-igual que esta es necesaria para cualquiera que pretenda luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social.

En un libro reciente, Tardif (1998) propone un marco pedagógico a las nuevas tecnologías. Hace hincapié en el cambio de paradigma que éstas exigen y al mismo tiempo facilitan. El paradigma considerado no afecta como tal a las tecnologías. Implica los *aprendizajes*. Se trata de pasar de una

escuela centrada en la *enseñanza* (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación, su aplicación bajo la forma de cursos y ejercicios) a una escuela centrada no en el alumno, sino en los aprendizajes. El oficio de profesor se redefine: más que enseñar, se trata de *hacer aprender*. Se puede ironizar y decir que el cambio de paradigma ha descubierto América. ¿Hacer aprender no es el objetivo de todos? La pregunta adecuada entonces es la de Saint-Onge (1996): «Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?». Las nuevas tecnologías pueden reforzar la contribución de los trabajos pedagógicos y didácticos contemporáneos, puesto que permiten crear situaciones de aprendizajes 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 la dimensión interactiva se encargan los productores de instrumentos.

La verdadera incógnita es saber si los profesores aprovecharán las tecnologías como una ayuda a la enseñanza, para hacer clases cada vez más claras a través de presentaciones multimedia, o para *cambiar de paradigma* y concentrarse en la creación, la gestión y la regulación de situaciones de aprendizaje.

9 Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Cada vez parece menos razonable rechazar la dimensión educativa del oficio de profesor, pero también sería tan absurdo como injusto esperar de los maestros de escuela virtudes educativas infinitamente más grandes que las de la sociedad que las delega. Serían ejemplos que no sabrían esconder el estado del mundo. «¡No ensucies el planeta!», todos los alumnos lo ven día tras día en la ciudad y en los medios de comunicación.

Charles Péguy escribía en 1904, en una especie de editorial que se llamaba *Para la vuelta*:

Cuando una sociedad no puede enseñar es que esta sociedad no puede enseñarse; es que tiene vergüenza, es que tiene miedo de enseñarse a sí misma; para toda humanidad, enseñar, en el fondo es enseñarse; una sociedad que no enseña es una sociedad que no se quiere, que no se valora; y éste es precisamente el caso de la sociedad moderna.

Del miedo a enseñarse a sí misma, la escuela no sabría liberar por completo nuestra sociedad. La violencia, el maltrato, los prejuicios, las desigualdades, las discriminaciones existen, la televisión cada día da muestra de ello. No se puede pedir a la escuela que sea abierta respecto a la vida y haga creer al mismo tiempo que todos los adultos están de acuerdo con las virtudes cívicas e intelectuales que ésta defiende. A los adolescentes les resulta fácil ironizar sobre las palabras idealistas de sus maestros y sus padres. «Este mundo, yo lo he hecho por ti», decía el padre. «Lo sé, ya me lo has dicho», decía el hijo. «Todo se ha echado a perder y sólo puedo rehacerlo, un poco más risueño, para mis hijos.¹¹ No está claro que las generaciones venideras sean tan optimistas como en esta vieja canción de Maxime Leforestier.

Por lo tanto, ¿hay que abandonar, si a esto se le suma la confusión y el cinismo? Esto sería una forma ridícula de esquivar la contradicción entre lo que «predica» un profesor y lo que viven y ven los niños y los adolescentes reunidos en su clase. No es necesario vivir en Sarajevo, Beirut, Saigón o Bogotá para comprender que la verdad, la justicia, el respeto hacia el otro, la libertad, la no violencia, los derechos del hombre y el niño, la igualdad de sexos a menudo sólo son fórmulas vacías. El tiempo del catecismo se ha acabado, ninguna educación puede ya valerse de la evidencia, por lo tanto, debe afrontar abiertamente la *contradicción* entre los valores que afirma y las costumbres existentes. ¿Cómo se puede inculcar una moral en un mundo donde se masaca encarnizadamente, sin ton ni son? El contraste nunca ha sido tan grande entre la *miseria del mundo* (Bourdieu, 1993) y lo que se podría hacer con las tecnologías, los conocimientos, los medios intelectuales y materiales de los cuales disponemos. Vivimos en una sociedad donde la expansión de los teléfonos móviles compensa el aumento del número de parados y los sin techo, donde el progreso consiste en instalar los aparatos electrónicos más sofisticados en el barrio de chabolas donde no hay agua corriente. Miseria y opulencia, privaciones y derroches conviven de forma igual de insolente que en la Edad Media, a escala planetaria así como en cada sociedad.

¿Cómo se puede enseñar serenamente a una sociedad como esta? ¿Y cómo no enseñarla? Las competencias necesarias de los profesores de la escuela pública son incomparables con la «fe comunicativa» que todavía basta a los misioneros. En una sociedad en crisis y que se avergüenza de sí misma, la educación es un ejercicio de funambulismo. ¿Cómo reconocer el estado del mundo, explicarlo, asumirlo, hasta cierto punto, sin aceptarlo, ni justificarlo?

Se vuelve a hablar de la educación cívica o, como se dice hoy en día, de (da educación a la ciudadanía». Las buenas intenciones no bastan, ni una hábil mezcla de convicción y realismo. Todavía falta crear situaciones que favorezcan verdaderos aprendizajes, tomas de conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica. Si se inicia este trabajo didáctico, nos damos cuenta de que una educación a la ciudadanía no puede encerrarse en un horario y que (da formación del ciudadano se esconde, en la escuela, en el corazón de la construcción de los conocimientos» (Vellas, 1993). Yo añadiría que esta pasa también por el conjunto del currículo, ya sea explícito o escondido (Perrenoud, 1996, 1997). ¿Cómo prevenir la violencia en la sociedad si se tolera en el recinto escolar? ¿Cómo apreciar la justicia si no se hace en clase? ¿Cómo inculcar el respeto sin encarnar este valor en el día a día? A veces se dice que «uno enseña lo que es», En el ámbito que nos ocupa, todavía es más cierto. El «haz como yo digo, no como yo hago» apenas tiene posibilidades de cambiar las actitudes y las representaciones de los alumnos.

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

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

Los profesores que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino 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 y en la ciudad

Nadie puede aprender si teme por su seguridad, su integridad personal o simplemente por sus bienes. Habitualmente aparecen en los medios de comunicación algunas escuelas donde la

violencia toma formas extremas, tanto por parte de la institución (castigos físicos, sadismo) como de los alumnos (chantajes, agresiones, extorsiones, violaciones). Esta violencia sale en portada, fascina y asusta. Las escuelas todavía protegidas se preguntan por cuánto tiempo. Cuando se proyectó *Semilla de maldad*, en los años sesenta, podíamos decir que esto sólo ocurría en los guetos americanos, con adolescentes abandonados a su suerte. Hoy en día, afecta a todos los países desarrollados y el grupo más violento son los preadolescentes de entre 11 y 13 años. En las afueras, pero también en algunas pequeñas ciudades muy afectadas por el paro, la droga, el alcohol y los problemas, las autoridades están inquietas por una verdadera delincuencia, y se instauran dispositivos policiales y judiciales en el corazón del universo escolar.

Quizás se ha llegado hasta aquí por no haber visto que la violencia está en estado latente en la relación pedagógica, en cuanto hay relación de fuerza, y en la convivencia en una institución escolar, en cuanto no se reconoce a todo el mundo los mismos derechos o no se asegura el respeto de estos derechos. Cuando algunos alumnos temen cada día que otros más fuertes les roben su dinero, sus cosas o su chaqueta, la violencia ya está allí, todavía más indignante porque los culpables a menudo quedan impunes. No se presta la atención suficiente a la seguridad de los bienes personales como indicador de *vínculo social*. Ha existido y existe todavía, en algunos lugares protegidos del planeta, sociedades pobres en las cuales se podía o se puede, sin miedo, dejar la casa abierta o abandonar los objetos de valor en un espacio público. En las sociedades urbanas, la miseria debilita la solidaridad. Los vagabundos, que pasan la noche a la intemperie o en albergues colectivos, no pueden dormir por miedo a ser despojados de lo poco que les queda. Pasa lo mismo con los drogadictos o los detenidos. Los más ricos poseen los medios de multiplicar los cerrojos... Esta evolución se ha producido lentamente, la crisis económica solamente pone de manifiesto una degradación del contrato social, un debilitamiento de las normas de *reciprocidad* sin las cuales cada uno se convierte, potencialmente, en un enemigo.

Algunos regímenes integristas luchan contra esta degradación mediante una represión feroz, por ejemplo, cortando la mano de los ladrones sin otra forma de juicio. Las democracias, sin renunciar a la represión, respetan procedimientos penales que exigen pruebas y dan derechos a la defensa. Evidentemente, la solución no es volver a la ley del talión o a 'una represión propia de las sociedades más totalitarias, por otro lado, extremadamente violentas. Se trata de restablecer, lo que con otros, Imbert (1994, 1998). Meirieu (1991, 1996a, b) o Develay (1996) llaman la «Ley», con mayúscula, es decir, la prohibición de la violencia, que sólo permite la vida en sociedad. La competencia de los profesores será entonces instaurar la «Ley», no como el *sherif* 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. En resumen, mediante un redescubrimiento del contrato social de Rousseau.

Se puede temer, por desgracia, que la demostración resulte complicada frente a públicos escolares difíciles. No vivimos en la sociedad de *Mad Max*, donde cada cual arregla sus

cuentas, fuera de toda ley común, pero tampoco en una sociedad de derecho completamente justo y convincente. *Elites irregulares*, en un título, Lascoumes (1997) resume una de las raíces del problema: algunos de los que ejercen el poder político o económico se sitúan por encima de las leyes o las utilizan a su favor, una prueba es la multiplicación de las «cuestiones» político financieras. Esto no es nuevo, en la historia, pero resulta más visible en una sociedad mediática, y más intolerable en una sociedad que se considera democrática.

