

Diez nuevas competencias para enseñar

Philippe Perrenoud

196



diez nuevas

**competencias
para enseñar**

Philippe Perrenoud

Índice

Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar | 7

Referencial completo | 15

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje | 17

Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje | 19

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos | 21

Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje | 22

Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas | 25

Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento | 28

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes | 33

Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos | 34

Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza | 37

Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje | 39

Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo | 40

Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión | 43

Hacia ciclos de aprendizaje | 44

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación | 47

Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase | 49 Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio | 50 Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades | 51 Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua | 53 Una doble construcción | 55

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo | 57

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento,

el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño | 59

Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones | 61

Ofrecer actividades de formación con opciones | 63

Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno | 64

5. Trabajar en equipo | 67

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes | 70

Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones | 72

Formar y renovar un equipo pedagógico | 74

Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas personales | 75

Hacer frente a crisis o conflictos entre personas | 76

- 6. Participar en la gestión de la escuela | 81**
Elaborar, negociar un proyecto institucional | **82**
Administrar los recursos de la escuela | **87**
Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes | **88**
Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos | **90**
Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje | **91**
- 7. Informar e implicar a los padres | 93**
Fomentar reuniones informativas y de debate | **97**
Conducir reuniones | **100**
Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos | **101**
Tomar el pelo | **104**
- 8. Utilizar las nuevas tecnologías | 107**
La informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza? | **108**
Utilizar programas de edición de documentos | **110**
Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza | **113**
Comunicar a distancia mediante la telemática | **116**
Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza | **117**
Competencias basadas en una cultura tecnológica | **118**
- 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión | 121**
Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad | **123**
Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales | **126**
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 | **128**
Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase | **130**
Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia | **131**
Dilemas y competencias | **131**
- 10. Organizar la propia formación continua | 133**
Saber explicitar sus prácticas | **136**
Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios | **138**
Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) | **141**
Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo | **142**
Acoger y participar en la formación de los compañeros | **144**
Ser actor del sistema de formación continua | **145**
- Conclusión: ¿hacia un oficio nuevo? | 147**
Un ejercicio singular | **147** ¿Dos profesiones en una?
| **149** ¿Profesionalizarse completamente solo? | **152**

Referencias bibliográficas | 155

Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar¹

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un «escenario para un nuevo oficio» (Meirieu, 1989). Éste aparece en un marco de crisis, en un momento en el que los profesores tienden a recogerse en su clase y las prácticas que han dado prueba de sus aptitudes. Dado el estado de las políticas y de las finanzas públicas de los países desarrollados, no habría motivo para reprochárselo. Sin embargo, puede esperarse que numerosos profesores aceptarán el desafío, por rechazo de la sociedad dual y del fracaso escolar que la prepara, por deseo de enseñar y de hacer aprender a pesar de todo, o incluso, por temor a «morir de pie, con una tiza en la mano, en la pizarra», según la fórmula de Huberman (1989a) cuando resume la cuestión existencial que surge al acercarse el cuarenta aniversario en el ciclo de vida de los profesores (1989b).

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996c) es una forma de caracterizar la *experiencia* de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas.

Intentaré aquí abordar la profesión del docente de una manera más *concreta*, proponiendo un *inventario* de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994). Tomaré como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente.

El comentario de esta cincuentena de enunciados, de una línea cada uno, sólo me compromete a mí. Podría ocupar 10 páginas así como 2000, puesto que cada entrada remite a aspectos completos de la reflexión pedagógica o de la investigación en educación. La dimensión razonable de esta obra se debe al hecho de que las competencias seleccionadas están reagrupadas en diez grandes familias y cada una da

1. El tema de este libro ha aparecido anteriormente en el *Éducateur*, revista de la *Société pédagogique romande*, en doce artículos publicados en intervalos de tres semanas, durante el año escolar 1997-98. Agradezco profundamente a Cilette Creton, redactora del *Éducateur*, por haberme invitado a escribir esta serie de artículos. Éstos aparecen en el *Éducateur*, en el n.º 10 (5 de septiembre de 1997, pp. 24-28), n.º 11 (26 de septiembre de 1997, pp. 26-31), n.º 12 (17 de octubre de 1997, pp. 24-29), n.º 13 (7 de noviembre de 1997, pp. 20-25), n.º 14 (28 de noviembre de 1997, pp. 24-29), n.º 15 (19 de diciembre de 1997, pp. 26-33), n.º 1 (23 de enero de 1998, pp. 6-12), n.º 2 (febrero de 1998, p. 24-31), n.º 3 (6 de marzo de 1998, pp. 20-27), n.º 4 (1 de abril de 1998, pp. 22-30), n.º 5 (19 de abril de 1998, pp. 20-27), n.º 8 (26 de junio de 1998, p. 22-27).

lugar a un capítulo autónomo. Me he empeñado en que éstas conserven una dimensión razonable remitiéndolas a las obras de Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface y Legrand (1998) o Raynal y Rieunier (1997) para un tratamiento más enciclopédico de los distintos aspectos de la educación.

Mi propósito es distinto: dar a conocer competencias profesionales favoreciendo a las que surgen actualmente. Este libro no tratará las habilidades más evidentes, que siguen siendo de actualidad para «hacer la clase» y sobre las cuales Rey (1998) ha propuesto una interesante síntesis para la escuela elemental. Yo haré hincapié en *lo que cambia* y, por consiguiente, en las competencias que representan un *horizonte*, más que una experiencia consolidada.

Un referencial de competencias sigue siendo en general un documento bastante escueto, que a menudo se olvida con rapidez y que, poco después de su redacción, da motivo ya a todo tipo de interpretaciones. El referencial de Ginebra que me guiará aquí se ha desarrollado con una intención clara: orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso en el sistema educativo. Se puede leer pues como una declaración de intenciones.

Las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones. No pretendo aquí hacer un uso particular del referencial adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto y un hilo conductor para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión.

En un periodo de transición, agravado por una crisis de las finanzas públicas y de las finalidades de la escuela, las representaciones se hacen añicos, no se sabe muy bien de dónde venimos ni adónde vamos. Así pues, lo importante es descubrir la pólvora y algo más. Sobre temas de está índole, el consenso no es ni posible, ni deseable. Cuando se busca la unanimidad, lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir, por ejemplo, que los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar. Si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también, por ejemplo, en «conducir la progresión de los aprendizajes» o «implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo».

El acuerdo en estas evidencias abstractas puede esconder profundas divergencias en cuanto a la manera de utilizarlas. Veamos un ejemplo:

- . Practicar una pedagogía frontal, hacer regularmente controles escritos y poner en guardia a los alumnos con dificultades, avisándoles de un fracaso probable si no cogen de nuevo las riendas: he aquí una forma bastante clásica de «conducir la progresión de los aprendizajes».
- . Practicar una evaluación formativa, un apoyo integrado y otras formas de diferenciación, para evitar que las diferencias no se acentúen, es otra forma, más innovadora.

Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones.

También es importante analizar con más detalle el *funcionamiento* de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan. Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en:

- . Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.
- . Clasificar los *recursos cognitivos* (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Tampoco existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas. He decidido retomar el referencial de Ginebra puesto en circulación en 1996, porque surge de una administración pública y ha sido objeto, antes de ser publicado, de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Es la garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Como contrapartida, este referencial ha perdido un poco en coherencia, en la medida en que resulta de un *compromiso* entre varias concepciones de la práctica y las competencias.

Esta fabricación institucional no significa que esta división esté consensuada en el seno del cuerpo docente, suponiendo que cada practicante en ejercicio se tome la molestia de estudiarla con detenimiento... Las divergencias no se hallarían tan sólo en el contenido, sino en la misma oportunidad de describir las competencias profesionales de forma metódica. Nunca resulta inofensivo poner en palabras las prácticas y el rechazo de entrar en la lógica de las competencias puede expresar, primero, una reticencia para verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión. El individualismo de los profesores empieza, de algún modo, con la impresión de que cada uno tiene una respuesta personal y original a preguntas como: *¿qué es enseñar?*, *¿qué es aprender?*

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

El referencial en que se inspira este libro intenta pues comprender el *movimiento de la profesión* insistiendo en diez grandes familias de competencias. Este inventario no es ni definitivo, ni exhaustivo. Ningún referencial no puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas diez familias:

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 sus aprendizajes y en 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.

Para asociar representaciones a estas fórmulas abstractas, dedicaremos un capítulo a cada una de estas diez familias. Si los títulos están sacados de un referencial adoptado por una institución en concreto, la forma de explicitarlos sólo

me compromete a mí. Estos capítulos no tienen más ambición que contribuir a formar representaciones cada vez más precisas de las competencias en cuestión. Es la condición de un debate y de un acercamiento progresivo de los puntos de vista.

He renunciado a las fichas técnicas, más analíticas, para conservar un enfoque discursivo. Para dar a conocer modos de preparar la clase, por ejemplo, en torno a la diferenciación, a la creación de situaciones didácticas o a la gestión de las progresiones a lo largo de un ciclo de aprendizaje, *una argumentación me* ha parecido más razonable que una lista de ítems cada vez más detallados. La urgencia no es clasificar el mínimo gesto profesional en un inventario sin fallos. Como propone Paquay (1994), consideramos un referencial como un *instrumento para pensar las prácticas*, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas.

Sin duda, para crear controles de *competencias* o de elecciones muy precisas de módulos de formación, convendría poner a disposición instrumentos más precisos. Esta empresa me parece prematura y podría desarrollarse en una etapa ulterior.

El mismo concepto *de competencia* merecería ser desarrollado ampliamente. Este atractor extraño (Le Boterf, 1994) suscita desde hace algunos años numerosos trabajos, al lado de los *conocimientos de experiencia* y de los *conocimientos de acción* (Barbier, 1996), en el mundo del trabajo y de la formación profesional así como en la escuela. En varios países, se tiende asimismo a orientar el currículum hacia la creación de competencias desde la escuela primaria (Perrenoud, 1998a).

El concepto de *competencia* representará aquí una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Por lo tanto, describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios:

- . Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- . Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- . La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la soliciación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser *inferidos*, a partir de prácticas y propósitos de los actores. Además, resulta difícil tener en cuenta la inteligencia general del actor -su lógica natural- y los esquemas de pensamiento específicos desarrollados en el marco de una experiencia concreta. Intuitivamente, se prevé que el profesor desarrolle esquemas de pensamiento propios a su profesión, distinto a los del piloto, el jugador de ajedrez, el cirujano o el agente de bolsa. Falta describirlos con más detalle.

En resumen, el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situados (Gervais, 1998), pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición (Descoionges, 1997; Perrenoud, 1996c). Es decir, que nos hallamos en terreno pantanoso, a la vez que en el plano de conceptos e ideologías...

Un punto merece que le prestemos mayor atención: en medio de los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general otras competencias, de alcance más limitado. Una situación de clase presenta en general múltiples componentes, que hay que tratar de forma coordinada, incluso simultánea, para llegar a una acción acertada. El profesional dirige la situación globalmente, pero moviliza ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras, para tratar ciertos aspectos del problema, al modo de una empresa que subcontrata algunas operaciones de-

producción. Sabemos, por ejemplo, que los profesores experimentados han desarrollado una competencia muy preciada, la de percibir simultáneamente múltiples procesos que se desarrollan a la vez en su clase (Carbonneau y Héту, 1996; Durand, 1996). El profesor experto «tiene ojos en la espalda», es capaz de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas, sin que ninguna lo deje estupefacto o lo angustie. Esta competencia apenas resulta útil en sí misma, pero constituye un recurso indispensable en una profesión en la que varias dinámicas se desarrollan constantemente en paralelo, incluso en una pedagogía frontal y autoritaria. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de clase (por ejemplo, saber prever y prevenir el alboroto) o de animación de una actividad didáctica (por ejemplo, saber descubrir e implicar a los alumnos distraídos o con dificultades).

El referencial seleccionado aquí asocia a cada competencia principal algunas competencias más específicas, que son en cierto modo sus componentes principales. Por ejemplo, «conducir la progresión de los aprendizajes» moviliza cinco competencias más específicas:

- . Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo.
- . Establecer controles periódicos de competencias, tomar decisiones de progresión.

Cada una de estas competencias se podría analizar a su vez, pero permaneceremos en este nivel, por temor de que los árboles no nos dejen ver el bosque. Un análisis más detallado sólo tendría sentido para los que comparten globalmente las orientaciones y las concepciones globales del aprendizaje y de la acción educativa que sostienen los dos primeros niveles y exigen además poner el referencial al servicio de un proyecto común.