Estoy de acuerdo, con los psicoanalistas, los éticos y los pedagogos, que la prohibición de la violencia es una de las bases de la civilización humana. Pero, en tanto que sociólogo pesimista, es mi deber añadir que esta evidencia no está incluida en nuestro patrimonio genético. Así pues, hay que redescubrirla, contra algunas evidencias: las sociedades nacionales de hoy en día se construyen en la violencia legal (policial, militar, judicial, penitenciaria, médica, escolar) y viven con una parte importante de violencias ilegales, que están lejos de ser todas sancionadas. Así pues, la «Ley» sólo es un ideal, antropológicamente fundado, pero que no se impone por sí mismo y permanece realizado de una forma muy imperfecta en las sociedades reales. Lo que simplemente prueba, mal que les pese a los idealistas, que las sociedades, incluso desarrolladas, terciarias, tecnológicas o «posmodernas», no son civilizadas de la cabeza a los pies...

Los profesores no pueden, pues, contentarse en recordar que «la violencia no compensa». Algunos de sus alumnos asisten cada día a la confirmación de esta tesis, mientras que otros viven la demostración opuesta. Los públicos escolares difíciles ya han visto suficiente para creer todavía en cuentos de hadas. Los profesores de zonas de alto riesgo normalmente dicen que chocan contra un muro en la comunicación: los valores humanistas que defienden no sugieren *nada* en la mentalidad de una parte de sus alumnos. La prohibición de la violencia provoca una reacción de incomprensión o diversión, algunos jóvenes la entienden como una norma procedente de otro planeta, que se refiere a un juego social que ya no tiene valor legal en el mundo donde viven. Durante mucho tiempo, la educación moral ha trabajado en la dificultad de instaurar principios que los niños y los adolescentes compartían, incluso cuando los transgredían. Los delincuentes adultos condenados por varios delitos aceptan a menudo la ley y el juicio. Hoy en día, con las nuevas generaciones, esto ya no es así. ¿El respeto por la vida humana? ¡Algunos adolescentes no le dan mucha más importancia que a un prohibido fumar!

Para no llegar a esta situación, no les basta a los educadores con descubrir América, recordar la «Ley». Es preciso construirla a partir de nada, ahí donde ya no hay herencia, ni evidencias compartidas. Por esta razón, luchar contra la violencia en la escuela es en primer lugar *hablar*, elaborar de forma colectiva el significado de los actos de violencia que nos rodean, reinventar reglas y principios de civilización. Si la violencia es el verdadero problema, entonces hace falta situarla en el corazón de la pedagogía (Pain, 1992). Anunciar algunas reglas de buena conducta y recordarlas de vez en cuando es una respuesta ridícula.

Igualmente importante es trabajar para limitar la parte de la violencia simbólica y física que ejercen los adultos sobre los niños, la escuela sobre los alumnos y sus familias. La violencia no

son solamente los golpes y las heridas, los robos y el vandalismo. Es el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad. La obligación escolar es una violencia legal, que se traduce todos los días en obligaciones físicas y mentales muy grandes: la escuela obliga a los niños, cuatro o cinco días por semana, a levantarse a las siete de la mañana para venir a clase. A continuación, la escuela les impone quedarse sentados durante horas, callarse, no comer, no moverse de un lado a otro, no desplazarse sin autorización, no soñar, estar atentos y ser productivos. Les obliga a mostrar su trabajo, a prestarse a miles de exámenes, aceptar las opiniones sobre su inteligencia, su cultura y su comportamiento. La escuela no sólo es el lugar donde estalla la violencia de una parte de los jóvenes, ésta participa en su génesis, ejerciendo sobre ellos una presión formidable.

Esta presión se incluye en el mismo principio de la escolarización obligatoria, los profesores no la inventan por iniciativa propia. Pero ayudan, puesto que instaurar una cierta disciplina es para ellos una condición de supervivencia profesional por lo menos igual que una opción educativa. En las sociedades tradicionales, el orden escolar era tan coherente y agobiante que a nadie se le ocurría por un segundo rebelarse, excepto algunos marginados a quienes en seguida se les apartaba a un lado o se les llamaba la atención. La violencia simbólica estaba tan acabada que permanecía invisible, lo cual, como Bourdieu y Passeron (1970) han demostrado, es el colmo de la dominación. Estos dispositivos, que excluían la idea misma de una contestación se desmoronaron, excepto en algunas partes del mundo donde, en la clase, todavía se oye «volar una mosca». La escuela ya no está protegida contra el «retorno de flamas», la resistencia se hace múltiple, a veces anárquica, a veces organizada. La escuela se convierte en el blanco de una parte de la violencia de los jóvenes, los que excluye de una forma prematura o relega en actividades sin futuro. La institución entonces se ve a veces tentada a restablecer una represión feroz, pero pronto se da cuenta de que el viejo equilibrio se ha roto y que el recurso de técnicas de poderes, antes eficaces, de ahora en adelante echa leña al fuego.

La escuela se sabe en lo sucesivo condenada a *negociar*, a no usar más la violencia institucional sin preocuparse por las reacciones. Los profesores de las instituciones de alto riesgo no lo pasan por alto: un castigo comportará en adelante represalias más o menos indirectas. Si, para un profesor, infligir dos horas de castigo -incluso completamente justificadas- se paga con las ruedas pinchadas, la escalada de violencia ya no es la solución. Por consiguiente, es importante que la escuela se convierta, según la expresión de Ballion (1993), en una «ciudad que construir», en la cual el orden no se obtiene en cuanto se entra, sino que se debe renegociar y reconquistar de forma permanente. «Nadie entra aquí si no respeta las reglas del juego», les gusta decir a las instituciones y se reservan excluir a aquellos que transgreden este pacto. Ahora bien, como dicen Meirieu y Guiraud (1997), «excluir a los bárbaros» no es una solución en una sociedad que les impone la escolaridad y no puede relegarlos definitivamente en el equivalente escolar de los cuarteles penitenciarios de alta seguridad.

En la medida en que la violencia escolar aparece relacionada con la violencia urbana, apenas hay institutos, incluso en las pequeñas ciudades, donde se puedan vanagloriar de vivir sin ninguna violencia. La escuela primaria parece mejor protegida, debido a la edad de los niños, la

dispersión de las instituciones en el territorio, su tamaño, una forma de vida menos fragmentada. Por todas partes, se identifican las fisuras, en los barrios difíciles, las afueras, las pequeñas ciudades en crisis. Quizás la enseñanza primaria tendría interés en no sentirse al abrigo eternamente.

La escuela primaria debería mostrarse completamente solidaria con el segundo grado: son los más jóvenes del colegio los que provocan, en las zonas de alto riesgo, las mayores preocupaciones. Salen de la escuela primaria, donde la violencia permanecía contenida, escondida. Ésta se desencadena en cuanto la estructura escolar se vuelve más anónima, grandes edificios, varios profesores que apenas conocemos, clases impersonales vacías de cualquier decoración. La enseñanza secundaria sin duda tendría interés en no subestimar la *ecología de la violencia* inducida por el tratamiento burocrático de los espacios de trabajo, relaciones y poblaciones escolarizadas. En contrapartida, la escuela primaria debería valorar que el «biotopo» que constituye no ofrece, como tal, una educación a la ciudadanía, que incluso puede favorecer la violencia de niños echados brutalmente a un mundo menos protegido. Es preferible aprender a negociar en tiempos de paz. Si hay una ciudad que construir es antes de la guerra civil (Meirieu y Guiraud, 1997).

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, en este dominio todavía menos que en el campo de los conocimientos disciplinarios. 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.

Aquí incluso, la formación pasa por el conjunto del currículo y por una práctica -reflexiva- de los valores que se inculcan. Y aquí, incluso, los objetivos de formación se confunden con las exigencias de la vida cotidiana. 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. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar para poner a los alumnos en condiciones de aprender hay que luchar contra las

discriminaciones y los prejuicios.

Esto exige una forma de perspicacia y vigilancia. Los alumnos intolerantes, sexistas, racistas, saben bien que la mayoría de profesores no admiten su actitud. Actúan pues de forma subrepticia, cuando el profesor está de espaldas o fuera de la clase. A menos que se sientan con fuerzas y pretendan imponer su punto de vista como norma. El profesor se encontraría pues o bien ante conductas individuales huidizas, difíciles de combatir abiertamente, o bien ante un sexismo o un racismo que se afirman colectivamente y lo desafían. Es comprensible que el profesor entonces tenga la tentación de cerrar los ojos. Perseguir los prejuicios requiere una energía inagotable, a menudo para pobres resultados a corto plazo. Los profesores atacados por el sexismo o el racismo de sus alumnos suspenden el trabajo en curso para discutir incidentes críticos en el acto o remitir explícitamente su tratamiento en el próximo consejo de clase. Otros profesores consideran «que tienen otras cosas que hacer», lo desaprueban con timidez y avanzan en el programa...

Los valores y el compromiso personales del profesor son decisivos. Deberían trabajarse en la formación, en el marco de una ética profesional (Valentin, 1997). 1\10 subestimemos, en una actitud igual, el peso de las competencias para hacer frente a situaciones que son testigo de una falta de socialización, ciudadanía, solidaridad con todos o una parte de los alumnos. Cuando un profesor no encuentra las palabras, presiente que no será escuchado, teme la ironía de los alumnos o piensa que tendrá las de perder en una confrontación, frunce el ceño, por educación, y prosigue su curso. Nadie posee una fórmula infalible, pero una buena preparación permite aprovechar cada ocasión para ayudar a los alumnos a explicitar y a poner a distancia los prejuicios y los mecanismos de segregación que hacen funcionar. El profesor competente no estará solamente atento a las infracciones más flagrantes, sino al menosprecio y a la indiferencia corrientes. Cuando un niño rehúsa una tarea con el pretexto de que no es su papel, que es «para las niñas», no tendrá necesidad de oír nada más para intervenir. Cuando un niño, en medio de una lectura, dice «evidentemente, es un árabe», una pausa se impone, puesto que el profesor opina que no hace falta aceptar semejantes estereotipos, pero sí los medios para improvisar una explicación y abrir el debate.

Esta actitud es solidaria con una concepción de la clase y la educación. Los que están obsesionados en avanzar en un programa conceptual nunca se toman el tiempo para ir al fondo de las cosas, ya que tienen la impresión de ir con retraso. Son muy conscientes algunas veces al año, pero saben bien, en el fondo, que sólo un trabajo riguroso, que no deje pasar una, puede tener efectos educativos. Ahora bien, este trabajo no puede hacerse a costa de robarle algunos minutos al programa. ¡Forma parte del programa!