Yo no propondré un inventario sistemático de conocimientos ya expuesto, para no sobrecargar el propósito. Además rara vez se relacionan con una sola competencia. Tanto es así que los conocimientos relativos a la *metacognición* son movilizados por las competencias tratadas en capítulos distintos, por ejemplo:

- . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.
- . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas a los niveles y posibilidades de los alumnos.
- . Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- . Practicar el apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- . Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
- . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

Una *cultura en psicología de las organizaciones* será, por su parte, movilizadora por las competencias siguientes:

Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (consejo de clase o de escuela) y negociar con los alumnos distintos tipos de reglas y de contratos. Liberalizar, ampliar la gestión de clase en un espacio más amplio. Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. Formar y renovar un equipo pedagógico. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas. Elaborar, negociar un proyecto institucional. Organizar y hacer evolucionar, en el sí de la escuela, la participación de los alumnos.

Fomentar reuniones de información y debate. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. Participar en la instauración de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad, el sentimiento de justicia. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

Comprendemos a través de estos dos ejemplos la relativa *independencia* del análisis de los conocimientos y del de las competencias, por lo menos en lo que se refiere a los conocimientos cultos, nacidos de las ciencias de la educación. Los primeros se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno.

A menudo, los conocimientos pertinentes serán nombrados «de paso». Con frecuencia figurarán «indirectamente» en la descripción de las competencias. Si queremos «utilizar las nuevas tecnologías», evidentemente tenemos que dominar los conceptos básicos y ciertos conocimientos informáticos y tecnológicos.

Otros conocimientos quedarán implícitos: todos los conocimientos de acción y de experiencia sin los que el ejercicio de una competencia se ve comprometida. A menudo son conocimientos locales: para utilizar un ordenador en una clase, hay que conocer las particularidades de la máquina, sus programas, sus periféricos y su posible conexión a una red. Cada practicante asimila dichos conocimientos con motivo de su pertenencia a una institución o a un equipo. También los crea a merced de su experiencia, a pesar de que estos conocimientos son para una parte de orden privado, por lo tanto, poco comunicables y difíciles de identificar. Demasiado generales o demasiado específicos, los conocimientos movilizados no son pues organizadores adecuados de un referencial de competencias.

El inventario elegido sin duda no es el único posible. Por supuesto se podrían proponer otras reagrupaciones, también del todo plausibles, de las 44 competencias específicas finalmente distinguidas. Fijémonos, sin embargo, en que los diez grandes dominios se han constituido *al principio*, mientras que las competencias más específicas no se han definido hasta un segundo tiempo. En este sentido, el referencial no nace de un método inductivo que formaría parte de una mirada de gestos profesionales descubiertos en el terreno. Este método, seductor en apariencia, conduciría a una visión bastante conservadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales, por ejemplo, según los interlocutores (alumnos, padres, compañeros u otros) o según las disciplinas escolares.

Las diez familias resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio.

Por esta razón no se encontrarán en este referencial las categorías más consensuadas, tales como la construcción de secuencias didácticas, evaluación, gestión de clase. Por ejemplo, planificar un curso o las lecciones no figuran entre las competencias elegidas, por dos razones:

. El deseo de romper la representación común de la enseñanza como «sucesión

de lecciones».

- . La voluntad de englobar los cursos en una categoría más amplia (organizar y fomentar las situaciones de aprendizaje).

Esta elección no invalida el recurso de una enseñanza magistral, que a veces es la situación de aprendizaje más apropiada, teniendo en cuenta los contenidos, los objetivos fijados y las obligaciones. Sin embargo, el curso debería convertirse en un dispositivo didáctico entre otros, utilizado en el momento oportuno, más que el emblema de la acción pedagógica, modalidad muy distinta que parece excepcional. Sin ser la única posible, ni agotar los distintos componentes de la realidad, esta estructura de dos niveles nos guiará en un *viaje alrededor de las competencias* que, aunque sin duda menos épico que *La vuelta al mundo en 80 días*, nos conducirá a pasar revista a las múltiples facetas del oficio de profesor. Este libro se presta, pues, a varias lecturas:

- . Aquellos y aquellas que buscan identificar y describir las competencias profesionales encontrarán en este libro un referencial, uno más, cuya única originalidad quizás reside en basarse en una visión explícita y argumentada de la profesión y su evolución.
- . Aquellos y aquellas que se interesen más bien por las prácticas y la profesión pueden hacer abstracción de las competencias, para seleccionar solamente los gestos profesionales que éstas sostienen.
- . Aquellos y aquellas que trabajan para modernizar y para democratizar el sistema educativo encontrarán en este libro un conjunto de proposiciones relativas a los recursos del cual depende el cambio.

Sobre ninguno de estos puntos, la investigación no da garantías en cuanto a los medios, ni respuesta en cuanto a las finalidades. La obra pretende ser una invitación al viaje, luego al debate, a partir de una constatación: los programas de formación y las estrategias de innovación se basan demasiado a menudo en representaciones poco explícitas y poco negociadas de la profesión y las competencias subyacentes, o bien en referenciales técnicos y escuetos cuyas bases el lector no entiende.

Referencial completo

Cuadro 1. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
<p>1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
<p>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
<p>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
<p>4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». <p>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p>
<p>5. Trabajar en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
<p>6. Participar en la gestión de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
<p>7. Informar e implicar a los padres</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Favorecer reuniones informativas y de debate. . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.
<p>8. Utilizar las nuevas tecnologías</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Comunicar a distancia a través de la telemática. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
<p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
<p>10. Organizar la propia formación continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Saber explicitar sus prácticas. . Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. . Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. . Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Archivo Formation continue. Programme des tours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.

1

Organizar y animar situaciones de aprendizaje

¿Por qué presentar como una competencia nueva la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje? ¿No se halla en el mismo oficio de docente?

Todo depende evidentemente de lo que se esconda bajo las palabras. Durante mucho tiempo el oficio de profesor ha sido identificado con el curso magistral, acompañado de ejercicios. La figura del *magister* remite a la del *discípulo*, que «bebe sus palabras» y continuamente se forma con su contacto, luego trabajando su pensamiento. Escuchar una lección, hacer ejercicios o estudiar en un libro pueden ser actividades de aprendizaje. De ahí que el profesor más tradicional pueda pretender organizar y fomentar dichas situaciones, un poco como el señor Jourdain hacía con la prosa, sin saberlo, o más exactamente, sin darle importancia. La idea misma de situación de aprendizaje no presenta ningún interés para los que piensan que a la escuela se va para aprender y que todas las situaciones se supone que han de servir a este propósito. Desde este punto de vista, insistir en las «situaciones de aprendizaje» no añade nada nuevo a la visión clásica del oficio de profesor. Esta insistencia incluso puede parecer pedante, como si se insistiera para decir que un médico «concibe y fomenta situaciones terapéuticas», en vez de reconocer simplemente que cura pacientes, al igual que el profesor instruye a sus alumnos. Excepto los que están familiarizados con las pedagogías activas y los trabajos en didáctica de las disciplinas, los profesores de hoy en día no se consideran espontáneamente como «diseñadores y animadores de situaciones de aprendizaje».

¿Se trata de una simple cuestión de vocabulario o tienen motivos para resistirse a un modo de ver que sólo puede complicarles la vida? Cojamos el ejemplo del profesor universitario de primer ciclo, porque todavía se encuentra en la mayoría de países. El curso se imparte en un anfiteatro, delante de centenares de rostros anónimos. ¡Qué entienda y aprenda quien pueda! Por un momento el profesor podría tener la ilusión de que crea de este modo, para cada uno, una situación de aprendizaje, definida por el hecho de escuchar la palabra magistral y el trabajo de la toma de notas, por la comprensión y la reflexión que se supone que suscita. Si lo piensa, se dará cuenta de que la estandarización aparente de la situación es una ficción, que existen

tantas situaciones distintas como estudiantes. Cada uno vive el curso en función de sus ganas y su disponibilidad, de lo que oye y entiende, según sus medios intelectuales, su capacidad de concentración, lo que le interesa, lo que tiene sentido para él, lo que se relaciona con otros conocimientos o realidades que le resultan familiares o que logra imaginar. Llegado a este punto de reflexión, el profesor tendrá la sabiduría de suspenderla, so pena de considerar que en realidad, no sabe demasiado sobre las situaciones de aprendizaje que crea... Considerarse diseñador y animador de situaciones de aprendizaje tiene sus riesgos: ¿esto puede conducir a preguntarse sobre su pertinencia y eficacia!

El sistema educativo se construye por arriba. Por esta razón las mismas constataciones valen, hasta cierto punto, para la enseñanza secundaria y, en menor medida, para la enseñanza primaria. Cuando los alumnos son niños o adolescentes, no son tan numerosos y la enseñanza es más interactiva; se da más importancia a los ejercicios o a las experiencias conducidas por los alumnos (y no *delante* de ellos). Sin embargo, siempre y cuando practiquen una pedagogía magistral y poco diferenciada, los profesores no controlan realmente las situaciones de aprendizaje en las que sitúan a codo *uno* de sus alumnos. Como mucho pueden procurar, usando medios disciplinares clásicos, que todos los alumnos escuchen con atención y se impliquen activamente, al menos en apariencia, en las tareas asignadas. La reflexión sobre las situaciones didácticas empieza con la pregunta de Saint-Onge (1996): «Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?»

Sabemos, después de Bordieu (1996), que en realidad sólo aprenden, a merced de semejante pedagogía, los «herederos», los que disponen de los medios culturales para sacar provecho a una enseñanza que se dirige formalmente a todos, en la ilusión de la igualdad, identificada en este caso con la igualdad de trato. Esto hoy en día parece evidente. No obstante, ha sido necesario un siglo de escolaridad obligatoria para *empezar a* poner en cuestión este modelo, comparándolo con un modelo más *centrado en los estudiantes*, sus representaciones, su actividad, las situaciones concretas en las que les sumergimos y sus efectos didácticos. Sin duda esta evolución - inacabada y frágil tiene relación con la apertura de los estudios largos a públicos nuevos, lo cual obliga a preocuparse por aquellos para los que escuchar un curso magistral y hacer ejercicios no basta para aprender. Existen vínculos estrechos entre la pedagogía diferenciada y la reflexión sobre las situaciones de aprendizaje (Meirieu, 1989, 1990).

En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hacen de manera espontánea todos los profesores. Este lenguaje hace hincapié en la *voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas*, incluso y en primer lugar para los alumnos que no aprenden escuchando lecciones. Las situaciones pensadas así se alejan de los ejercicios clásicos, que sólo exigen la puesta en práctica de un procedimiento conocido. Ahora bien, siguen siendo útiles, pero ya no son el alfa y omega del trabajo en clase, no más que el curso magistral, limitado a funciones precisas (Étienne y Lerouge, 1997, p. 64). Organizar y animar situaciones de aprendizaje es mantener un lugar justo para estos métodos. Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra

clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como *situaciones amplias, abiertas, con sentido y control*, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

Esta competencia global moviliza varias competencias más específicas:

- . Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.
- . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- . Comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

Analicémoslas, una a una, y recordemos que todas contribuyen a la concepción, la organización y la animación de situaciones de aprendizaje.

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

Conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien. Pero ésta no es la verdadera competencia pedagógica, sino que consiste en *relacionar los contenidos* por un lado con los *objetivos*, y por el otro, las *situaciones de aprendizaje*. Esto no parece necesario cuando el profesor se limita a recorrer, capítulo tras capítulo, página tras página, el «texto del conocimiento». Sin duda, ya existe *transposición didáctica* (Chevallard, 1991), en la medida en que el conocimiento se organiza en lecciones sucesivas, según un plan y a un ritmo que tiene en cuenta, en principio, el nivel medio y las adquisiciones anteriores de los alumnos, con momentos de revisión y otros de evaluación. En esta pedagogía los objetivos se definen de forma implícita por los contenidos: en resumen, se trata, para el alumno, de asimilar el contenido y de hacer la prueba de esta asimilación en una prueba oral, un control escrito o un examen.

La importancia de los objetivos ocupó un primer plano durante los años sesenta, con la «pedagogía de control», traducción aproximada de la expresión inglesa *mastery learning*. Bloom (1979), su fundador, aboga por una enseñanza orientada por criterios de control, regulada por una evaluación formativa que conduzca a «remediaciones». En esa misma época (Bloom, 1975) propone la primera «taxonomía de objetivos pedagógicos», es decir, una clasificación completa de los aprendizajes enfocados a la escuela.