Lo cual significa que el profesor debe estar íntimamente convencido de que no se aleja de lo esencial cuando critica prejuicios y discriminaciones observadas o informadas en clase. No solamente porque cree en la misión educativa de la escuela, sino porque sabe que una cultura general que no permite poner estos fenómenos a distancia apenas tiene valor. Si un joven sale de la escuela obligatoria persuadido de que las chicas, los negros o los musulmanes son

categorías inferiores, poco importa que sepa gramática, álgebra o una lengua extranjera. La escuela habrá «fallado su tiro», lo cual es muy grave, porque ninguno de los profesores que habrían podido intervenir en varias fases de sus estudios no habrá considerado que fuera necesario...

La razón y el debate (Perrenoud, 1998k), el respeto a la palabra y a la opinión del otro son desafíos mucho más importantes que talo cual capítulo de cualquier disciplina. De nuevo es necesario darse cuenta de ello. En la enseñanza, como en otros oficios, la perspicacia es una competencia básica, cuando se trata, al no poderlo hacer todo, de descubrir los mayores desafíos.

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

Las competencias de *gestión de clase* 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. 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.

En la escuela, las reglas han sido durante mucho tiempo impuestas desde arriba, con sanciones en juego. La disciplina -fundamento histórico de las disciplinas-es en el principio de la escuela como las órdenes monásticas y otras instituciones regidas por una autoridad única. Durante mucho tiempo, sólo algunos pedagogos visionarios, precursores o fundadores de la nueva escuela, se han atrevido a imaginar que se podían *negociar las reglas con los alumnos*. Esta utopía se ha extendido a las distintas corrientes de escuela activa. La pedagogía institucional, retomando las ideas de Freinet, ha abogado por *instituciones internas*, instauradas de forma concertada, en la clase y la institución, en el marco de una autonomía acordada por el sistema o conquistada a la fuerza (Oury y Vasquez, 1971; Vasquez y Oury, 1973). El *consejo de clase* es la más famosa de ellas. .

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.

La adhesión a la pedagogía institucional o incluso a la pedagogía Freinet sigue siendo un compromiso ideológico importante, que a menudo va de la mano de una formación militante, en el marco de un movimiento pedagógico. No se puede esperar un compromiso igual de la mayoría de profesores. Los que están de acuerdo, de forma menos politizada, con el principio

de la negociación de las reglas sin duda se apoyan en valores democráticos, pero sin reflexión profundizada sobre el poder, ni revuelta radical contra las relaciones de dominio en la sociedad y en la escuela. Los militantes puros y duros se burlan a menudo de las versiones edulcoradas de sus convicciones, pero si se quiere hacer evolucionar la escuela, todo lo que va en la línea de la negociación de las reglas está bien para tener en cuenta, incluso si subsiste una dosis de ingenuidad, de buena conciencia, incluso de ceguera respecto a la parte de manipulación que subsiste en toda pedagogía.

El profesor que acepta negociar no abandona ni su estatus, ni sus responsabilidades de adulto y maestro. No aplica la autogestión, sino más bien, por decirlo de una forma un poco provocadora, el equivalente de una «monarquía constitucional» constantemente reversible:

- El profesor hace todo lo que puede para que el grupo asuma, de forma responsable, una parte de la definición de las reglas y decisiones colectivas.
- Si el grupo no «juega al juego», retoma tarde o temprano el poder que la institución le ha delegado y lo utiliza de forma tradicional, a veces con lágrimas de sangre.

Se evalúa la ambigüedad fundamental de la situación. En la escuela pública es difícilmente inevitable, en la medida en que una clase no es una isla, ni el profesor un artesano por cuenta propia, único maestro de a bordo. La competencia fundamental de un profesor partidario del acuerdo es sin duda vivir esta ambigüedad de una forma relativamente serena, controlando su angustia, bajo pena de retroceder a la mínima alerta de una autoridad unilateral, sin asumir todas las contradicciones del sistema, ni esperar a que se resuelvan por arte de magia. .

El profesor negociará todavía mejor porque sabe proceder y considera que esto forma parte de su oficio, que nada cae por su propio peso en su opinión, que considera *normal* reconstruir constantemente las condiciones del trabajo escolar y el aprendizaje, empezando por la adhesión activa de los alumnos en el proyecto de instruirlos y en las reglas de la vida en común.

La gestión de tiempos y espacios de formación, la búsqueda de un equilibrio frágil entre métodos de proyecto y actividades estructuradas, entre tiempo de funcionamiento y tiempo de regulación, entre trabajo autónomo y actividades cooperativas, todo esto constituye el arte de la *gestión de clase*, que une el sentido de la organización y la capacidad de descubrir, sostener, poner en sinergia dinámicas individuales y colectivas. Hoy en día, estas competencias únicamente se identifican bien, paradójicamente, en el marco de pedagogías tradicionales. En cuanto nos alejamos de ellas, se abre un vasto desorden, en el que se encuentran más preguntas que respuestas, más pruebas interesantes que instrumentos infalibles...

Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase

Saber analizar las relaciones intersubjetivas es una dimensión esencial de la práctica reflexiva.

Todo enfoque psicoanalítico, didáctico o psicosociológico de la clase sugiere que los autores, incluidos los adultos, no saben exactamente lo que hacen. El *vínculo educativo* (Cifali, 1994) 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. Seducción, chantaje efectivo, sadismo, amor y odio, gusto por el poder, ganas de gustar, narcisismo, miedos y angustias nunca están ausentes de la relación pedagógica.

La primera competencia de un profesor es aceptar esta complejidad, reconocer lo *no dicho* del oficio (Perrenoud, 1996c, cap. 3), las zonas oscuras, la dificultad de saber exactamente qué móviles y qué historia personal se arraiga en su deseo de enseñar.

En *Frankenstein pedagogue*, Meirieu (1996) demuestra que la tentación demiúrgica aflora en la relación pedagógica más racional. Se puede pretender protegerse de ella creando con todos los alumnos relaciones muy formales, frías y distantes: «Va no estoy aquí para quereros y no os pido que me queráis. Tenemos un contrato de trabajo que respetar, ni más, ni menos».

Por desgracia, esta actitud descomprometida se paga cara en el plano pedagógico. La mayoría de alumnos tienen necesidad de ser reconocidos y valorados como personas únicas. No quieren ser un número en una clase que lleva un número.

Por esta razón la enseñanza eficaz es un oficio de alto riesgo, que exige que nos impliquemos sin abusar del poder. Los abusos que vienen inmediatamente a la cabeza se llaman, en este periodo agitado, maltrato o pedofilia. Sin menospreciar estos fenómenos preocupantes, más corrientes de lo que nos gustaría creer, es importante no olvidar los «pequeños abusos de poder» los «pequeños resbalones», Palabras que hieren, ingerencia inducida en el trabajo personal, preguntas indiscretas, opinión global sobre una persona o su familia, pronóstico de fracaso, castigos colectivos: estas son violencias menores. No hay para tanto, quizás se dirá, en comparación con los sádicos y los enfermos que provienen de la máquina judicial.

Sin embargo, las violencias cotidianas en el ejercicio corriente del oficio nos deberían preocupar. A veces son testimonio de desequilibrios de la personalidad, pero a menudo de una falta de concienciación de lo que se exige, se dice, se hace o se deja entender en clase. El menosprecio y la buena conciencia causan más daños que el sadismo probado.

Ningún profesor puede renunciar por completo a la seducción, a la capacitación, a una cierta forma de manipulación. Tiene necesidad de estos recursos para hacer su trabajo.

Su competencia es saber lo que hace, lo que supone idealmente un trabajo regular de desarrollo personal y análisis de prácticas.

Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia

¿Es justo desplazarse libremente durante una actividad y pedir permiso en otra? ¿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?

Un profesor hace justicia. Justicia distributiva y retributiva cuando decide recompensas y privilegios, justicia procesal cuando «enseñan cuestiones litigiosas, justicia reparadora, cuando reestablece 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 (Kellerhals, Perrenoud y Modak, 1997).

Hacer justicia requiere probidad, pero también competencias precisas, las que se esperaban de Salomón, las que permiten comparar grandezas incomparables (Boltanski y Thévenot, 1987). Derouet (1992) ha estudiado estos problemas a nivel del sistema y las instituciones. También se plantean en cada clase y el profesor se mueve entre varios *principios de justicia* y la preocupación de las consecuencias de cualquier decisión: una opción justa no siempre resulta eficaz...

La solidaridad y el sentido de responsabilidad dependen mucho del sentimiento de justicia. No se puede ser solidario con los que consideramos injustamente privilegiados y movilizarse a su favor cuando cambia su suerte. Aquí incluso, los desafíos de formación le discuten a las lógicas de acción. Incluso un profesor indiferente al desarrollo del sentimiento de justicia más allá de la escuela no puede pasarlo por alto *hic et. nunc*, porque su trabajo cotidiano depende de ello. Cuando se pide a los alumnos del mundo entero lo que esperan de los profesores, dicen *grosso modo*: un cierto calor y el sentido de la justicia. El «pelota» (Jubin, 1991) es una figura aborrecida del universo escolar.

Más allá de una orientación ideológica estable, el profesor debe dominar «técnicas de justicia» globalmente aceptables, sabiendo que por todas partes encontrará dificultades, pero que en un conjunto, sus alumnos reconocerán que hace lo que puede. La pedagogía institucional propone hacer del grupo-clase un procedimiento de justicia, más que remitirse a la única sabiduría del profesor. Lo cual supone una explicitación concertada de los derechos y deberes de los alumnos (Perrenoud, 1994) así como de los profesores y una aclaración de los procedimientos de justicia internos de la clase y de la institución.

Dilemas y competencias

Hay que remarcarlo, violencia, prejuicios, abusos de poder, injusticias, todo es posible. Las competencias distinguidas por la claridad del análisis participan de un conjunto coherente.

¡Ahora bien, la coherencia, justamente, falta en los sistemas educativos! Nuestra sociedad invita a los profesores a sentarse en el borde de una marmita en plena ebullición. Lo cual sitúa a los más perspicaces en un dilema doble: ¿es legítimo? ¿es realista?