En los países francófonos, este enfoque ha sido a menudo caricaturizado con la etiqueta de *pedagogía por objetivos*. Hameline (1979) ha descrito las virtudes además de los excesos y los límites del trabajo por objetivos. Huberman (1988) ha demostrado que el modelo de la pedagogía de control sigue siendo pertinente, con

La condición de ampliarla e integrar enfoques más constructivistas. Hoy en día, nadie aboga por una enseñanza guiada a cada paso por objetivos muy precisos, en seguida probados con el fin de una remediación inmediata. La enseñanza sin duda persigue objetivos, pero no de una forma mecánica y obsesiva. Estos intervienen en tres estadios:

. El de la planificación didáctica, no para dictar situaciones de aprendizaje propias a cada objetivo, sino para identificar los objetivos trabajados en las situaciones consideradas, para elegir las y fomentarlas con conocimiento de causa. El del análisis *a posteriori* de situaciones y de actividades, cuando se trata de delimitar *lo que realmente se ha desarrollado* y modificar la serie de actividades propuestas. El de la evaluación, cuando se trata de controlar las experiencias de los alumnos.

Traducir el programa en objetivos de aprendizaje y estos últimos en situaciones y actividades posibles no es una actividad lineal, que permitiría honrar cada objetivo por separado. Los conocimientos y habilidades de alto nivel se construyen en situaciones *múltiples, complejas*, de las cuales cada una persigue varios objetivos, a veces en varias disciplinas. Para organizar y favorecer semejantes situaciones de aprendizaje, es indispensable que el profesor controle los conocimientos, que tenga más de una lección de ventaja respecto a los alumnos y sea capaz de encontrar lo esencial bajo múltiples apariencias, en contextos variados.

«Lo que se concibe correctamente se expresa con claridad y las palabras para decirlo salen con facilidad», decía Boileau. Hoy en día, nos encontramos más allá de este precepto. Para *hacer aprender*, no basta con estructurar el texto del conocimiento, luego «leerlo» de modo inteligible y con energía, sino que esto exige al menos talentos didácticos. La competencia necesaria hoy en día es controlar los contenidos con suficiente soltura y distancia para *construirlos* en las situaciones abiertas y las tareas complejas, aprovechando las ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explotando los acontecimientos, en resumen, favoreciendo la apropiación activa y la transferencia de conocimientos, sin pasar necesariamente por su exposición metódica, en el orden prescrito por un índice de contenidos.

Esta soltura en la gestión de las situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de lo que Develay (1992) llamaba la *matriz disciplinaria*, es decir, los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina. Sin este control, la unidad de los conocimientos está perdida, los árboles esconden el bosque y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada.

De ahí la importancia de saber identificar los conceptos núcleo (Meirieu, 1989, 1990) o las competencias clave (Perrenoud, 1998o), en torno a las cuales organizar los aprendizajes y en función de las cuales guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades. No tiene sentido pedir a cada profesor que haga solo, para su clase, una lectura de los programas para sustraer los núcleos. Sin embargo, incluso si la institución

Propone una reescritura de los programas en este sentido, corren el riesgo de convertirse en papel mojado para los profesores que no están dispuestos a consentir un importante trabajo de vaivén entre los contenidos, los objetivos y las situaciones. ¡A este precio navegarán en la cadena de la transposición didáctica como peces en el agua!

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos

La escuela no construye a partir de cero, el alumno no es una tabla rasa, una mente vacía, al contrario, sabe «un montón de cosas», se ha hecho preguntas y ha asimilado o elaborado respuestas que le satisfacen de forma provisional. Así pues, la enseñanza a menudo choca de frente con las *concepciones de los alumnos*.

Ningún profesor experimentado lo pasa por alto: los alumnos creen saber una parte de lo que queremos enseñarles. Una buena pedagogía tradicional se sirve a veces de estos poquitos conocimientos como puntos de apoyo, pero el profesor transmite, al menos de forma implícita, el siguiente mensaje: «olvidad lo que sabéis, desconfiad del sentido común y de lo que os han contado y escuchadme, yo os diré cómo suceden en realidad las cosas».

La didáctica de las ciencias (Giordan y De Vecchi, 1987; De Vecchi, 1992, 1993; Astolfi y Develay, 1996; Astolfi y otros, 1997; Joshua y Dupin, 1993) ha demostrado que no nos libramos tan fácilmente de las concepciones previas de los alumnos; pues forman parte de un sistema de representaciones que tiene su coherencia y sus funciones de explicación del mundo y se reconstituye subrepticamente, a pesar de las demostraciones irrefutables y las desmentidas formales aportadas por el profesor. Incluso al terminar los estudios científicos universitarios, los estudiantes vuelven al sentido común cuando se enfrentan, fuera del contexto del curso o del laboratorio, a un problema de fuerzas, calor, reacción química, respiración o contagio. Todo sucede como si la enseñanza teórica rechazara, durante el curso y el examen, una costumbre lista para reaparecer al instante en los otros contextos.

Lo que vale para las ciencias aparece en todos los dominios en que la ocasión y la necesidad de comprender no han esperado a que el tema sea tratado en la escuela. Trabajar a partir de representaciones de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarles inmediatamente. Lo importante es darles *regularmente* derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas reaparezcan cuando las creíamos perdidas. Por esta razón, debe abrirse un espacio para la palabra, no censurar de forma inmediata las analogías falaces, las explicaciones animistas o antropomórficas, los razonamientos espontáneos, con el pretexto de que conducen a conclusiones erróneas.

Bachelard (1996) observa que a los profesores les cuesta entender que sus alumnos no comprenden, puesto que han olvidado el camino del conocimiento, los

Obstáculos, las incertidumbres, los atajos, los momentos de pánico intelectual o de vacío. Para el profesor, un número, una resta, una fracción son conocimientos adquiridos y triviales, así como el imperfecto, el concepto de verbo, concordancia o subordinada, o incluso el de célula, tensión eléctrica o dilatación. El profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de reencontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de *ponerse en el lugar de los alumnos*, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario. No sirve de nada explicar cien veces la técnica de la división a un alumno que no ha entendido el principio de la numeración en distintas bases. Para aceptar que un alumno no entiende el principio de Arquímedes, se debe medir su extrema abstracción, la dificultad de conceptualizar la resistencia del agua o librarse de la idea intuitiva de que un cuerpo flota porque «demuestra sus esfuerzos para flotar», como un ser vivo.

Para imaginar el conocimiento ya construido en la mente del alumno, y que resulta un obstáculo para la enseñanza, no basta con que los profesores se acuerden de sus propios aprendizajes. Una cultura más amplia en historia y en filosofía de las ciencias podría ayudarles, por ejemplo, a entender por qué la humanidad ha tardado siglos en rechazar la idea de que el Sol giraba alrededor de la Tierra o aceptar que una mesa sea un sólido esencialmente vacío, teniendo en cuenta la estructura atómica de la materia. La mayoría de los conocimientos cultos son contrarios a la intuición. Las representaciones y las concepciones a las cuales les enfrentamos no son únicamente las de los niños, sino sociedades del pasado y de una parte de los adultos contemporáneos. También resulta de utilidad que los profesores tengan algunas nociones de psicología genética. En una palabra, es importante que se enfrenten a los límites de sus propios conocimientos y (re)descubran que los conceptos de *número imaginario, quanta, agujero negro, supraconductor, ADN, inflación o metacognición* les ponen en un apuro, al igual que los alumnos frente a conceptos más elementales.

Falta trabajar a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con éstas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos que enseñar. Así pues la competencia del profesor es esencialmente *didáctica*. Le ayuda a apoyarse en las representaciones previas de los alumnos, sin cerrarse en ellas, a encontrar un punto de entrada en el sistema cognitivo de los alumnos, un modo de desestabilizarlos lo suficiente para conducirlos a restablecer el equilibrio incorporando elementos nuevos a las representaciones existentes, si es preciso reorganizándolas.

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

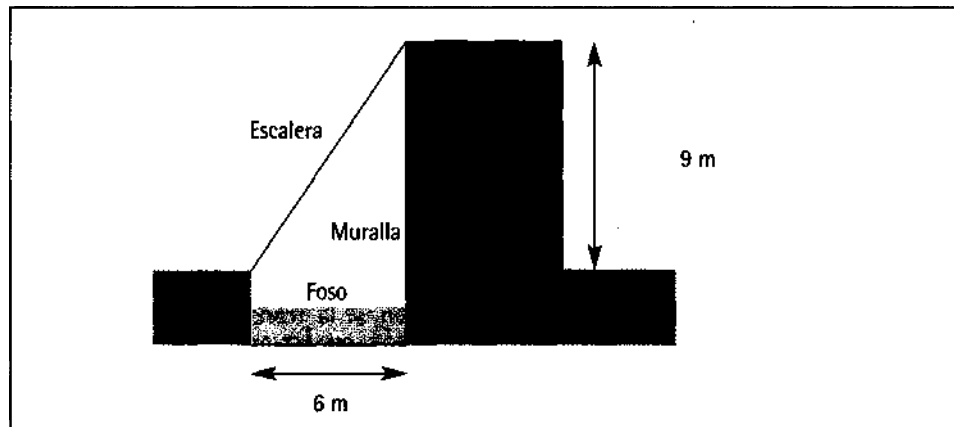
Esta competencia está en la misma línea que la anterior. Se basa en el simple postulado de que aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien *reestructurar su sistema de comprensión del mundo*. Esta reestructu-

ración requiere un importante trabajo cognitivo. Sólo se inicia para restablecer un equilibrio roto, controlar mejor la realidad, a nivel simbólico y práctico.

¿Por qué se alarga la sombra de un árbol? Porque el Sol se desplaza, dirán los que, en la vida cotidiana, siguen pensando que el Sol gira alrededor de la Tierra porque la tierra ha seguido su rotación, dirán los discípulos de Galileo. De ahí a establecer una relación precisa entre la rotación de la Tierra (o el movimiento aparente del Sol) y el alargamiento de una sombra inclinada, hay un paso, que supone un modelo geométrico y trigonométrico que a la mayoría de adultos les costaría trabajo encontrar o elaborar con rapidez. Pedir a alumnos de 11 o 12 años hacer un esquema que represente el fenómeno los sitúa, por lo tanto, ante *obstáculos cognitivos* que sólo podrán superar a costa de ciertos aprendizajes.

La pedagogía clásica trabaja a partir de obstáculos, pero favorece los que propone la teoría, los que encuentra el alumno en su libro de matemáticas o de física, cuando, al leer por tercera u octava vez el enunciado de un teorema o de una ley, todavía no entiende por qué la suma de los ángulos de un triángulo es 180° o cómo es posible que un cuerpo caiga con una aceleración constante.

Supongamos, por ejemplo, que pedimos a los alumnos que se imaginen que tienen que asaltar una fortaleza y calcular la longitud de la escalera que les permitirá franquear el foso de 6 metros de ancho para llegar a la cima de una muralla de 9 metros de altura. Si conocen el teorema de Pitágoras y son capaces de ver su pertinencia y aplicarlo correctamente a los datos, harán la suma de los cuadrados de 6 y de 9, es decir, $36 + 81 = 117$, y de ahí deducirán que bastará con una escalera de 11 metros.



Si no conocen el teorema de Pitágoras, deberán, o bien descubrirlo, o bien proceder del modo más pragmático, por ejemplo, construyendo una maqueta a escala reducida.

Según la edad de los alumnos y el programa que el profesor tenga en mente, éste puede introducir *limitaciones*, por ejemplo, prohibir el procedimiento más empírico, si quiere que descubran el teorema, o al contrario, favorecerlo, si quiere que induzcan un trabajo sobre las proporciones.

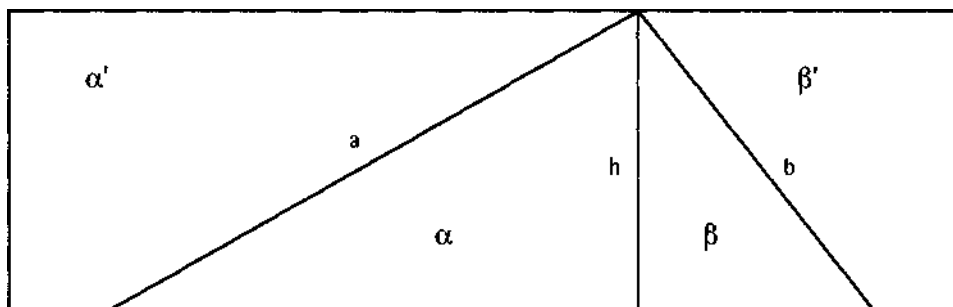
Según si conocen el teorema, que sean capaces de descubrirlo con ayuda o se encuentren a años luz de la solución, los alumnos no harán los mismos aprendizajes. Si conocen el teorema, trabajarán «simplemente» la puesta en práctica o la transferencia de un conocimiento adquirido, en un contexto en el que su pertinencia no se observa a simple vista, puesto que hay que reconstruir un triángulo rectángulo, por lo tanto, identificar el foso y la muralla en los lados del ángulo recto, la escalera en la hipotenusa, pensando en Pitágoras. A este nivel, podríamos sugerir a los alumnos que tuvieran en cuenta el hecho de que no pondremos la escalera justo al borde del foso y que intentaremos que sobrepase un poco la cima de la muralla.