Mientras que los profesores han sido durante mucho tiempo portadores de los valores más

presentables de su sociedad, hoy en día dudan de este derecho. Valorar el trabajo en una sociedad que se acostumbra a vivir con el diez por ciento de parados, ¿es una buena acción? En una caricatura reciente, unos jóvenes se preguntaban si la escuela, más que prepararlos para los exámenes, no debería formarlos para la «incriminación» (fórmula que se utiliza en derecho francés para designar la apertura de una instrucción judicial). Es cierto que muchos jóvenes tendrán que afrontar condiciones bastante precarias, hechas de pequeños trabajos y tejemanejes. Un análisis sutil del futuro probable de algunos públicos escolares podría concluir en que inculcar el respeto escrupuloso de la leyes menos útil que desarrollar el arte de que no te pillen cuando se vive de expedientes. En lo sucesivo se plantea una duda -por lo menos en algunos sectores de la escolaridad-sobre la correspondencia entre los valores que la enseñanza se supone que transmite y de los cuales los jóvenes realmente tienen necesidad. Siempre se puede apostar por la próxima llegada de una sociedad ideal, pero el futuro radiante no dura mucho, la ingenuidad se vuelve insoportable. O más exactamente, está repartida de forma muy desigual: mientras que una parte nada desdeñable de profesores de primaria y profesores de secundaria de estudios largos pueden instalarse con una cierta inocencia, a los profesores enfrentados a públicos difíciles ya los estudios de relegación les cuesta defenderse con toda la buena conciencia de los valores que corresponde al mundo en el que sueñan, no en el que sus alumnos viven, esto a pesar de la militancia de los que han elegido trabajar «ahí donde la sociedad se desvanecía», según la expresión de Lascoumes a propósito del trabajo social.

Por otro lado, ¿es realista? En una sociedad conducida hacia el individualismo, ¿cómo no sentirse un poco ridículo y sobre todo un poco solo en el momento de defender grandes principios?

Solamente profesores retirados en una zona muy protegida, que han decidido no reflexionar sobre todos estos asuntos o animados por la fe del carbonero, pueden considerar que el camino está todo hecho. Para los otros, existen más dilemas e incertidumbres que respuestas. Si nuestras sociedades hablan tanto de educación a la ciudadanía, es porque ya nada cae por su propio peso. La competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse. Les podemos desear rectitud, suerte, optimismo, y mil otras cualidades morales. Sin olvidar que *competencias* de análisis, decentración, comunicación, negociación son también absolutamente indispensables, para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales.

10 Organizar la propia formación continua

Saber organizar la propia formación continua no podría perjudicar, todos estaremos de acuerdo. ¿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, no permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser *conservada* mediante su ejercicio regular. Desde hace una década, la divisa de la revista del *Canard Enchaîné* proclama que «la libertad sólo se usa si no nos servimos de ella». Las competencias son de la misma familia. No son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecerían, intactas, a la espera del día en que tendríamos necesidad de ellas. Organizar y fomentar situaciones de aprendizaje, dirigir la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: todas estas competencias se conservan gracias a un ejercicio constante. Por supuesto, después de un periodo sin práctica, como la natación o la bicicleta, estas «vuelven». Sin embargo, una competencia que supone un nuevo aprendizaje no está disponible para hacer frente a las situaciones presentes, solamente es una promesa de competencia. El momento para (re)construirla, a menudo, será demasiado tarde. La formación continua conserva algunas competencias dejadas de lado, debido a las circunstancias.

El ejercicio, el entrenamiento podrían bastar para mantener las competencias esenciales si la escuela fuera un mundo estable. Ahora bien, el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua, que en italiano se llama *aggiornamento*, lo cual hace hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar *al día*, adaptados a condiciones de trabajo en evolución.

En ciertos aspectos, la escuela puede parecer inmóvil: un maestro, alumnos, pupitres, una pizarra. Los tejanos han sucedido a los guardapolvos grises, las zapatillas de deporte a los zuecos, hay un ordenador en el rincón de la clase, pero esto puede parecer secundario frente a la permanencia de un grupo-clase, una relación pedagógica, un horario, programas, lecciones, ejercicios escolares, pruebas, carnés.

Ahora bien, bajo las apariencias de la continuidad, las prácticas pedagógicas cambian lentamente, pero profundamente. A lo largo de décadas, estas prácticas:

- Se han basado en objetivos de nivel taxonómico cada vez más elevado, por ejemplo, aprender a aprender, a razonar, a comunicar.
- Cada vez más a menudo tienen como objetivo construir competencias, más allá de los

conocimientos que estas movilizan.

- Recurren más a métodos activos y a principios de la nueva escuela, a pedagogías basadas en el proyecto, el contrato, la cooperación.
- Exigen una disciplina menos estricta, dejan más libertad a los alumnos.
- Manifiestan un respeto mucho más grande por el alumno, su lógica, sus ritmos, sus necesidades, sus derechos.
- Se interesan más por el desarrollo de la persona, un poco menos por su adaptación en la sociedad.
- Se centran más en el alumno, sus representaciones iniciales y su modo de aprender.
- Conciben de una forma progresiva la enseñanza como la organización de situaciones de aprendizaje, más que como una sucesión de lecciones.
- Ceden más lugar a las tareas abiertas, al trabajo por situaciones problema, a los métodos de proyecto.
- Valoran la cooperación entre alumnos y les proponen actividades que exigen una forma de compartir, una división del trabajo, una negociación.
- Van hacia una planificación didáctica más flexible, negociada con otros alumnos, que sea susceptible de integrar oportunidades y aportaciones imprevisibles.
- Van en la línea de una evaluación menos normativa, más criterial y formativa.
- Son más sensibles a la pluralidad de culturas, menos etnocéntricas, más tolerantes a las diferencias, más preocupadas por organizar su coexistencia en clase que remitirlos a una norma.
- Cada vez menos consideran el fracaso escolar como una fatalidad y evolucionan en la línea del apoyo pedagógico, luego en la de la diferenciación de la enseñanza como discriminación positiva continua y preventiva.
- Se encargan en las clases normales, en nombre de la integración, de los alumnos antes situados en clases especializadas, debido a patologías o desventajas consideradas incompatibles con la escolaridad normal.
- Tienden a dividir el grupo clase estable como única estructura de trabajo.
- a componer grupos de necesidad, proyecto, nivel y a organizarse a nivel de ciclos de

aprendizaje plurianuales.

- Cada vez se organizan más con otros interventores, incluidos en una cooperación profesional continuada, incluso un verdadero equipo pedagógico.
- Cada vez más se enmarcan o influyen en la institución, que se convierte en un actor colectivo y dirige un proyecto o una política.
- Se articulan con más facilidad con las prácticas educativas de los padres, a favor de un diálogo más equilibrado entre las familias y la escuela.
- Se vuelven más dependientes de tecnologías audiovisuales e informáticas y se sirven más de ellas.
- Cada vez ceden más espacio a la acción, la observación y la experimentación.
- Tienden a volverse reflexivas, sujetas a una evaluación ya una revisión periódica.
- Tienen más en cuenta la investigación, conocimientos establecidos fuera de una experiencia práctica, mediante otros métodos.
- Son menos valoradas socialmente, por lo tanto, están menos protegidas de la crítica, porque aparecen al alcance de personas instruidas, más numerosas.
- Están en vía de profesionalización, se basan en una autonomía más fuerte, acompañada de responsabilidades más amplias y más claras.
- Se vuelven a reconsiderar dentro del oficio cada vez más a menudo y de forma explícita, a voluntad de reformas de estructuras, programas, modo de gestión de los estudios.

La constatación puede parecer un poco optimista. Es verdad que las prácticas pedagógicas no están unificadas según ninguna de estas dimensiones y que coexisten, en el mismo sistema, a veces en la misma institución, prácticas extremadamente variadas, unas avanzadas a su tiempo, otras dignas de un museo. El cambio sólo hace desplazar el abanico, sin reducirlo, ¿pero no es la «práctica media» la que permite caracterizar el estado de un oficio? Sin duda, hoy en día, el profesor medio no mantiene todavía con sus alumnos y sus padres un diálogo de ensueño, ni organiza situaciones de aprendizaje todas procedentes de investigaciones profundizadas en didáctica, no deja claros sus objetivos como sería deseable, no pone en práctica una evaluación formativa y una pedagogía diferenciada tan consecuentes y convincentes como las que preconizan los especialistas, no juega con los dispositivos multiedad con tanta agilidad como sería deseable, no da explicaciones de su práctica ni coopera con sus compañeros sin ambivalencias. Respecto a los desafíos de hoy en día, serían deseables evoluciones más rápidas. Pero esto no autoriza a negar un movimiento progresivo según todos estos axiomas.

Esto requiere una renovación, un desarrollo de las competencias adquiridas en formación inicial, y a veces la construcción, sino de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado. Integrar en un curso anual a un alumno procedente de otro continente, que no habla ninguna lengua conocida del profesor y a veces escolarizado por primera vez en su vida, he aquí una experiencia que ya no resulta excepcional, al igual que acoger en su clase uno de estos niños a los que llamamos «diferentes».

La formación continua va acompañada también de transformaciones identitarias. Su institucionalización misma, todavía reciente y frágil, es la primera señal. 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. Algunos paradigmas nuevos se desarrollan antes de ser integrados en la formación inicial.

Actualmente, saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo... El referencial de Ginebra adoptado aquí distingue 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.

Retomémoslas por separado.

Saber explicitar sus prácticas

Hace diez años, la relación entre formación continua y explicitación de las prácticas no era evidente. Por otro lado, no se hablaba muy a menudo de explicitación en el sentido preciso desarrollado por Vermersch (1994). Incluso el *análisis de prácticas*, expresión más antigua en formación de adultos, no era muy conocido en el campo de la formación de profesores (Perrenoud, 1996j, 1998g, o).

Desde de su nacimiento, la formación continua de los profesores se refiere a las prácticas profesionales, pero es bastante después cuando parte regularmente de prácticas en vigor, para hacerlas cambiar voluntariamente a partir de la reflexión. Esta evolución no ha finalizado y

algunos formadores siguen teniendo una relación normativa-prescriptiva con las prácticas: desconocen lo que realmente hacen, en clase, los profesores a quienes forman. Algunos se organizan incluso para no saberlo, lo cual facilita enormemente su trabajo, ya que los dispensa de encargarse de la distancia entre lo que proponen y las prácticas reales de los profesores.

Contra esta tradición, se ha asistido a un movimiento doble:

- El ofrecimiento progresivo, en formación inicial o continua, de sesiones intensivas o seminarios de análisis y explicitación de prácticas, en el marco de grupos de intercambios entre practicantes o en los dispositivos más sofisticados, que requieren por ejemplo la escritura profesional (Cifali, 1994, 1995, 1996) o a la video formación (Faingold, 1996; Mottet, 1997; Paquay y Wagner, 1996).
- La evolución de las formaciones tecnológicas, didácticas o transversales hacia una consideración de los deseos, las representaciones previas y las prácticas de las personas formadas.

Por lo tanto, se puede calcular que los profesores capaces de explicitar y analizar sus práctica sacarán más partido de las nuevas modalidades de formación continua. Sin embargo, esto debe permanecer como beneficio secundario. Sería por lo menos paradójico pedir a los profesores que supieran explicitar sus prácticas sólo para estar mejor adaptados a los nuevos métodos de formación continua. O más exactamente, esto significaría que la formación continua se ha escolarizado mucho y espera de los profesores que la frecuentan el dominio del «oficio de persona formada» al igual que se espera de los niños y los adolescentes, para que la clase funcione, el dominio del oficio de alumno...

Si los profesores tienen interés en saber analizar y explicitar sus prácticas, en primer lugar no es para mantener su papel en los dispositivos de formación continua. Esta competencia en realidad es la base de una *autoformación*:

- Formarse no es -como a veces podría hacerlo pensar una visión burocrática- ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.
- De entre estos métodos, se puede mencionar la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con los compañeros.
- Cada vez más se sabe de una forma más clara que el mecanismo fundamental proviene de lo que en adelante se llama con Schön (1994,1996) una *práctica reflexiva* (Perrenoud, 1998g).

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 en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales -angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción-sino por una voluntad de aprender *metódicamente* de la experiencia y transformar su práctica de año en año.

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

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

Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar (Altet, 1994, 1996), sino sobre una forma de «sabiduría», la que permite encontrar su camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora...

Queda aprender a analizar, a explicitar, a concienciarse de lo que uno hace. Participar en un grupo de análisis de prácticas constituye una forma de *entrenamiento*, que permite interiorizar posiciones, métodos, cuestionamientos que se podrán traducir el día en que se encontrará solo en su clase o mejor todavía, activo en el seno de un equipo o de un grupo de intercambios. Existen otras perspectivas, por ejemplo, la iniciación a los debates de explicitación (Vermersch, 1996; Vermersch y Maurel, 1997) u otras técnicas, desarrolladas en ergonomía, en psicología del trabajo o en otros dominios. Clot, por ejemplo, ha retomado y desarrollado la técnica llamada de «instrucción a la sosia» creada por üddone (1981) en Fiat. He aquí lo que le dijo a un practicante:

Supón que yo fuera tu sosia y que mañana me encuentre en situación de tenerte que remplazar en tu trabajo. ¿Qué instrucciones querrías transmitirme para que nadie se dé cuenta de la sustitución? (Clot, 1995, p. 180)

Inmediatamente vemos que esto favorece una *elaboración* y una *formalización* de la experiencia profesional (Werthe, 1997). Los trabajos de St-Arnaud (1992, 1995) abren otros caminos de formación.

El ejercicio de la lucidez profesional no es necesariamente un «placer solitario». Ninguna cooperación digna de este nombre no puede desarrollarse si los profesores no saben o no se atreven a describir, explicar y justificar lo que hacen. Entonces se limitan a intercambiar ideas. Los equipos pedagógicos que van más allá han creado el clima de confianza necesario para que cada uno cuente fragmentos de su práctica, sin temer ser inmediatamente juzgado y

condenado.

También es posible que la capacidad de explicitar la propia práctica sea la base de una evolución hacia otras maneras de *dar explicaciones*. Yo he abogado por una *obligación de competencias*, que distinguir de la obligación de resultados o de procedimiento (Perrenoud, 1996d, e, f, g, 1997e). La profesionalización del oficio de profesor pasa por ahí: saber demostrar a un interlocutor que se han analizado las situaciones problemáticas y hecho, no milagros, sino lo que otros profesionales competentes habrían hecho, o por lo menos considerado, frente a los mismos alumnos y en las mismas circunstancias. El pedagogo, no más que el terapéutico, no se limita a lograrlo, sino que deber dar explicaciones de tentativas variadas y metódicas de delimitar los problemas, establecer un diagnóstico, construir estrategias y superar los obstáculos. Desde esta perspectiva, la capacidad de dar explicaciones no es la del contable, que alinea cifras, sino la del experto que describe y comenta su práctica frente a otro profesional, capaz, a su vez, de juzgar las competencias profesionales puestas en juego y remitir a un *feed-back* formativo.

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

La fórmula huele a «gestión moderna». Nos imaginamos a un profesor sentándose en la mesa para calcular su balance de competencia del mismo modo que se rellena la declaración de impuestos, y elaborar un programa de formación como un plan de ahorros para el hogar.

Las cosas podrían suceder de un modo más fluido, continuo, «natural». El ejercicio de la lucidez profesional conduce a varios tipos de conclusiones:

- A veces, no se logran los objetivos porque se ha procedido incorrectamente, se han olvidado algunos parámetros, se ha hecho caso omiso de algunas hipótesis, se han subestimado algunos obstáculos, se ha calculado mal el tiempo necesario o el nivel de los alumnos. Estos fracasos relativos apuntan sin duda hacia competencias que hay que mejorar, pero la práctica reflexiva permite, sólo a ella, consolidar conocimientos de acción o desarrollar métodos que, la próxima vez, evitarán la misma decepción. Hay realmente aprendizaje, pero en cierto modo resulta responsable de la reflexión misma y de las regulaciones que genera.
- A veces, el análisis conduce a la constatación de que hay cosas que no se saben hacer y que no se pueden aprender a hacer simplemente reflexionando y entrenándose. A la larga, sin duda es posible que cualquiera suficientemente obstinado y perspicaz aprenda cualquier cosa, mediante pruebas y errores, a voluntad de su única experiencia. Es todavía más fácil porque la vida propone ocasiones repetidas para hacer progresos. Pero algunos incidentes críticos se producen muy rara vez para que el desarrollo de competencia se haga por el simple registro del error. De este modo, acoger un alumno inmigrado o hacer frente a la violencia en clase no es necesariamente el pan de cada

día de todos los profesores. Esto sucede de vez en cuando, pero entonces no hay lugar para el error. Es una de las paradojas de las competencias: las más elevadas permiten hacer frente a situaciones de crisis que, por definición, excepto en algunos oficios -urgencias, cuidados intensivos, por ejemplo- no se producen todos los días. Ser competente es estar listo para afrontar estas *crisis* en el momento en el que surgen, en general de improviso, puesto que exigen entonces una reacción tan inmediata como adecuada. Los directores de instituciones deben, igual que los profesores, saber actuar en una situación de crisis que rompa de repente con un trabajo de rutina. No es fácil mantener competencias de vanguardia que únicamente pueden ejercerse de vez en cuando (Perrenoud, 1998h).

Las prácticas más regulares permiten ajustes más frecuentes, pero una práctica reflexiva corriente no siempre basta para descubrir que se impone un cambio de paradigma. Se puede reflexionar toda la vida sobre las pruebas escolares, su formulación, su corrección, sus baremos, sin aún así descubrir el principio de base de una evaluación formativa. Se pueden cuestionar las actividades didácticas que se proponen sin reconstruir completamente solo los conceptos de contrato didáctico, devolución, objetivo-obstáculo o relación con el saber.

St-Arnaud (1992) demuestra que la existencia de un bucle de regulación metódica a partir de la reflexión sobre la acción aumenta rápidamente la eficacia profesional de los practicantes debutantes, pero que este efecto disminuye a medida que el practicante se vuelve más experimentado. Para «rebasar el límite», en cierto modo hace falta un salto cualitativo, que pasa por la construcción de nuevos modelos de acción pedagógica y didáctica, por lo tanto, un trabajo de autoformación que exige *aportaciones externas*.

Por consiguiente, la lucidez profesional también consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación (individualmente o en equipo) y cuándo resulta más económico y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión, investigación-acción o aportaciones estructuradas de formadores susceptibles de proponer nuevos conocimientos y nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que los practicantes adopten, sin otra forma de proceso, los modelos que se les propongan. Más bien los adaptarán, incluso construirán una cosa completamente distinta, pero la formación les habrá permitido dejar de hacer «más de lo mismo», realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginar formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas. Podemos lamentar que los formadores se obstinen demasiado a menudo en convencer de una ortodoxia, mientras que su aportación principal es alimentar un proceso de autoformación, enriquecer e instrumentar una práctica reflexiva, sobre el modelo: «vale más enseñar a pescar que dar el pescado»,

Cuando no es obligatoria, muchos profesores escapan por completo a la formación continua. Algunos de ellos se forman de manera autodidáctica, prescinden de la formación continua institucional, sin que sus competencias profesionales dejen de desarrollarse. Otros, que desgraciadamente representan más que una minoría, viven con los conocimientos de su

formación inicial y su experiencia personal. La urgencia sería hacerlos entrar en el circuito de la formación continua, si es posible por vías que no les confirmen inmediatamente la idea de que no pueden esperar nada de la formación...

Para otros, que eligen formarse más regularmente, la capacidad de orientarse frente a los ofrecimientos de formación se vuelve más decisiva. Los servicios de formación continua proponen repertorios cada vez más productivos de cursos, seminarios y otros dispositivos. Ahora bien, cuando no es absolutamente obligatorio debido a la introducción de un nuevo programa o a una reforma de estructuras, no se sabe muy bien lo que preside la elección de./os profesores. Sin duda se deben tener en cuenta los efectos de moda: gestión mental, proyecto personal del alumno, metacognición, evaluación formativa, trabajo sobre los objetivos, pedagogía diferenciada, métodos de proyecto, consejo de clase, educación a la ciudadanía o uso de Internet en clase, así como temas que conocen su momento de gloria, pero enseguida vivirán una fase de decadencia. Lo mismo sucede con los temas propios de cada disciplina escolar.