- . Si «se acercan» al teorema, el obstáculo cognitivo será de otro tipo. Los alumnos deberán crear la intuición de que probablemente existe una regla que les permitiría, si la encuentran, calcular el problema sin titubear. Faltará descubrirla, luego formalizarla, fase en la que el profesor intervendrá sin duda proponiendo otras situaciones y quizás el teorema mismo, si cree que le falta tiempo para que la descubran o si considera, con razón o sin ella, que sus alumnos «nunca lo lograrán por sí solos».
- . Si los alumnos no tienen ni idea de la posible existencia de un teorema aplicable, se contentarán con buscar una solución pragmática mediante estimaciones y simulaciones. El obstáculo será más metodológico que propiamente matemático, la situación se parecerá más a un problema abierto que a una situación problema.

Una verdadera situación problema obliga a *superar un obstáculo a costa de un aprendizaje inédito*, ya se trate de una simple transferencia, de una generalización o de la construcción de un conocimiento completamente nuevo. El obstáculo se convierte entonces en el objetivo del momento, un *objetivo obstáculo*, según la expresión de Martinand (1986), utilizada de nuevo por Meirieu, Astolfi y muchos otros. Volveremos a este tema en el siguiente capítulo, a propósito del ajuste de las situaciones problema a las posibilidades de los alumnos.

Afrontar el obstáculo es afrontar el vacío, la ausencia de toda solución, incluso de cualquier pista o de cualquier método, la impresión de que nunca lo lograremos, de que está fuera de nuestro alcance. A continuación, si la transmisión del problema funciona, en otras palabras, si los alumnos se apropian de él, su pensamiento se pone en movimiento, crea las bases de hipótesis, procede a exploraciones, propone pruebas «para ver». En un trabajo colectivo, se inicia la discusión, el choque de representaciones obliga a cada uno a precisar su idea y a tener en cuenta las de los otros.

Es entonces cuando el error de razonamiento y estrategia amenaza. Así, para demostrar el teorema de Pitágoras, por lo tanto, para probar que, en el triángulo rectángulo $a b c$, el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos, incluimos generalmente el triángulo rectángulo en un rectángulo. Que el lector intente reconstruir el desarrollo del razonamiento y calcule el número de operaciones mentales que deben encadenarse correctamente y memorizar durante el trabajo para decir ¡eureka!⁶³ Multiplique los errores y ¡esto se convierte en una verdadera carrera de obstáculos!



Ante una tarea compleja, los obstáculos cognitivos se constituyen, en gran medida, por pistas falsas, errores de razonamiento, estimación o cálculo. Sin embargo, el error también amenaza en los ejercicios más clásicos: «Al salir de casa esta mañana, llevaba dinero encima; durante el día, he gastado 70 euros, luego otros 40; ahora me quedan 120 euros. ¿Cuántos llevaba al salir de casa?». Muchos alumnos calcularán $120 - 70 - 40$ y les dará 10 euros, es decir, un resultado numéricamente justo a la vista de las operaciones propuestas, pero que no es la respuesta al problema y que, además, resulta inverosímil, puesto que la cantidad inicial es inferior a la que se ha gastado en cada caso. Para comprender este error, hay que analizar las dificultades de la sustracción, y tener en cuenta el hecho de que en realidad se pide una suma para resolver un problema puesto en términos de gasto, por lo tanto, de sustracción (Vergnaud, 1980).

La didáctica de las disciplinas se interesa cada vez más por los errores e intenta comprenderlos, antes que combatirlos. Astolfi (1997) propone considerar el *error* como un *instrumento para enseñar*, un revelador de mecanismos de pensamientos del alumno. Para desarrollar esta competencia, el profesor evidentemente debe tener una cultura en didáctica y en psicología cognitiva. En resumen, debe interesarse por los errores, aceptarlos como etapas estimables del esfuerzo de comprender, esforzarse, no corregirlos («¡No digas eso, sino eso!»), sino dar al alumno los medios para tomar conciencia de ello e identificar su origen y superarlos.

Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas

Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace *posible* y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión. Secuencias y dispositivos didácticos se incluyen a su vez en un pacto pedagógico y didáctico, reglas de funcionamiento, *instituciones internas de la clase*.

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

pende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. Practicar un método de proyecto requiere algunos dispositivos. El trabajo por situaciones problema requiere otros, los procesos de investigación incluso otros. En todos los casos, existe un cierto número de parámetros que controlar para que los aprendizajes esperados se realicen. Para entrar en más detalles, convendría considerar una disciplina en concreto. Un método de proyecto en geografía, una experimentación en ciencias, un trabajo sobre situaciones matemáticas o una pedagogía del texto precisan dispositivos variados.

Pongamos como ejemplo una serie de experiencias en torno al principio de Arquímedes, como se detallan en una obra del Grupo Francés de Nueva Educación (Laschkar y Bassis, 1985). Recordemos, para aquellos que lo hayan olvidado, que el principio de Arquímedes explica sobre todo por qué algunos cuerpos flotan. Cada cuerpo sumergido en un líquido experimenta una presión igual a la masa del volumen de líquido que éste ocupa. De lo cual se desprende:

- . Los cuerpos cuya densidad (o masa volumétrica) es superior a la del líquido se hundirán.
- . Los que tienen una densidad igual permanecerán en equilibrio (como un submarino estabilizado sumergido).
- . Aquellos cuya densidad es inferior a la del líquido volverán a la superficie y flotarán (como los barcos) y la línea de flotación delimitará la parte sumergida.

Se logra el equilibrio cuando la masa del líquido desplazado por esta parte es igual a la masa global del cuerpo que flota. Normalmente, se invita a los alumnos a sustituir mentalmente el cuerpo que flota por el líquido del que en cierto modo «ha cogido el sitio». Entonces pueden entrever que si este líquido estuviera encerrado en una envoltura sin peso ni espesor, permanecería en el lugar, lo cual indica que ha experimentado una presión ascensional equilibrando su masa, que lo atrae hacia el fondo.

El profesor del GFEN (Grupo Francés de Nueva Educación), que enseña física en una clase de un instituto francés (5o, 13-14 años), se ha formado en biología. Sin duda esta es la razón por la cual no trata el principio de Arquímedes de un modo tan abstracto. Empieza por hacer reflexionar a sus alumnos sobre parejas de materias: pan-azúcar, madera-hormigón, hierro-plástico, sin referencia en este estadio a un líquido. Les pregunta cuál es la más pesada. Las primeras respuestas carecían de razonamiento, se basaban en una intuición sensible de la densidad, sin que se construyera el concepto. Luego viene la constatación decisiva: no se puede saber, «depende de la cantidad».

¿Cuánto? Los alumnos llegarán a la conclusión -después de reflexionar- de que un kilo de plumas es tan pesado como un kilo de plomo. La cantidad se refiere por lo tanto al volumen. El profesor, partidario del principio de autosocioconstrucción de los conocimientos (Bassis, 1998; Vellas, 1996), evita facilitar el trabajo. No propone volúmenes de madera, hierro, plástico «hormigón iguales y de la misma forma, que bastaría con pesarlos. Pone a disposición de los alumnos fragmentos de volúmenes, formas y pesos variados, que no se prestan ni a una comparación directa por un peso,

ni a una clasificación sencilla en volúmenes iguales. Poco a poco se van cumpliendo las condiciones para que surja el concepto de masa volumétrica.

En una segunda secuencia, el profesor propone tratar el mismo problema de otra forma. Da a cada equipo un trozo de plastilina y pide a los alumnos que midan con la mayor exactitud posible la masa y el volumen. Tienen a su disposición balanzas y probetas graduadas que se pueden llenar de agua y en las que se puede sumergir los trozos. Observaremos que los conceptos de masa y volumen, en este punto de los estudios, se consideran construidos y movilizables. El nuevo desafío es ponerlos en relación, de ahí derivará el concepto de masa volumétrica.

Los alumnos pesan los bloques de plastilina gracias a una balanza y miden el volumen por inmersión, luego hacen una tabla comparativa:

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
Masa en gramos	22	42	90	50	150
Volumen en mililitros	15	30	150	35	100

Los resultados del equipo 3 van bien encaminados: la relación entre masa y volumen no es verosímil. El equipo está seguro del peso, quiere volver a medir el volumen. El profesor les pide que calculen este volumen, sin volver a usar la probeta. La clase se moviliza y llega a formulaciones del tipo: «cuando dividimos masa por volumen, el resultado es casi siempre el mismo». O «hay que multiplicar el volumen por una cifra más grande que 1 y más pequeña que 2 para encontrar la masa». Centrámonos ahora en las verificaciones y las pruebas que logran, después de varios intentos, designar y formalizar el concepto de masa volumétrica. La cuestión de saber si una materia es más pesada o ligera que otra puede reformularse de *un* modo más «científico»: ¿su masa volumétrica es superior o inferior? Los alumnos han entendido que sólo se podía comparar las masas que tenían un mismo volumen y que era una de las funciones de las unidades de volumen, que son volúmenes ficticios, que no se dividen físicamente.

El profesor introduce una tercera secuencia, a la que llama «¿Flota o se hunde?», diciendo:

«¡Un iceberg de 5000 toneladas, esto flota; una pequeña bola de hierro de 10 gramos, esto se hunde!». Los alumnos le responden que el hierro es más pesado que el hielo. El profesor se sorprende, puesto que diez gramos «es una masa inferior a 5000 toneladas». Los alumnos responden: «pero no se trata de la bola, sino del hierro. ¡La masa volumétrica, hombre!» (Laschkar y Bassis, 1985, p. 60).

La disociación está hecha en la mente de los alumnos, la masa volumétrica del hierro existe de forma independiente de la bola, como la del hielo existe de forma independiente del iceberg. El camino hasta el descubrimiento del principio de Arquímedes todavía es largo y está plagado de trampas, pero se ha adquirido el instrumento conceptual indispensable.

Para una descripción más detallada de esta secuencia remito a la obra en cuestión, yo retengo aquí lo esencial, transportable a otros conocimientos, en otras disciplinas: la construcción del conocimiento es un *progreso colectivo* que el profesor orienta creando situaciones y aportando ayuda, sin convertirse en el experto que transmite el saber, ni el guía que propone la solución del problema.

Cuanto más nos adherimos a una conducta constructivista, más importante resulta concebir las situaciones que estimulan el conflicto cognitivo, entre alumnos o en la mente de cada uno, por ejemplo, entre lo que éste predice y lo que observa. El profesor no rechaza, dice sacar conejos de su chistera para provocar avances. Por ejemplo, sin comentarios, hunde dos trozos de hielo idénticos, uno en el agua, el otro en alcohol. Los distintos efectos obligan a los alumnos a percatarse de la masa volumétrica del líquido y a construir una relación entre masa volumétrica del sólido sumergido y masa volumétrica del líquido, base del principio de Arquímedes.

Dispositivos y secuencias didácticas buscan, para hacer aprender, *movilizar a los alumnos ya sea para entender, ya sea para tener éxito*, si es posible para las dos cosas (Piaget, 1974).

Su concepción y su puesta en práctica suponen uno de los dilemas de toda pedagogía activa: bien invertir en proyectos que implican y apasionan a los alumnos, con el riesgo de que profesores y alumnos se encuentren prisioneros de una lógica de producción y de logro, bien aplicar dispositivos y secuencias centrados de un modo más abierto en aprendizajes y encontrar los puntos muertos de las pedagogías de la lección y del ejercicio (Perrenoud, 1998n).

Todo dispositivo se fundamenta en hipótesis relativas al aprendizaje y en relación con el conocimiento, el proyecto, la acción, la cooperación, el error, la incertidumbre, el éxito y el fracaso, el obstáculo y el tiempo. Si construimos dispositivos partiendo del principio de que cada uno quiere aprender y acepta pagar el precio, se margina a los alumnos para los que la entrada al conocimiento no puede ser tan directa. Por lo contrario, los métodos de proyecto pueden convertirse en fines en sí mismos y alejar del programa. La competencia profesional consiste en utilizar un amplio repertorio de dispositivos y secuencias, adaptarlos o construirlos, e incluso identificar con tanta perspicacia como sea posible los que movilizan y hacen aprender.

Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento

Acabamos de tratar este tema a propósito de los dispositivos didácticos. Hemos abordado el fenómeno más general de la *motivación* (Viau, 1994; Chappaz, 1996; Delannoy, 1997), la *relación con el saber* (Charlot, Bautier y Rochex, 1994; Charlot, 1997) y el *sentido de la experiencia y del trabajo escolares* (Develay, 1996; Rochex, 1995, Perrenoud, 1996o; Vellas, 1996). Los retomaremos en otro capítulo a propósito de la implicación de los alumnos en sus aprendizajes. Antes de ser una competencia didáctica de una gran precisión, relacionada con contenidos específicos, saber

implicar a los alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimientos pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable *su propia relación con el saber* y con la investigación, encarnar un modelo plausible de alumno.