Podemos avanzar la hipótesis de que una parte de estas opciones expresan una voluntad de estar al corriente de los avances «de moda.. más que una estrategia de autoformación basada en un análisis preciso de los límites que encontramos en clase. Se puede ser maduro, experimentado e inteligente sin saber exactamente de lo que se tiene necesidad. Los especialistas de la medicina y la dietética poseen conocimientos y tienen instrumentos de diagnóstico que van más allá de las intuiciones del sentido común, y nos dirigimos a ellos para saber lo que le falta a nuestro equilibrio fisiológico. En el mundo laboral, los balances de competencias están hechos por *centros de balances*, que ayudan a construir un proyecto de formación, por ejemplo, a las personas que están en paro o a las que buscan una reconversión profesional.

Sin excluir este enfoque, deseamos que siga siendo una vía de recurso y cada uno sepa cada vez mejor señalar sus propios fallos y traducir la diferencia entre lo que hace y lo que querría hacer en un *proyecto de formación*. ¿Por qué depender de expertos del diagnóstico si uno puede volverse experto de sí mismo? La multiplicación de reconversiones profesionales y procedimientos de validación de conocimientos experiencia les amplía paulatinamente el círculo de profesionales capaces de autoevaluar sus competencias.

Habitualmente se habla de autoevaluación a este respecto. Me parece que la idea de balance de competencias tiene connotaciones menos desafortunadas. En primer lugar esto debería ser una práctica voluntaria, en el marco de la autonomía de un profesional. Sin embargo, es posible que la institución escolar, a la búsqueda de nuevas formas de pedir y dar explicaciones, progresivamente «invite» a los profesores a proponer un balance de competencias y un proyecto de formación. Entonces sería mejor que esta exigencia saliera al encuentro de una práctica espontánea, sin la cual ésta sería vivida como una afrenta burocrática.

Negociar un proyecto de formación común con los compañeros

(equipo. escuela. red)

Por todas partes se observa la tendencia a desplazar la formación hacia instituciones, si se terciaria, hacia equipos o redes. Por otro lado, he analizado las incidencias de esta evolución en las prácticas de formación continua y las competencias de formación (Perrenoud, 1996k). Aquí se trata de la demanda. La idea es sencilla, pero su práctica no lo es tanto. Cuando existe un colectivo fuerte a nivel institucional, con un método de proyecto, resulta relativamente fácil definir necesidades de formación conectadas a un proyecto en común. Sucede lo mismo en un equipo pedagógico innovador. Por desgracia, estas condiciones distan de ser cumplidas en todas partes.

En numerosas instituciones donde la cooperación profesional todavía está en mantillas, es justamente en torno a la formación continua cuando esta cooperación puede iniciarse. La génesis de un proyecto de formación no puede entonces basarse en costumbres de trabajo en común ya construidas. Por lo tanto, es necesario que alguien tome la iniciativa y logre convencer a sus compañeros de que sería interesante formular un proyecto de formación común en el marco de la institución.

Primero se tropieza con los que no quieren oír hablar de formación continua, bajo la forma que sea. Esto puede suponer un obstáculo definitivo si estas personas constituyen una gran mayoría en el seno del cuerpo docente. En las escuelas donde el número suficiente de profesores está haciendo formación, sólo queda convencerlos de:

- Que una formación común no significa renunciar a satisfacer sus necesidades personales prioritarias.
- Que no provocará replanteamientos, descubrimientos o fenómenos de «dinámica de grupo» a los que más de uno temen.
- Que no conducirá a unos y otros, de forma subrepticia, hacia un proyecto institucional o un progreso colectivo.

Estas reticencias no son en absoluto absurdas: un proyecto de formación en común, sobre todo si se 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 establecimiento proviene de una elección individual que separa al profesor de su medio de trabajo, una formación común, en la institución, hace evolucionar el conjunto del grupo, en condiciones más cercanas de lo que unos y otros viven cotidianamente. Esto representa una oportunidad para avanzar más deprisa si las condiciones se prestan a ello, pero también se corre el riesgo de que se produzcan conflictos y sufrimiento si las relaciones entre los profesores son difíciles y si la paz solamente se mantiene porque cada cual evita expresar una opinión sobre las prácticas de los demás...

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

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

El capítulo 6 describía la competencia de «participar en la gestión de la escuela», dividiéndola en cuatro componentes:

- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Administrar los recursos de la escuela.
- Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes.
- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

Nos situamos aquí en un ámbito más amplio, el de un orden de enseñanza (primer o segundo grado), incluso en el conjunto del sistema educativo local, regional, incluso nacional. Las competencias profesionales necesarias son en parte las mismas, pero las dimensiones políticoadministrativas y presupuestarias a este nivel adquieren más importancia, mientras que las preocupaciones pedagógicas y didácticas, sin llegar a desaparecer, se vuelven cada vez más abstractas, y son tratadas en términos de programas, medios de enseñanza, directivas en cuanto a los deberes en casa, procedimientos de evaluación formal, estatutos y responsabilidades de los profesores.

¿Es necesario que todos los profesores sean capaces de actuar a este nivel, en el marco de la acción sindical, de «estructuras de participación», o incluso de misiones o renuncias de duración más o menos larga? Por supuesto es importante que un número suficiente de profesores asuman responsabilidades a este nivel, pero esto no podría ser una exigencia para todos.

¿Por qué, en estas condiciones, se valora una competencia como esta? Porque «implicarse en las tareas a 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 el objetivo primero. Esta clase de experiencia impone una *decentración*, una visión más sistémica, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará.

Casi todos los practicantes que se alejan de su clase, para representar otros papeles en el sistema, salen transformados. Para algunos, es el principio de una mutación identitaria y no vuelven a clase una vez que han accedido a una función de formación, investigación o inspección. Incluso entonces, el acceso no es inmediato, el periodo de transición puede durar varios años, durante los cuales la práctica en clase se ve enriquecida por lo que se observa, se vive y se aprende fuera. Algunos practicantes, que no se preparan para una reconversión o una promoción, quieren ampliar sus horizontes, para no quedarse confinados en su clase. Otros incluso asumen responsabilidades para hacer avanzar causas que consideran muy importantes.

¿Qué aprendemos al elegir estos atajos? Por falta de una investigación metódica sobre los que los utilizan, solamente podemos avanzar hipótesis. Una de ellas podría conducir hacia el aprendizaje de la *negociación*. 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 cortes presupuestarios. Este aprendizaje de la negociación, la mediación, la decisión colectiva es evidentemente transferible a nivel institucional, incluso si los desafíos son distintos. Los que tienen un pie fuera de la institución a menudo son personas recursos: moderadores en el interior, portavoces en el exterior, informadores sobre lo que se hace fuera, expertos en los métodos de proyecto y la toma de decisión. Estas competencias son transferibles igualmente a las negociaciones con los alumnos y los padres.

Aquellos que «se distancian para comprender mejor» también aprenden que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones. Esto participa de lo que los anglosajones llaman *empowerment* (Hargreaves y Hopkins, 1991), el sentimiento de *tener poder* sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de tener *derecho* a participar en las decisiones colectivas y disponer de los *medios*. Introduce una ruptura con la actitud burocrática que trata el «sistema» como una pura obligación y no se limita a crear un «biotopo» tan soportable como posible.

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

Acoger y participar en la formación de los compañeros

Cuando se pregunta a los profesores que aceptan acoger estudiantes de prácticas lo que esto les aporta, dicen gustosos que buscan contactos y una ocasión para renovarse a través del encuentro. 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.

Por supuesto, hace falta llegar a un cierto nivel de experiencia para pretender formar a otro. Sin duda ésta es la razón por la cual resulta más fácil acoger a un estudiante en formación inicial que a un compañero: la diferencia es más evidente. A partir de esta experiencia, la preocupación de compartir conocimientos o crear experiencias formadoras lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. A menudo observamos que la transposición didáctica va acompañada de un *empobrecimiento* de los conocimientos cultos, necesariamente simplificados para los alumnos o adolescentes. No se remarca lo suficiente que la transposición *enriquece* al formador que se encarga de ella, porque le obliga a reflexionar sobre lo que creía controlar, a evaluar la parte de implícito, aproximado y confuso, a identificar conocimientos desfasados, frágiles o desaprovechados (Cifali, 1994). También conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuando, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el *habitus*, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarlos, los observa en el trabajo y tiene el derecho de sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas distintas observadas o evocadas fuera. Nadie puede actuar con eficacia, en la urgencia y la incertidumbre (Perrenoud, 1996c), siendo consciente constantemente de la génesis de la arbitrariedad relativa de su práctica. Por ahora, esta ceguera es funcional, pero a la larga, encierra a cada uno en sus propias evidencias.

El encuentro en una clase permite a veces una *ruptura* con las evidencias del sentido común y la buena conciencia. Es también la función del análisis de prácticas, pero un practicante no puede contar lo que sabe. Una problemática bien dirigida puede hacerle decir un poco más de lo que espontáneamente habría dicho, pero no hasta el punto de poner al día fragmentos completamente inconscientes de su práctica y sus actitudes en clase. 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.

La observación es formadora en el otro sentido: al ver una persona de prácticas reaccionar, incluso sino es «de su responsabilidad», el practicante más experimentado se concienza, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros. Lo cual resulta muy formador para el practicante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas (Perrenoud, 1994c, 1998c, 1998e).

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

¿Se pueden extender estos métodos a la formación continua? Es más reciente, y los practicantes dudan todavía en observarse mutuamente. Sin embargo asistimos al desarrollo de la *intervisión*, sobre la base de un contrato claro que especifica las reglas del juego y garantiza sobretodo un *feed-back*. Se puede imaginar que la formación mutua, bajo distintas formas,

progresará en el curso de los próximos años, una vez vencidos los miedos que surgen ante la idea de trabajar bajo la mirada de un compañero experimentado.

Ser actor del sistema de formación continua

Organizar la propia formación continua es una cosa, organizar el sistema de formación continua es otra. Esto último ha dependido durante mucho tiempo de las administraciones escolares o de centros de formación independientes, sobre todo de las universidades. La profesionalización del oficio de docente exige colaboraciones entre los poderes organizadores de la escuela, los centros de formación independientes y las asociaciones profesionales de profesores.