Cuando leemos «la utilidad de experiencias de pensamiento para hacer flotar los barcos», sólo podemos retener los aspectos epistemológicos y didácticos de la secuencia descrita. Cada relación de conceptos, cada sucesión de experiencias plantea la cuestión de sus fundamentos y sus alternativas. También se puede debatir sobre el papel del profesor, entre intervenir y dejar hacer. Lo más importante permanece implícito: una secuencia didáctica semejante sólo se desarrolla si los alumnos se dejan atrapar por el juego y tienen realmente ganas de saber si el hormigón es más pesado que el hierro o por qué flota un iceberg, mientras que una bola de hierro minúscula se va a pique.

Ya no se trata, en los alumnos de trece años, de esa curiosidad insaciable y de esas ganas espontáneas de entender que se da en los niños de tres años, la edad de los «¿por qué?». En este punto de los estudios, los adolescentes ya han aprendido durante ocho o diez años las triquiñuelas del oficio de alumno (Perrenoud, 1996o). Ya no se les seduce con un enigma cualquiera. También conocen las triquiñuelas del oficio de profesor y reconocen a simple vista el aburrimiento del trabajo repetitivo bajo los inicios lúdicos de una tarea nueva. Reflexionan bastante rápido para acabar en cinco minutos con una adivinanza para juegos televisados. Así pues, para que aprendan hay que implicarles en una actividad de una cierta importancia y una cierta duración, que garantice una progresión visible y cambios en el paisaje, para todos los que no tienen la voluntad obsesiva de trabajar durante días en un problema que se *resiste*.

El trabajo sobre la densidad y el principio de Arquímedes no es un método de proyecto clásico, en el sentido de que no hay producción social como objetivo. El producto es el conocimiento; el destinatario es el grupo y sus miembros. No está previsto presentar el principio de Arquímedes a los padres de los alumnos bajo la forma de una exposición al estilo de un museo de ciencias y técnicas, con paneles, experimentos y diaporamas. Podría ser una buena idea, pero insistiría en la comunicación de un conocimiento adquirido y sin duda ofrecería la ocasión de consolidarla, incluso de hacer acceder *in extremis* a una parte de los alumnos. El profesor del GFEN no elige este «disfraz», como cuando se habla del de un agente secreto. Implica abiertamente a sus alumnos «en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento». *Implica...* El indicativo cobra aquí todo su sentido. En un deporte colectivo, podemos implicar el balón, éste no se niega. Pero los alumnos, nadie puede implicarse en su lugar. El profesor sólo puede decir «venga, implicaros». Nos damos cuenta de qué delicado es encontrar un equilibrio entre la estructuración didáctica de la progresión y la dinámica del grupo clase. Una actividad de investigación se desarrolla generalmente en varios episodios, porque requiere tiempo. En la escuela, el horario y la capacidad de atención de los alumnos obligan a suspender la progresión para retomarla más tarde, al día siguiente, a veces a la semana siguiente. Según los momentos y los alumnos, estas intervenciones pueden ser beneficiosas o desastrosas. A veces interrumpen el progreso de las personas o del grupo hacia el conocimiento, otras

veces permiten reflexionar, dejar las cosas que evolucionen en un rincón del pensamiento y volver con nuevas ideas y una energía renovada. La dinámica de una investigación siempre es a la vez intelectual, emocional y relacional. El papel del profesor es relacionar los buenos momentos, asegurar la memoria colectiva o confiarla a ciertos alumnos, poner a disposición o hacer que algunos alumnos busquen o confeccionen los materiales requeridos para experimentar. Durante cada sesión, disminuye el interés, el desánimo se apodera de algunos alumnos, cuando sus esfuerzos no se ven recompensados o cuando descubren que el problema puede esconder otro, por lo que no ven el final del túnel y abandonan. La implicación inicial a cada momento puede que se tenga que volver a poner en juego.

En un método de proyecto, el motor principal al que el profesor puede recurrir es el desafío del éxito de una tarea que pierde su sentido si ésta no conduce a un producto. A menudo, este desafío personal y colectivo va acompañado de un contrato moral con terceros: cuando se ha anunciado un periódico o un espectáculo, se intenta cumplir esta promesa. En una actividad de investigación, este contrato falta y parece finalmente bastante fácil resignarse a vivir sin conocer el principio de Arquímedes, incluso sin entenderlo. En una sociedad desarrollada, la vida de un adulto depende de un número increíble de procesos tecnológicos cuya existencia apenas sospecha y que será muy capaz de explicar. Se puede nadar y navegar sin conocer ni entender el principio de Arquímedes.

Podemos apostar a que la mayoría de seres humanos que hacen flotar cuerpos o barcos desconocen el principio de Arquímedes. Utilizan reglas más prácticas, que derivan de la experiencia transmitida de generación en generación o del conocimiento teórico de los ingenieros. De ahí que un profesor no pueda legitimar una actividad de investigación demostrando sin problemas que el conocimiento ambicionado es de una importancia vital en la vida cotidiana de los seres humanos. Aquellos que, con motivo de una orientación especializada, tendrán que dominar de verdad esas teorías tendrán sobradas ocasiones de aprenderlas una y otra vez en la universidad. En la escuela, o incluso en el instituto, el utilitarismo no puede justificar la mayoría de los conocimientos enseñados y exigidos.

Por consiguiente, un proyecto de conocimiento no es fácil disfrazarlo de proyecto de acción ni tampoco situarlo en una perspectiva «práctica», excepto negando la división del trabajo y el futuro probable de los alumnos. Los alumnos ven claramente que a su alrededor los adultos no entienden cómo funciona la nevera, la televisión o el lector de CD, que forman parte de su vida cotidiana. ¿Cómo hacerles creer que tendrán necesidad de conocimientos científicos en una sociedad en la que las tecnologías funcionan, nos guste o no, con el desconocimiento de sus fundamentos teóricos en la mayoría de sus usuarios? Para fomentar abiertamente un proyecto de conocimiento, luego hay que ser capaz de suscitar una pasión *desinteresada* por el conocimiento, por la teoría, sin tratar de justificarla, al menos durante la escolaridad básica, por un uso práctico que será el patrimonio de algunos especialistas.

¿Entonces, cómo convertir el conocimiento en apasionante por sí mismo? No se trata solamente de una cuestión de competencia, sino de identidad y de proyecto personal del profesor. Desgraciadamente, todos los profesores apasionados no se creen con el derecho de compartir su pasión, todos los profesores curiosos no logran

hacer inteligible y contagioso su gusto del conocimiento. La competencia aquí descrita pasa por el arte de comunicar, seducir, animar, movilizar, interviniendo como persona.

Su pasión personal no basta si el profesor no es capaz de establecer una *complicidad* y una *solidaridad* creíbles en la búsqueda del conocimiento. Debe buscar *con sus alumnos*, aunque tenga un poco de ventaja, por lo tanto renunciar a la imagen del profesor «que lo sabe todo», aceptar mostrar sus propios errores e ignorancias, no ceder a la tentación de hacer la comedia de que controla, no situar siempre el conocimiento al lado de la razón, la preparación del futuro y el éxito. En cuanto a los profesores a quienes dejan indiferentes los conocimientos que enseñan, ¿cómo esperar que susciten el mínimo estremecimiento entre sus alumnos?

Todas las competencias comentadas aquí son importantes componentes didácticos. Ésta última, más que las otras, nos recuerda que la didáctica descansa en todo momento en la cuestión del sentido y de la subjetividad del profesor y el alumno, por lo tanto, también en las relaciones intersubjetivas que se construyen a propósito del conocimiento, pero no se desarrollan únicamente en el registro cognitivo.

Nos lo imaginamos. La capacidad de organizar y fomentar situaciones problema y otras situaciones de aprendizajes fértiles supone competencias bastante cercanas a las que exige un proceso de investigación de más larga duración. Sin embargo, mientras que una situación problema se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez éste se ha superado, un proceso de investigación parece más ambicioso, puesto que invita a los alumnos a construir ellos mismos la teoría. La progresión alrededor de la masa volumétrica y el principio de Arquímedes puede interpretarse como una serie de situaciones problema: cada una permite afrontar un nuevo obstáculo, que deber ser superado para que prosiga el progreso. La diferencia se halla pues en que en el pensamiento del profesor y los alumnos, nos encontramos en un *programa de trabajo a medio plazo*. Idealmente, sin duda es de este modo como se debería conducir a los alumnos para construir todos los conocimientos científicos, en biología, química, geología, física, pero también en economía o en geografía. Desgraciadamente, los procesos de investigación exigen tiempo, por lo que las progresiones didácticas, de las que hablaremos ahora, se organizan a menudo en función de los conceptos previstos en el programa más que en una lógica de investigación, más caprichosa y ansiosa de tiempo.

Las situaciones problema, lo veremos ahora, representan una forma de compromiso entre estas dos lógicas.

2

Gestionar la progresión de los aprendizajes

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios. Los programas están concebidos en esta perspectiva, así como los métodos y los medios de enseñanza propuestos o impuestos a los profesores. Por consiguiente, se podría decir que, al encargarse el sistema, la progresión no exige ninguna competencia en particular de los profesores. En una cadena de montaje, si los ingenieros han entendido correctamente la sucesión de tareas, cada trabajador contribuye a hacer progresar el producto hacia su estado final sin tener necesidad de tomar decisiones estratégicas. La estrategia está completamente *incorporada en el dispositivo* de producción, los trabajadores pueden limitarse a «hacer lo que tienen que hacer», sin tomar iniciativas intempestivas. Se espera de ellos que aporten una forma de habilidad y ajustes marginales a las operaciones previstas con motivo de pequeñas variaciones de materiales y condiciones de trabajo. No les corresponde pensar en el conjunto del proceso.

En la escuela funciona diferente, porque no se pueden programar los aprendizajes humanos como la producción de objetos industriales. No es solamente una cuestión de ética. Simplemente resulta *imposible*, debido a la diversidad de estudiantes y su autonomía de temas. Por consiguiente, toda enseñanza digna de este nombre debería ser estratégica, en el sentido que entiende Tardif (1992), en otras palabras, concebida en una perspectiva a largo plazo, en el que cada acción se decide en función de su contribución esperada en la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno.

Lo que parece caer por su propio peso en el plano de los principios en realidad es extremadamente difícil en las condiciones de la acción cotidiana, por lo que la producción a menudo se limita al año escolar, cuando no a las actividades en curso y al capítulo abierto en el programa. La parte de los profesores en la gestión óptima de las progresiones se ha ampliado considerablemente cuando se ha renunciado a los planes de estudio que prescriben una progresión semana por semana. Una nueva ampliación se perfila con la introducción de ciclos de aprendizajes plurianuales. Además, la progresión de la clase ya no es la única preocupación. El movimiento hacia la in-

dividualización de los itinerarios de formación y de la pedagogía diferenciada conduce a pensar en la progresión de *cada* alumno.

La parte de las decisiones de progresión de las que se encarga la institución disminuyen, en beneficio de las decisiones confiadas a los profesores. Por lo tanto, la competencia correspondiente adquiere una importancia sin precedentes y sobrepasa de largo la planificación didáctica del día a día. Esta competencia moviliza por sí misma varias más específicas. He aquí las que configuran este capítulo:

- . Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- . Establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje
- . Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

Examinemos estas competencias sucesivamente.

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

El concepto de *situación problema* se ha introducido en el capítulo anterior, junto con el de *objetivo obstáculo*. Volvemos a tratarlo aquí bajo el ángulo de la pedagogía diferenciada. Los alumnos no abordan las situaciones con los mismos medios y no se encuentran con los mismos obstáculos. Para no volver a una diferenciación por grupos de nivel, es necesario llegar a controlar la heterogeneidad en el sí de una situación. La primera condición es saber exactamente lo que esperamos.

Astolfi (1997, pp. 144-145) definió así las diez características de una situación problema:

1. Una situación problema se organiza en torno a la *superación de un obstáculo* por parte de la clase, obstáculo previamente *bien identificado*.
2. El estudio se organiza en torno a una *situación de carácter concreto*, que permita de un modo efectivo al alumno formular *hipótesis y conjeturas*. No se trata pues de un estudio depurado, ni de un ejemplo *ad hoc*, con carácter ilustrativo, como los que se encuentran en las situaciones clásicas de enseñanza (incluso en trabajos prácticos).
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un *verdadero enigma que resolver*, en el cual están en condiciones de emplearse a fondo. Es la condición para que funcione la *transmisión*: el problema, aunque inicialmente propuesto por el maestro, se convierte entonces en «su asunto».

4. Los alumnos *no disponen, al principio, de los medios de la solución* buscada, debido a la existencia del obstáculo que deben superar para lograrlo. Es la necesidad de resolverlo lo que conduce al alumno a elaborar o apropiarse colectivamente de los instrumentos intelectuales que serán necesarios para la construcción de una solución.
5. La situación debe ofrecer una resistencia suficiente, que lleve al alumno a emplear a fondo sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus *representaciones*, de modo que ésta conduzca a cuestionarlas de nuevo y a elaborar ideas nuevas.
6. Por eso, la solución no debe percibirse sin embargo como fuera del alcance para los alumnos, al no ser la situación problema una situación con carácter problemático. La actividad debe trabajar en una *zona próxima*, propicia a la aceptación del *desafío intelectual* y a la *interiorización* de las «reglas del juego».
7. La *anticipación* de los resultados y su expresión colectiva preceden a la búsqueda efectiva de la solución, el «riesgo» asumido por cada uno que forma parte del «juego».
8. El trabajo de la situación problema funciona también sobre el modo del *debate científico en el interior de la clase*, y estimula los conflictos sociocognitivos potenciales.
9. La *validación* de la solución y su *sanción* no la aporta el profesor de una forma externa, sino que resulta del *modo de estructuración de la situación* por sí misma.
10. Reexaminar de forma colectiva la progresión llevada a cabo es la ocasión para un *repaso reflexivo*, con carácter metacognitivo; esto ayuda a los alumnos a concienciarse de las *estrategias* que han puesto en práctica de manera heurística, y a estabilizarlos en *procedimientos* disponibles para nuevas situaciones problema.

¿Cómo gestionar la progresión de los aprendizajes practicando una pedagogía de situaciones problema? La respuesta en principio es sencilla: *optimizando la organización del tiempo que queda*, proponiendo situaciones problema que favorezcan los aprendizajes previstos, es decir, cogen a los alumnos ahí donde se encuentran y los llevan un poco más lejos. En el lenguaje de hoy en día, se diría que se trata de requerir a los alumnos en su *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1985), de proponer situaciones desafiantes que empujan a cada uno a progresar, que estén a su alcance, por lo tanto, situaciones movilizadoras. Este principio no resulta fácil de aplicar, por dos razones distintas.

La primera es que resulta difícil calibrar una situación problema como un ejercicio clásico. Cuando se propone a los alumnos -con el fin de enriquecer su vocabulario- explicar una historia de diez líneas prescindiendo de la letra e, consigna inspirada en una novela de Georges Perec que la respeta de principio a fin, no se sabe exactamente en qué desembocará esta tarea. En efecto, no existe un procedimiento preestablecido. Se puede imaginar un abanico de actitudes y de estrategias. Por ejemplo, un grupo, de entrada, puede prohibirse pensar en cualquier palabra que contenga la letra e. Este grupo se encontrará pues en dificultades desde el principio y le costará construir la más

mínima escena. Otro grupo inventará una historia sin preocuparse demasiado de la consigna, luego intentará reemplazar las palabras que contengan la letra prohibida por otras, de sentido parecido, lo cual sin duda le obligará a retocar su historia, pero iniciará una tarea de transposición menos imposible que la de «pensar» sin utilizar ningún concepto cuyo significado contenga la letra e. Estas dos estrategias no crean los mismos obstáculos. Por lo tanto resulta difícil prever completamente el nivel de dificultad de la tarea, puesto que esta última dependerá de la dinámica de grupo y la estrategia colectiva, a veces sorprendente, que de ahí se desprenda.

La segunda dificultad, evidentemente, es que una situación problema, en clase, se dirige a un grupo. Se puede intentar limitar la heterogeneidad, pero no es ni fácil ni a la fuerza deseable:

- . Excepto si se crean grupos en función del nivel intelectual, es difícil de prever la distancia de cada alumno respecto a una tarea inédita; las capacidades de abstracción, expresión, liderazgo sin duda representan un papel importante en las situaciones abiertas, pero su contenido específico puede cambiar las jerarquías generales.

- . Nos podemos preguntar si unos grupos de niveles son configuraciones ideales para abordar una situación problema; los grupos de nivel elevado vivirán conflictos de poder, pero harán frente a la tarea; los grupos de nivel bajo podrían sufrir una falta de liderazgo.

- . El funcionamiento paralelo de grupos de niveles muy desiguales crea problemas insolubles de gestión de clase; si trabajan en la misma situación problema, unos llegan a una solución mientras que los otros apenas entran en la progresión; si trabajan en situaciones problema diferentes, esto acentúa las diferencias e impide a la clase funcionar como un foro donde se confrontan las hipótesis y las progresiones de los grupos.

El funcionamiento en varios grupos heterogéneos, a decir verdad, tampoco resulta más sencillo. El problema se desplaza. La misma tarea no representa el mismo desafío para todos. Cada uno representa un papel distinto en el progreso colectivo, que por consiguiente no suscita los mismos aprendizajes en todos. Es a la vez un triunfo y un riesgo:

- . Es un triunfo, porque esto permite diversificar los modos de participación.

- . Es un riesgo, porque la división de tareas favorece, en general, a los alumnos que ya tienen el máximo de medios.

En este caso se afrontan los mismos dilemas que en una actividad marco o en un método de proyecto completamente distinto: el funcionamiento colectivo puede marginalizar a los alumnos que tendrían más necesidad de aprender. Para neutralizar este riesgo, resulta pues indispensable que el control de las situaciones problema se haga a un doble nivel:

- . En la elección de las situaciones propuestas, que deben, *grosso modo*, convenir al nivel medio del grupo y situarse en la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los alumnos.

- . En el interior de cada situación, a la vez para influirla en el sentido de un mejor ajuste, diversificarla y controlar los efectos perversos de la división espontánea del trabajo, que favorece a los favoritos.

Por consiguiente, la *competencia* del profesor es *doble*: se incluye en la concepción, por lo tanto, en la anticipación, el ajuste de las situaciones problema al nivel y a las posibilidades de los alumnos; también se manifiesta sobre lo importante, en tiempo real, para guiar una improvisación didáctica y acciones de regulación. La forma de liderazgo y las competencias necesarias no tienen relación con las que exige la conducción de una lección planificada, incluso interactiva.

Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza

La historia de la institución escolar ha conducido a una estructuración progresiva de los estudios en años de programa. Sin embargo, hasta mediados del siglo **xx**, se ha hecho convivir varios niveles en cada clase, a veces hasta seis u ocho, cuando un pueblo tenía pocos niños escolarizados. Las reagrupaciones escolares y la urbanización de los pueblos han generalizado las clases a un solo nivel. Han limitado el horizonte de la mayoría de profesores al programa de un año. A partir de ahora su obligación es acoger los alumnos que se considera que están preparados para asimilar el programa anual, luego devolverlos entre 35 y 40 semanas más tarde, en estado de abordar el programa del nivel siguiente.

Afortunadamente, todas las escuelas no funcionan todavía o ya no funcionan según estas progresiones esquemáticas. La costumbre de seguir a los alumnos durante dos años, la supervivencia de clases con múltiples grados, las experiencias recientes de compartimentación y de clases con varias edades, y sobre todo la creación de ciclos de aprendizaje plurianuales evitan el total confinamiento de cada uno en un solo año de programa. Sin embargo, el factor menos favorable, la movilidad de los profesores se ve obstaculizada por diferencias de posición y de formación, que les impiden, en numerosos sistemas educativos, encargarse de todos los niveles y todas las edades desde el principio de la escuela maternal hasta el final de la escolaridad básica. A las divisiones muy generalizadas entre enseñanza primaria y secundaria se suman, en algunos sistemas educativos, especializaciones menos universales, bien en el interior de la primaria (entre escuela maternal y escuela elemental), bien en el interior de la secundaria (entre la enseñanza obligatoria y la postobligatoria).

De ahí que muchos profesores solo tengan, desde su formación inicial, una visión limitada del conjunto de los estudios. Su experiencia directa es todavía más estrecha.

Por lo que cada uno se inclina a dar una importancia desmesurada a varios años del programa de los que tiene experiencia, sin ser claramente consciente de lo que sucede antes y después. Sería mejor que cada uno tuviera una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, sobre todo para juzgar con conocimiento de causa lo

que se debe adquirir absolutamente ahora y de lo que se podría aprender más tarde sin que esto tenga consecuencias. Centrarse en uno o dos programas anuales impide construir en el momento oportuno estrategias de enseñanza-aprendizaje *a largo plazo*. Es difícil, sobre todo debido a todos los objetivos que sería absurdo querer lograr en un año, por ejemplo, aprender a leer, escribir, reflexionar, argumentar, evaluarse, expresar por el dibujo o por la música, cooperar, formar proyectos, dirigir observaciones científicas. El confinamiento de cada uno en «su programa» conduce, según los casos, a una forma de encarnizamiento pedagógico o a un acto de fe en un futuro de tan color de rosa que se supone que «alguien», más tarde, se encargará de los problemas sin resolver y «hará lo necesario». Este confinamiento impide distinguir lo esencial -la construcción de competencias básicas- de miles de aprendizajes conceptuales y puntuales que no constituyen desafíos mayores.

El trabajo en equipo es favorable al control de las progresiones en varios años, cuando conduce a cooperar con compañeros que enseñan a otros niveles. Sin embargo, no basta con tener una idea aproximada de los programas de los años anteriores y posteriores, como los que residen en un país y tienen un conocimiento vago de los países limítrofes. El verdadero desafío es *el control del conjunto de los estudios de un ciclo de aprendizaje y, si es posible, de la escolaridad básica*, no tanto para ser capaz de enseñar indistintamente en no importa qué nivel o ciclo, sino para incluir cada aprendizaje en una continuidad a largo plazo, cuya lógica primordial es contribuir a construir las competencias previstas para el final de ciclo o de los estudios.

En los programas modernos, especialmente cuando están orientados hacia competencias, cada profesor trabaja en la realización de los *mismos* objetivos. Retoma, en cierto modo, el trabajo ahí donde sus compañeros, que intervinieron en el inicio, han abandonado, un poco como el médico que persigue un tratamiento empezado por otro practicante. En este caso, un profesional no vuelve a empezar de cero, se informa de los conocimientos, las estrategias y los obstáculos y avanza en la misma dirección si ésta le parece prometedora, cambia de estrategia en el caso contrario, aspirando a los mismos objetivos finales.

Este modo de hacer exige competencias de evaluación y de enseñanza que van más allá del control de un programa anual. Concretamente, esto significa, por ejemplo, que cada profesor debería ser capaz de enseñar a leer a sus alumnos, sea cual sea su edad, el tiempo necesario para que logren el nivel de control considerado necesario al final de un ciclo o de unos estudios. Debería entonces ser capaz de hacer un diagnóstico muy preciso de las competencias de los aprendices de lector (Rieben y Perfetti, 1989), sea cual sea su edad. Incluso y sobre todo fuera de las horas dedicadas a la enseñanza del francés, puesto que los problemas de lectura también se revelan en ciencias y en historia, ante tipos de textos distintos, y deberían ser tratados, como mínimo bajo el ángulo que concierne a la disciplina -el texto histórico, el texto científico como géneros específicos-, pero si es necesario de forma más global.

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

En el pasado, algunos profesores tenían muy poca ventaja respecto a los alumnos, apenas sabían más que ellos. Esto los hacía totalmente incapaces de desarrollar estrategias a largo plazo, vivían al día, siguiendo el camino del programa y de los manuales. Dirigir las progresiones plurianuales está en las antípodas de este modo de proceder, que «funciona», pero produce el fracaso... En una parte de los países del mundo, no hay suficientes profesores cualificados para exigir este nivel de control. En las sociedades desarrolladas, cuando se eligen profesores formados con estudios superiores, se podría esperar un control del conjunto de los estudios. Esto está previsto además con las formaciones iniciales concebidas debidamente. Desgraciadamente, encargarse continuamente de los mismos años de programa (¡si es posible en la misma profesión o en el mismo tipo de institución!) conduce a una descalificación progresiva: los conocimientos teóricos o didácticos que no se han puesto en práctica durante diez años se difuminan, algunos se vuelven además obsoletos, frente a los avances de la investigación. Los profesores también se acostumbran a un conjunto de textos, manuales, pruebas que concretan el producto final de la transposición didáctica. Reconstruir una progresión didáctica a partir de programas, especialmente de conocimientos cultos o prácticas sociales, parece un trabajo desorbitado, para quien ha desarrollado unos instrumentos y un material relacionados con un año específico del programa.