Para que se desarrolle esta colaboración, es importante que el debate se inicie en los lugares de formación continua, en beneficio de un diálogo entre profesionales, formadores y responsables de formación, antes de ser objeto de negociaciones «a alto nivel». En este último estadio, se pueden negociar recursos, tiempos de formación, estatutos, pero las orientaciones, las prioridades, los contenidos y los métodos deberían proceder de una elaboración cooperativa, de una palabra compartida sobre la formación. Hoy en día, ésta no está todavía muy desarrollada. Sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la *política de formación continua* e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva. en los procesos de decisión.

Conclusión: ¿hacia un oficio nuevo?

He aquí el final del viaje. Hemos explorado, una por una, diez familias de competencias de las cuales recuerdo los títulos:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

10. Organizar la propia formación continua.

Como si siguiéramos una guía de viaje, se ha conducido al lector a «visitar», de forma metódica, pero necesariamente rápida y un poco superficial, continentes y países que habrían merecido que nos paráramos más tiempo. Cada uno se habrá fijado en los límites y los partidos tomados por el autor de la guía. Algunos de los continentes y de los países explorados me resultan familiares, puesto que los he recorrido varias veces. De algunos otros, tengo una idea menos precisa, conocimientos de segunda mano. Algunos me apasionan, otros menos...

Nadie puede observar ni conceptualizar por igual todos los aspectos del oficio de profesor, representarse con la misma precisión y la misma pertinencia todas las competencias correspondientes. Había pensado en movilizar, en cada tema, a un experto distinto. Me he echado atrás ante los problemas de coordinación que habría supuesto semejante empresa colectiva, pero también ante sus dificultades teóricas: ningún profesor, ningún investigador clasifica la realidad compleja del oficio exactamente como los otros. Las facetas del trabajo pedagógico, las familias de competencias no existen «objetivamente», están *construidas*, sin duda a partir de lo real, pero también de tramas conceptuales e ideas preconcebidas teóricas e ideológicas. Sería difícil que se adhiriesen al mismo referencial diez autores que hubieran reflexionado de forma precisa sobre algunas competencias de los profesores. Además, recordémoslo, el viaje estaba «organizado» por el referencial de Ginebra de la formación continua de los profesores de primaria, publicado en 1996.

Un ejercicio singular

Sin duda el lector ha comprobado, a lo largo del libro, la arbitrariedad de la formulación de las competencias retenidas, así como su reagrupación en diez familias. Aunque he participado activamente en la redacción de este referencial, he llegado a sentirlo como una obligación. Esto no tiene nada de extraño: todo texto elaborado en un marco institucional, sobre todo si se negocia entre numerosos actores, es testimonio de un *compromiso* entre lógicas diferentes, a veces intereses opuestos. El texto pierde en coherencia lo que gana en representatividad. Por lo tanto, igual que cualquier otro, puedo reconocerme por completo en algunos puntos, pero un poco menos en otros.

El mismo ejercicio de la explicitación de ítems me ha hecho descubrir zonas de imprecisión y arbitrariedad que no sospechaba. Cuando un grupo redacta un referencial, no lleva la explicitación hasta el final, por falta de tiempo, quizás también por miedo a verse paralizado por demasiada precisión. Como en cualquier empresa colectiva compleja, el consenso descansa en parte sobre malentendidos. Se proponen títulos y subtítulos, se comentan rápidamente, lo justo para tener la impresión de estar de acuerdo, lo cual permite avanzar en la tarea. Cada cual evalúa la fragilidad de la clasificación y se pregunta a veces si los interlocutores tienen en mente lo mismo. La prudencia les invita a callarse las dudas, a «hacer como si...». Esta ficción es creadora: que numerosas personas lleguen a un acuerdo sobre un índice temático ya es un milagro; ¿cómo se podría esperar que escribieran a continuación el mismo libro? Enunciados

tan sintéticos dejan un gran margen de interpretación. «Conducir la progresión de los aprendizajes» o «Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo»: estas competencias remiten a representaciones múltiples y a veces contradictorias de la acción implicada, de sus componentes, en función de puntos de vista y teorías del aprendizaje y de la enseñanza de unos y otros.

En algún momento, he tenido la tentación de tomarme libertades para reconstruir el referencial a mi manera. He renunciado a ello, puesto que mi objetivo no era proponer un referencial más. Quería atreverme con otro ejercicio: proponer una lectura posible, personal, pero *coherente*, de un referencial existente, al cual puedo adherirme de una forma global. También me he mostrado sensible al carácter productivo de la obligación. Partir de un referencial «institucional» me ha eximido de reabrir la cuestión de los fundamentos de la clasificación y me ha obligado a entrar en la esencia de la descripción de competencias, lo que sin duda resulta más productivo que las dudas constantes sobre un índice temático. He optado pues por un respeto casi completo por los títulos del referencial de Ginebra, mostrando a menudo mi perplejidad, y sobre todo, reencontrando mi libertad en el momento de explicitar los enunciados, que sólo proponían títulos y subtítulos.

Si el lector a menudo se queda perplejo ante los referenciales que hoy en día abundan, quizás sea porque hay una inversión desmesurada en la confección de un «producto» -una lista de competencias estructuradas en niveles-, más que un uso de los distintos referenciales para pensar la práctica en su complejidad (Paquay, 1996; Paquay y otros, 1996). Lo esencial está en el conflicto de representaciones del oficio. El debate sobre un referencial obliga a cada uno a dar forma a sus ideas, a distinguir sus propias incertidumbres, así como a evaluar la diversidad de los puntos de vista y los límites del consenso.

Hasta la escritura de un referencial es una tarea técnica que exige un cierta unidad de pensamiento y estilo. Sin embargo, podríamos desear que un referencial fuera sometido a una amplia consulta antes de su adopción, que su formulación fuera provisional y que el debate prosiguiera. Un referencial ofrece un lenguaje común para delimitar las divergencias de fondo sobre la realidad del oficio y su futuro, distinguir los desacuerdos de malentendidos semánticos. Además, obliga a verbalizar lo que cada uno tiene en la cabeza, por lo tanto, a valorar los acuerdos y los desacuerdos.

Idealmente, una comunidad profesional debería asignarse los medios para partir de un proyecto de referencial y construir de forma colectiva la explicitación de varios ítems. La *profesionalización interactiva* [Gather Thurler, 1996] cobraría entonces todo su valor. Como raramente nos encontramos en condiciones tan privilegiadas, me ha parecido útil proponer una explicitación, entre otras. He querido que fuera discursiva y argumentativa, para remarcar que se pueden ver las cosas de distinta manera. Mi propósito no era encerrar el lector en mi forma de concebir la práctica docente y las competencias que exige, sino contribuir, de otra manera, al debate sobre el perfil de un *nuevo oficio* (Meirieu, 1990), que se acerca a un profesión y habla del lenguaje de competencias, tanto para los alumnos como para los profesores.

En primer lugar, este análisis me ha parecido útil para la comunidad de Ginebra que ha signado este referencial. El futuro dirá si esta apuesta estaba justificada. Me ha parecido que un «ejercicio de estilo» como este podía tener otras virtudes:

Ilustra un método que podría ser interesante a la hora de revisar o construir un plan de formación inicial o continua de los profesores, no para adoptar por completo el referencial comentado aquí, sino para coger algunos elementos y ordenarlos o rechazar otros con conocimiento de causa. Sugiere elaborar los referenciales, en el marco de grupos de formación o de proyecto, para esclarecer los objetivos, evaluar el proceso, pero sobretodo suscita explicaciones y una confrontación de representaciones de unos y otros. Un referencial como éste puede ser utilizado en un método de innovación. Es así como el dispositivo de resultado de la renovación de Ginebra ha organizado su reflexión apoyándose sobre las primeras familias de competencias sugeridas, para profundizar en los objetivos necesarios para una pedagogía diferenciada, un trabajo por situaciones problema o una gestión de progresiones en el marco de ciclos de aprendizaje (Grupo de Investigación e Innovación, 1997). Debido a que los mismos autores están comprometidos en estos múltiples desórdenes, las conexiones fueron más fáciles de establecer. Sin embargo, creo que esto podría ser un método -entre otros para llevar a cabo en cualquier investigación-acción, investigación-desarrollo o innovación referente a las prácticas: intentar explicar las competencias que faltan, a partir del análisis de las prácticas, pero también utilizando un referencial existente, orientado hacia competencias emergentes, para «releer» lo que ya se hace o lo que se pretende hacer.

¿Dos profesiones en una?

Tengo la sensación de que este referencial no pasa cerca de nada esencial. Es una pregunta que cada lector puede hacerse: ¿si nos saltamos por un momento la clasificación, ha encontrado, a lo largo de las páginas, si no todas las facetas del oficio, por lo menos las que «se mueven» en este momento, a voluntad de las transformaciones de la escuela y del proceso de profesionalización del oficio? Recordemos, a propósito de esto, que no se trata de elaborar un inventario exhaustivo de competencias de los profesores. El referencial de Ginebra pretende comprender el *movimiento de la profesión*, haciendo hincapié en competencias *emergentes* o competencias existentes, cuya importancia se refuerza debido a nuevas ambiciones del sistema educativo, que exige niveles de control siempre más elevados.

Al interesarme por competencias emergentes, me he preguntado, para ser exhaustivo, si debía proponer una lista complementaria, la de las competencias «clásicas» de un profesor. Reflexionando sobre ello, esta lista no me ha parecido pertinente, puesto que las competencias básicas del oficio están *contenidas* en las competencias examinadas. Sin duda no se encontrarán formulaciones clásicas, como las de seguir el programa, preparar y dar clases y ejercicios, servirse de los medios de enseñanza oficial y métodos recomendados, hacer reinar el silencio, el orden y la disciplina, poner notas, convivir pacíficamente con los compañeros hablando de la lluvia y del buen tiempo, en una escuela donde, de año en año, cada uno retoma los mismos niveles y los mismos métodos. Todo esto no está totalmente pasado de moda, sigue

siendo necesario dar clases y ejercicios, obtener una forma de disciplina, evaluar de forma certificativa. Sin embargo, cuanto más se va hacia una práctica reflexiva (Schon, 1994, 1996), más se convierte el oficio en una profesión por completo, a la vez autónoma y responsable (Altet, 1994; Perrenoud, 1994e, 1996c, m), más estas prácticas tradicionales cambian de sentido y de lugar. Ya no son el alfa y el omega de la enseñanza, sino componentes, entre otros, que corresponden a un nivel de partida, a sobrepasarlos en cuanto se tienen los medios.