Por consiguiente, la capacidad de elaborar y dirigir progresiones en varios años no es en absoluto una experiencia sólida y estable. Incluso se puede avanzar la hipótesis de que esta competencia únicamente se desarrollará de verdad si las escuelas funcionan en ciclos plurianuales y si los profesores se sienten a nivel institucional responsables del conjunto de los estudios de la enseñanza básica. Aquí valoramos la importancia de articular las competencias emergentes en las evoluciones estructurales del sistema educativo: si se insiste en funcionar por años de programa y se confirman las prácticas individualistas, no vemos cómo los profesores que habrían aprendido a organizar ciclos y a trabajar en equipo podrían conservar competencias no empleadas...

Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje, en principio, sólo son medios al servicio de fines que autorizarían otros progresos. Según esta perspectiva, se considera que son elegidas en función de una «teoría» -culto o simplista, personal o compartida- de lo que es mejor para aprender y progresar de este modo en los estudios.

En la práctica, las cosas son menos racionales. Algunas actividades se inspiran en la tradición, la imitación y los medios de enseñanza. No siempre están pensadas según una perspectiva estratégica. A veces, no están pensadas en absoluto... Además, las actividades y las situaciones propuestas se ven constantemente limitadas por el tiempo, el espacio, la obligación didáctica, las esperas de unos y de otros, la cooperación comedida de los alumnos, la imaginación y las competencias del profesor. Así

pues una búsqueda en el diccionario o una situación matemática, pensadas para hacer aprender, pueden convertirse en dispositivos que se vuelven vacíos, por falta de condiciones suficientes: falta de sentido, tiempo, implicación o regulación.

Elegir y modular las actividades de aprendizaje es una competencia profesional esencial, que no solo supone un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizaje, sino un control de las didácticas de las disciplinas. Cuando un profesor «hace dictados» sin poder decir qué virtud otorga a esta actividad y se limita a evocar la tradición pedagógica o el sentido común, podemos pensar que no domina ninguna teoría del aprendizaje de la ortografía. Ésta le permitiría situar el dictado entre el conjunto de actividades posibles y de elegirla con acierto, por su valor táctico y estratégico en la progresión de los aprendizajes y no por «falta de algo mejor» o «como costumbre». Se puede decir lo mismo de toda actividad propuesta a los alumnos, sea tradicional o nueva.

Este modo de ver, que podría parecer trivial, está en total desacuerdo con el funcionamiento clásico de la institución escolar, que ha invertido mucho en los medios de enseñanza estandarizados, sobre todo en fichas y libros de ejercicios, que reducen la competencia del profesor a la elección del buen ejercicio. La formación de los profesores apenas empieza a hacerlos capaces de inventar actividades y secuencias didácticas a partir de los objetivos previstos. La inventiva didáctica de los profesores es pobre y depende de la imaginación personal o la creatividad de los movimientos de escuela nueva más que de la formación profesional o los medios de enseñanza oficiales. No hay ninguna razón para que cada uno reinvente la rueda en su rincón o busque la originalidad por la originalidad. Sin embargo, es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos del momento, la relación entre lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes. Esto no resulta evidente. La mayoría de organizaciones humanas funcionan según rutinas ampliamente desconectadas de sus razones de ser y no solamente hace falta competencia, sino energía y a veces valor, para preguntarse constantemente por qué hacemos lo que hacemos...

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

Para dirigir la progresión de los aprendizajes, no se puede prescindir de los *controles* periódicos de los conocimientos de los alumnos. Son necesarios para establecer decisiones de promoción u orientación, que trataremos más adelante. Esta no es su única función, deben también contribuir a estrategias de enseñanza-aprendizaje en el interior de un grado o de un ciclo.

Lejos de constituir una sorpresa, estos controles deberían confirmar e intensificar lo que el profesor ya sabe o presiente. Por lo tanto, no eximen de ningún modo de una *observación continua*, de la cual una de sus funciones consiste en poner al día y completar una representación de los conocimientos del alumno. Contrariamente a lo que se cree a veces, la evaluación continua completa una función *sumativa*,

incluso *certificativa*, porque nada reemplaza la observación de los alumnos en el trabajo, si queremos entender sus competencias, del mismo modo que juzgamos al albañil «al pie de la pared», normalmente, más que en una «prueba de albañilería». Ahora bien, no basta con convivir en clase con un alumno para saber observarle, ni observarle con atención para identificar claramente los conocimientos y los modos de aprendizaje. Sin utilizar un instrumental pesado, poco compatible con la gestión de la clase y de las actividades, es importante que el profesor sepa reparar, interpretar y memorizar los momentos significativos que, a través de pequeñas pinceladas, contribuyen a crear una visión de conjunto del alumno, en lucha contra varias tareas. Recurrir a la vez a una libreta y a un diario puede facilitar este trabajo.

Por supuesto, la observación continua no tiene como única función almacenar datos con vistas a un control. Su primer objetivo es formativo, lo que, desde una perspectiva pragmática, significa que tiene en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender, su entorno escolar y familiar.

Cardinet (1996b) insiste en la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que de los conocimientos adquiridos, puesto que permite regulaciones mucho más rápidas. Nunca se puede estar seguro de que los aprendizajes se estén produciendo. Sin embargo, un profesor experimentado, modesto y perspicaz, es capaz de detectar con una cierta precisión:

- . Por un lado, los alumnos que tienen pocas posibilidades de aprender, porque la tarea les sobrepasa, no participan, se enfadan, trabajan con una lentitud desesperante, copian a sus compañeros, no dialogan con nadie, no tienen nada que ganar ni nada que perder, se fijan en detalles de forma obsesiva o no paran quietos y toman el pelo a la espera de que se pase a otro tema.
- . Por otro lado, los alumnos que por el contrario tienen muchas posibilidades de aprender, porque se implican, se interesan, se expresan, participan en la tarea, cooperan, parecen divertirse, no abandonan al primer pretexto, hacen y se hacen preguntas.

Hay que tener experiencia para desbaratar las *artimañas* de los alumnos, que a menudo llegan a dominar el arte de parecer activos, pero hay que saber también que el silencio concentrado no es una garantía de aprendizaje. Hay alumnos que charlando aprenden mejor que los escolares modelos. Un profesor experimentado sabe que las actividades que hace, por bien elaboradas y preparadas que estén, no dan siempre los resultados esperados. El maestro propone, los alumnos disponen. ¿Por qué quieres salvar a cualquier precio las actividades iniciadas, por la sola razón que han sido previstas? Una de las competencias cruciales, en la enseñanza, es saber regular los procesos de aprendizaje más que ayudar al éxito de la actividad (Perrenoud, 1998i).

Un trabajo de formación más intensivo ayudaría a los profesores a limitar mejor los indicadores de aprendizaje que permiten una regulación interactiva, sobretodo, cuando el profesor persigue objetivos de alto nivel taxonómico. Si desea desarrollar entre sus alumnos la imaginación, la expresión, la argumentación, el razonamiento, el sentido de la observación o la cooperación, no puede esperar progresos sensibles en unas semanas. La construcción de actitudes, competencias o conocimientos fundamentales precisa meses, incluso años. Cuando llega el momento de evaluar los conocimientos, la regulación ya no se pone en circulación, corresponde como mucho a un profesor que actúa al final de los estudios.

Hace tiempo que Carroll (1963, 1965) ha llamado la atención sobre el tiempo invertido en la tarea. Los alumnos que pasan poco tiempo en la tarea tienen pocas posibilidades de aprender, a no ser que tengan una gran facilidad. Los otros indicadores de aprendizaje son más sutiles, puesto que obligan a discernir lo que, en una movilización efectiva, construye el conocimiento. Muchos alumnos muy activos se limitan a movilizar lo que ya saben, lo que resulta gratificante pero no siempre prioritario (Perrenoud, 1996n).

La evaluación formativa se sitúa en una perspectiva *pragmática* (Perrenoud, 1991, 1998b) y no tiene ningún motivo para ser estandarizada, ni notificada a los padres o a la administración. Se incluye en la relación cotidiana entre el profesor y sus alumnos, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender, no dar explicaciones a terceros. El profesor tiene interés en *ajustar* la amplitud del trabajo de observación e interpretación a la situación singular del alumno, en una lógica de resolución de problemas, invirtiendo poco cuando todo va bien o cuando las dificultades son visibles a simple vista, implicándose en un diagnóstico y un seguimiento más intensivos cuando las dificultades se resisten a un primer análisis. El profesor tiene igualmente el derecho de confiar en su *intuición* (Allal, 1983; Weiss, 1986, 1992). Para no sentirse desbordado, es importante:

- . Que apueste por tecnologías y dispositivos interactivos, portadores de regulación (Weiss, 1993, Perrenoud, 1993c, 19986, 1998/).
- . Que forme a sus alumnos en la evaluación mutua (Allal y Michel, 1993).
- . Que desarrolle una evaluación *formadora*, de la cual se encargue el sujeto aprendiz (Nunziati, 1990); la autoevaluación no consiste pues en rellenar uno mismo su libreta, sino en dar prueba de una forma de lucidez con respecto a la manera de la que se aprende.
- . Que favorezca la metacognición como fuente de autoregulación de los procesos de aprendizaje (Allal y Saada-Robert, 1992; Allal, 1984, 1993o, b).
- . Que logre seleccionar muy deprisa un gran número de observaciones fugaces, para identificar una *forma* que guiará su acción y sus prioridades de intervención reguladora.

Estas prácticas exigen una formación en la evaluación formativa (Allal, 1991; Cardinet, 1986o, b) y un conocimiento de varios paradigmas de la evaluación (De Kelele, 1993). Sin embargo, lo importante es integrar la evaluación continua y didáctica (Amigues y Zerbato-Poudou, 1996; Bain, 1988; Allal, Bain y Perrenoud, 1993), aprender a evaluar para enseñar mejor (Gather Thurler y Perrenoud, 1988), en resu-

men, no separar más evaluación y enseñanza, considerar cada situación de aprendizaje como fuente de información o de hipótesis valiosas para delimitar mejor los conocimientos y los funcionamientos de los alumnos.

Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión

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

Sin subestimar la importancia de tales decisiones, cuyas incidencias sobre la carrera escolar suponen mayores riesgos, para los alumnos y las familias, yo favorecería aquí las decisiones de progresión que se sitúan en una lógica de enseñanza-aprendizaje, más que de orientación-selección. Cuando la escolaridad se organiza en etapas anuales, esto afecta en parte al hecho de repetir curso, cuya oportunidad es hoy en día apreciada en función de una estrategia de formación más que de una estricta aplicación de normas de promoción. Esto concierne también a la decisión de enviar a un alumno a un curso de apoyo o de ayuda, o incluso aconsejar un trabajo medicopedagógico más pesado.

La introducción de ciclos de aprendizajes hace surgir decisiones de otra índole. De un ciclo al siguiente, las decisiones de paso parecen semejarse a decisiones de promoción o de repetir curso. De hecho, en la medida en la que repetir un ciclo tiene poco sentido, se trata más bien de resolver un dilema pedagógico. ¿Qué es mejor: mantener un alumno un año más en el mismo ciclo, con el riesgo de retardar su desarrollo y aumentar su retraso escolar, o hacerlo pasar al ciclo siguiente, a pesar de que no domine todos los prerrequisitos y, por lo tanto, podría perder su tiempo y agravar sus lagunas?

Otras decisiones de progresión remiten a nuevas competencias en el marco de ciclos de aprendizaje: cuando se trabaja en grupos de varias edades, en módulos, en varias tareas para facilitar la comunicación, un alumno no pasa todo su tiempo, durante dos o tres años, en el mismo grupo. De mes en mes, a veces de semana en semana, los alumnos son redistribuidos entre varios grupos de niveles, necesidades y proyectos. Cada decisión implica la progresión hacia las competencias previstas y constituye una forma de microorientación, a veces acertada, otras inconveniente. Por otra parte, he analizado (Perrenoud 1997b, c) el desafío de los ciclos de aprendizaje: pasar de una gestión «de flujos a presión» a una gestión de «de flujos tensos», con una utilización óptima del tiempo restante. Cada día, prácticamente, se podría tomar una decisión a propósito de cada alumno, en respuesta a la pregunta: ¿en qué grupo, gracias a qué actividades y con qué ocupaciones tendría más posibilidades de progresar?

Estas decisiones se toman sobre la base a la vez de un control de los conocimientos, un pronóstico y una estrategia de formación que tiene en cuenta recursos y dispositivos disponibles. Nos encontramos, pues, en el corazón del oficio de profesor.

Hacia ciclos de aprendizaje

El tema de la progresión es tan actual que se orienta, en la mayoría de sistemas educativos, en la escuela primaria e incluso más allá, hacia ciclos de aprendizaje. Esto modifica considerablemente los datos del problema, en la medida en que esta organización da a los profesores, colectivamente, muchas más responsabilidades y poder.

El grupo que acompaña las escuelas primarias en innovación, en Ginebra, ha publicado nueve tesis (Grupo de investigación y de innovación, 1997) sobre *la progresión en la perspectiva de los ciclos*:

1. La gestión de la progresión de los alumnos depende ampliamente de las representaciones de los profesores en lo referente a su papel y su responsabilidad en el éxito de cada uno.
2. La gestión óptima de la progresión pasa por la convicción previa de que cada alumno es capaz de conseguir los objetivos mínimos fijados con la condición de individualizar su itinerario.
3. La progresión de los alumnos se organiza en el marco de un ciclo de aprendizaje en el cual los alumnos pasan en principio el mismo número de años para lograr objetivos de aprendizaje inevitables.
4. Una progresión satisfactoria de los alumnos en sus aprendizajes pasa por un replanteamiento de la organización escolar actual, la división de la escolaridad por grados, plazos y programas anuales.
5. Una gestión óptima de la progresión de los alumnos en sus aprendizajes exige la puesta en práctica de varias formas de reagrupación y trabajo.
6. Una gestión satisfactoria de la progresión de los alumnos pasa por un replanteamiento de los modos de enseñanza y aprendizaje articulados en la búsqueda de un máximo sentido de los conocimientos y el trabajo escolar para el alumno.
7. La gestión de la progresión de los alumnos implica una reorganización de las prácticas evaluativas, con el fin de hacer visible y regular el itinerario individual de cada alumno.
8. La gestión de la progresión de los alumnos exige que el equipo docente asuma de forma colectiva la responsabilidad de toda decisión relativa al itinerario de los alumnos, de acuerdo con el conjunto de miembros internos y externos de la escuela.
9. La gestión óptima de la progresión de los alumnos implica, tanto a nivel individual como colectivo, que los profesores adquieran nuevas competencias, en el marco de un proyecto progresivo de reflexión y formación.

La última tesis subraya de forma explícita el desafío en términos de competencias, pero se habrá entendido que cada una de las ocho tesis anteriores requiere nue-

vas habilidades, basadas en nuevas representaciones del aprendizaje, la diferenciación, los ciclos y la misma progresión.

No sabríamos definir con mucha anticipación competencias sobre los dispositivos. Sin embargo, los ciclos únicamente evolucionarán si los profesores logran inventar dispositivos de seguimiento de progresiones en varios años. Más allá de las herramientas y modelos de observación formativa, aparece un problema de *gestión de los itinerarios* en fuerte interacción con los modos de agrupación de los alumnos y los dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el papel, nada resulta más simple que saber constantemente dónde se encuentra cada uno y regular su itinerario en consecuencia. Esto es lo que hacen los controladores aéreos con los vuelos que se les confían, o el personal sanitario con los pacientes hospitalizados. El seguimiento personalizado es relativamente fácil si se dispone de una *ratio favorable* entre el número de trayectorias que seguir, informaciones que recoger y que interpretar, microdecisiones que tomar, por un lado, y por el otro, el número de profesionales implicados en estas tareas. Esta ratio es más favorable en una torre de control y en un hospital que en una escuela, puesto que las trayectorias son más difíciles de codificar y controlar, teniendo en cuenta, por un lado, la complejidad y la impenetrabilidad de los procesos de aprendizaje, por el otro, la autonomía de los alumnos y su cooperación fluctuante, a veces su resistencia activa a toda responsabilidad. Ante estas dificultades, imaginamos que en la escuela, el seguimiento será siempre imperfecto.

En la medida en que la ratio alumnos/profesores no va a mejorar de forma espectacular, lo cual resulta una atenuación en un periodo en el que más bien tendería a degradarse, sólo se puede jugar con las agrupaciones y los dispositivos. Por esta razón dirigir la progresión de los alumnos, sobre todo en los ciclos, exige competencias en ingeniería de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento individualizado. Aunque se ha insistido mucho en los instrumentos y los modelos de toma de información, la cuestión central es más bien: ¿cómo organizar el trabajo en un ciclo para que los profesores estén, en persona o a través de relevos o de tecnologías, lo más a menudo posible, en situación de recoger informaciones e influir en las actividades sobre esta base? El seguimiento depende de la gestión de los recursos humanos, que no ha logrado, en el marco escolar, la sofisticación de las herramientas de evaluación por criterios.

¿Hace falta añadir que las progresiones plurianuales sólo se pueden guiar en función de objetivos de desarrollo y de aprendizaje a largo plazo? Corresponde al poder organizador definir los objetivos de cada ciclo de aprendizaje, en términos de competencias o de núcleos de conocimientos. Su buen uso delimita un nuevo campo de competencia para los profesores. ¿Para qué editar magníficos pedestales de competencias si los profesionales que los procuran se esfuerzan por encontrar los antiguos programas anuales? Durante décadas, los profesores, anticipándose a su tiempo, se han esforzado en identificar los objetivos fundamentales escondidos «entre las líneas de programas conceptuales». Cuando cambia la concepción institucional de los programas, sus prácticas de repente están conformes con la norma. A la vez, otros profesores entran en desacuerdo, porque no se sienten capaces de dirigir progresiones didácticas planificadas sobre más de un año y piden el mantenimiento de las balizas tradicionales...

3

Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él. No basta con que ésta tenga sentido, le concierna y lo movilice. Además tiene que requerirlo en su zona de desarrollo próximo.

¿Quién podría oponerse a este magnífico programa? El aburrimiento, el hecho de que hay numerosos alumnos en una clase. Ahora bien, una situación estándar sólo puede ser de forma excepcional óptima para todos, porque no tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender. Diferenciar es romper con la pedagogía frontal -la misma lección, los mismos ejercicios para todos-, pero sobre todo situar una *organización del trabajo y de los dispositivos didácticos* que colocan regularmente a cada uno en una situación óptima, y en primer lugar a los que tienen más que aprender. Saber elaborar y hacer evolucionar estos dispositivos es una competencia con la que sueñan y que construyen poco a poco todos los profesores que piensan que el fracaso escolar no es una desgracia, que cada uno puede aprender. «Todos capaces», afirma el GFEN y con él todos los que defienden el principio de *educabilidad*. ¡Ahora falta proponer situaciones de aprendizaje adecuadas!

A los ojos de muchos practicantes, esto parece todavía una utopía. Naturalmente, todo el mundo es capaz de diferenciar de vez en cuando, en una u otra disciplina, poniéndole un poco de energía y de imaginación. Por desgracia, estos esfuerzos raramente están a la altura de las diferencias entre alumnos de la misma clase. Lo ideal, cuando se tienen entre veinte y treinta alumnos, sería ofrecer a cada uno lo que Claparède llamaba, a principios de siglo, una «educación a medida». Lo cual parece fuera del alcance.

En efecto, el problema es insoluble siempre que imaginemos que, para crear una situación de aprendizaje óptima para cada alumno, hace falta encargarse de él personalmente. Esto no es ni posible ni deseable. La solución no es transformar la clase en una serie de relaciones duales, que el profesor se encargue de cada alumno, uno detrás

de otro. El cálculo es sencillo: a razón de 26 alumnos por clase por 26 horas semanales, esto haría, para cada uno, una hora de tutoría individualizada por semana... Incluso disminuyendo de forma espectacular el efectivo de las clases, no se podrá realizar un modelo semejante. Por otra parte, esto sólo resolvería una parte del problema:

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

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

Diferenciar la enseñanza no podría pues consistir en multiplicar los «cursos particulares». Para encontrar un término medio entre una enseñanza frontal ineficaz y una enseñanza individualizada impracticable, hay que organizar el trabajo en clase de distinta forma, romper la estructuración en niveles anuales, facilitar la comunicación, crear *nuevos espacios / tiempos de formación*, jugar a una escala más amplia con las agrupaciones, las tareas, los dispositivos didácticos, las interacciones, las regulaciones, la enseñanza mutua y las tecnologías de la formación (Perrenoud, 19976; Tardif, 1998). Esta competencia global no remite a un único dispositivo y todavía menos a métodos o a herramientas concretas. Esta consiste en utilizar todos los recursos disponibles, jugar con todos los parámetros para:

Organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él. (Perrenoud, 1996b, p. 29).

Esta competencia sistémica moviliza competencias más específicas. Destacaremos cuatro:

- . Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase.
- . Compartimentar, ampliar la gestión de clase a un espacio más amplio.
- . Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades.
- . Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

Pasemos revista a estas competencias, sin olvidar que remiten a otras muy complementarias presentadas en otros capítulos, sobre todo organizar y animar situaciones de aprendizaje (capítulo 1), dirigir la progresión de los aprendizajes (capítulo 2), implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo (capítulo 4) y trabajar en equipo (capítulo 5).

Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase

El sistema escolar intenta homogeneizar cada clase agrupando alumnos de la misma edad. De ahí resulta una homogeneidad muy relativa, debido a las desigualdades en una misma edad, los niveles de desarrollo y los tipos de socialización familiar. Por esta razón corregimos este mecanismo sumario:

- . Por la práctica de exenciones por edad, integrando alumnos más jóvenes, que manifiestan una cierta precocidad;
- . Sobre todo, la práctica de la repetición de curso, a merced de la cual los alumnos que no tengan la madurez o el nivel exigido no progresan en los estudios a finales de año y repiten el programa en compañía de alumnos más jóvenes.

¿La acción de estos mecanismos asegura que los alumnos finalmente inscritos en la misma clase estén preparados por igual para seguir una enseñanza indiferenciada? Sabemos bien que no. Lo son todavía menos porque los sistemas educativos ya no se atreven, y es una suerte, a hacer repetir un alumno de cada cinco. Teniendo en cuenta la eficacia muy limitada de esta medida, de la que somos conscientes de forma progresiva gracias a numerosos trabajos críticos (Allal y Schubauer-Leoni, 1992; Crahay, 1996, 1997; Hutmacher, 1993; Paul, 1996; Perrenoud, 1996/)), resulta improbable que el repetir curso pueda, en un futuro, contribuir profundamente a la homogeneidad de las clases. Incluso en la secundaria, el sentido del tiempo autoriza cada vez menos a crear abiertamente etapas muy selectivas. ¡Cuando éstas existen, por otra parte, dejan intacta la cuestión de la heterogeneidad de las clases que no forman parte de aquellas etapas! Un profesor experimentado hoy en día sabe que la homogeneidad total es inaccesible, a falta de una selección previa bastante feroz, pero también porque, incluso en el grupo más seleccionado, ésta se *recrea*, sin duda de un modo menos espectacular, desde principio de año e incluso a lo largo de la progresión en el programa. Sólo un profesor debutante puede todavía soñar con tener ante él sólo alumnos aptos por igual y motivados en sacar provecho de su enseñanza.

Cuando se pierde la ilusión de poder salvaguardar una pedagogía frontal constituyendo grupos homogéneos, cuando se ataca seriamente a las diferencias, la primera tentación sigue siendo repartir los alumnos en grupos de nivel homogéneo o juntar los alumnos con dificultades para ofrecerles momentos de apoyo y esperando así recrear conjuntos merecedores del mismo «trato». Frente a la diferencia, clasificar y orientar los «casos» parecidos hacia tratamientos uniformes sigue siendo un modelo de pensamiento muy persistente. Ahora bien, este modo de hacer -además de grandes limitaciones prácticas- presupone que, antes de implicar a los alumnos en un trabajo de una cierta duración, se puede saber lo que les conviene.

Meirieu (1989c, 1990, 1995, 1996o) ha luchado con fuerza contra esta pedagogía del «diagnóstico previo». Meirieu propone renunciar a querer formar grupos homogéneos debidamente preparados para seguir un tratamiento estandarizado, para afrontar la heterogeneidad en el mismo grupo de trabajo, tal como se mani-

fiesta ante una tarea y sobre todo una situación problema. Lo cual conduce, sin renunciar a toda regulación retroactiva (remediación, apoyo) o proactiva (microorientación hacia tareas y grupos distintos), a priorizar las regulaciones interactivas en situación, mientras los alumnos siguen juntos (Allal, 1988). Esto no significa que haya que renunciar a todo recurso puntual en grupos de nivel, todavía menos que haya que trabajar en una composición estable. Meirieu (1989o, 6) ha demostrado la pertinencia de trabajar, de vez en cuando, en *grupos de necesidades*, y en otras ocasiones, en *grupos de proyecto*.

En una pedagogía diferenciada, lo importante es situar los dispositivos múltiples, no basarlo todo en la intervención del profesor. El trabajo por planificaciones semanales, la atribución de tareas autocorrectivas y el recurso de programas interactivos son soluciones valiosas. Organizar el espacio en talleres o en «rincones» entre los cuales circulan los alumnos es otra forma de hacer frente a las diferencias. Ninguna es, por si sola, una solución mágica. La diferenciación