Esta integración de competencias «tradicionales» en competencias «emergentes» no logrará la unanimidad, todavía menos que otras opciones, que parecerán arbitrarias, pero sin las cuales ninguna organización de representaciones no es posible. El debate es más importante que el consenso. Sin embargo, conviene distinguir dos razones muy diferentes para no adherirse a las competencias analizadas aquí o al modo de clasificarlas:

- Unos se distancian de éstas porque, al referirse a la misma concepción del oficio y su evolución, adoptan otra *clasificación* de sus principales componentes; entonces se puede pretender aproximar los puntos de vista, confrontar varias formas de poner en orden la complejidad.
- Otros se separan porque no tienen el mismo oficio en la cabeza, porque algunos rechazan la evolución, la combaten, mientras que otros la preceden y la suscitan: el desacuerdo resulta entonces difícil de superar, no proviene de la clasificación, sino de una orientación global hacia otra clase de profesionalidad (Altet, 1994).

Cuando coexisten, en el mismo sistema educativo, concepciones contradictorias del oficio de profesor, su oposición remite, indirectamente, a referenciales de competencias profesionales incompatibles. En un oficio en evolución, que además autoriza una gran diversidad de representaciones y prácticas personales, resulta imposible fabricar un referencial aceptado por cada uno. Que al menos sirva para esclarecer los desafíos y poner problemas de fondo.

La idea misma de construir un referencial no logra la unanimidad: el ala activa de la profesión tiene necesidad de inventariar las competencias constitutivas de una nueva identidad y de una nueva relación con la institución y el programa, mientras que el ala conservadora niega la necesidad incluso de explicitar los gestos profesionales y las competencias necesarias. Ésta opone una resistencia pasiva a cualquier empresa de «puesta en palabras», protegida por la evidencia. ¿Por qué hilar tan fino si todo el mundo sabe qué quiere decir enseñar? No hay lugar para complicar lo que cae por su propio peso. Esta diferencia en la necesidad de decir las cosas esconde las divergencias de fondo, lo cual permite sin duda a los profesores que no hacen ni quieren hacer el mismo oficio de convivir en el día a día, en la misma institución, el mismo grupo disciplinario o el mismo sindicato.

Para demostrar de una forma más concreta que existen dos imágenes del oficio presentes, retomaré aquí un análisis que esboqué a propósito de la evaluación (Perrenoud, 1988), sobre un tema que he desarrollado hace poco que sitúa las prácticas de evaluación «entre dos lógicas»,

la fabricación de la excelencia y la regulación de los aprendizajes, (Perrenoud, 1998b, i). Comparemos de forma resumida, en el cuadro de la página siguiente, dos concepciones de la experiencia en evaluación, una tradicional, la otra nueva.

Este ejemplo nos permite entender por qué el desacuerdo sobre las competencias puede *esconder otro desacuerdo*, sobre el oficio y su evolución probable o deseable. Los que prefieren que nada cambie sólo tienen que hacer referenciales que se distancien de las prácticas más sencillas de justificar en el claroscuro de la tradición del «todo el mundo lo hace». La sensatez y el acuerdo tácito sobre la esencia del oficio echan un velo protector sobre la realidad de las prácticas. El debate sobre los referenciales concierne, sin embargo, a los que actúan en el cambio hacia la profesionalización y para justificarlo, deben apoyarse en el estado actual de las prácticas.

Este distanciamiento sugiere a veces que el sitio está libre, que basta con introducir prácticas nuevas. Los innovadores que proponen otras formas de evaluar, más formativas, señalan competencias emergentes, de las que carecen una parte de los profesores de hoy en día, en primer lugar a nivel de conocimientos y conceptos -evaluación criterial, regulación interactiva, autoevaluación, metacognición, por ejemplo-, a continuación a nivel de su práctica. Lo cual podría sugerir que los profesores que no se alistan en estas *filas* no saben evaluar o sólo tienen competencias menores en evaluación. Sostengo, por el contrario, que la mayoría de profesores experimentados son testimonios de algunas competencias en evaluación, que no están al alcance de los principiantes. Sin duda, la experiencia tradicional tiene una parte relacionada con la fabricación de desigualdades. Esto explica un cierto pudor a la hora de exponerla: ¿quién querría destacar claramente que la experiencia tradicional en evaluación apenas se preocupa por limitar y optimizar los aprendizajes? ¿Que tiene más aspectos gestionarios que pedagógicos? Además, la experiencia tradicional en evaluación es adquirida ampliamente a merced de la experiencia, en el trabajo o inspirándose en compañeros más experimentados, lo cual no favorece su descripción. Esto no autoriza a negar la existencia: toda acción competente no es, *ipso facto*, una acción pedagógicamente o éticamente recomendable.

Cuadro 4

DOS CONCEPCIONES DE LA EXPERIENCIA EN EVALUACIÓN	
Experiencia tradicional	Experiencia nueva
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar <i>rápidamente</i>, en la fase de la planificación de pruebas, de su composición, corrección, determinación de los baremos, la atribución de las notas. Llevar a cabo enseguida las inevitables negociaciones con algunos alumnos o sus padres. • Evaluar según todas las <i>apariencias</i> de la imparcialidad, la seriedad, el rigor comprensivo (¡ser severo pero justo, a veces indulgente!). • Servirse del sistema de evaluación para 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar con precisión los objetivos de un año o un módulo de enseñanza. • Tener una clara conciencia de los conceptos trabajados, aprendizajes favorecidos y lo que se ha dejado en la sombra —por falta de tiempo o de interés— y por lo tanto no puede ser evaluado de forma apropiada. • Servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente mediante una pedagogía diferenciada o la llamada de maestros de

<p>obtener la cooperación de los alumnos y su <i>respeto del contrato didáctico</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de forma que <i>tranquilice o movilice a los padres</i> pero al mismo tiempo tenerlos al margen de la gestión de la clase. • <i>Conservar una rutina</i> de evaluación más allá de los cambios de currículum y los discursos reformistas del sistema. • Utilizar la evaluación para <i>modular la progresión en el programa</i> de forma que se saque provecho a final del año. • Mantener el nivel de los alumnos y la tasa de repetidores, abandono o fracaso en los límites «razonables». • Limitar las dudas o la culpabilidad que acompañan a menudo la evaluación. 	<p>apoyo u otros interventores externos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer el balance preciso de los conocimientos esenciales, para certificar el nivel de los alumnos al final del itinerario, cuando aspiran a un título o al acceso a la clase superior u otra escuela. • Permitir a los padres entender y seguir los progresos de su hijo, sin conducirlos a un exceso de especialización. • Dar a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.
---	---

¿Profesionalizarse completamente solo?

¿Cuál es la reacción de un profesional que lee un referencial de competencias y describe lo que se supone que debe saber hacer»? Sin duda es elaborar, de forma intuitiva, a título personal, un pequeño «balance de competencia», El primer movimiento es sentirse amenazado por la ineptitud, «crear complejos» o rechazar este fárrago de enunciados abstractos.

Este sentimiento puede provocar la tentación de unirse al campo de los conservadores, por falta de fuerza para afrontar la diferencia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser.

También se pueden concebir usos menos defectivos si el lector se dice: no domino todos estos aspectos, pero voy en esta línea, comparto en general esta imagen del oficio y orientaré mi reflexión, mi formación y mi práctica en este sentido, para acercarme gradualmente a todo con lo que estoy de acuerdo. También se puede ambicionar un trabajo colectivo, a nivel de una profesión, una asociación, una institución, un equipo.

La profesionalización es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. Por lo tanto, no se decreta, incluso si las leyes, los estatutos, las políticas de la educación pueden favorecer o frenar el proceso. Lo cual significa que la profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada.

La profesionalización no avanzará si se ve favorecida deliberadamente por políticas concertadas referentes a la formación de los profesores, a sus pliegues de condiciones, a la forma en que dan explicaciones sobre su trabajo, al estatuto de las instituciones y los equipos pedagógicos. No avanzará más si estas políticas no encuentran actitudes, proyectos inversiones de personas o grupos.

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

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

Estas orientaciones suponen la ampliación de las competencias adquiridas, incluso la construcción de nuevas competencias. Es preferible ser *perspicaz*, que no lanzarse en prácticas alternativas sin tener en cuenta que se chocará con *obstáculos*, que únicamente se podrán superar a costa de una reflexión, de un trabajo sobre uno mismo, la construcción de nuevos conocimientos y nuevas competencias. Esto puede remitir a una formación continua, seguida en el marco de un centro o propuesta en la institución. Ahí no está lo esencial: lo que importa es el proceso de autoformación, con el tiempo, la energía que exige, los desequilibrios y los cambios identitarios que puede provocar, su coste y sus riesgos, así como lo que lo hace posible.

Trabajar, de forma individual o colectiva, en referenciales de competencias es asignarse los medios de un balance personal y un proyecto de formación realista. También es prepararse para dar explicaciones sobre su acción profesional en términos de obligación de competencias más que resultados o procedimientos (Perrenoud, 1997e). En el mejor de los mundos, los profesores eligen libremente elaborar un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a ello de forma autoritaria o con sanciones o recompensas en mano. Idealmente, la autoformación resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto (personal o colectivo) que a un deseo explícito de la institución. En el mundo real, no es ilegítimo que los referenciales de competencias sean también instrumentos de control. La

escuela viene de una tradición según la cual la formación continua está organizada por el Estado o el poder organizador, mientras que se dan explicaciones a un cuerpo de inspectores o a los directores de las instituciones. ¿Nos podemos liberar de esta herencia sin justificarla cada uno?

El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio. Del mismo modo que la aplicación de dispositivos que permitan a cada uno dar explicaciones de su trabajos a sus parejas, por lo menos, igual que en una jerarquía.

Ningún avance puede realizarse sin una representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar, y de las cuales los profesionales deben dar explicaciones. Ayudar a formular ya estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias es una función principal - subestimada- de referenciales de competencia. Así pues, no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva.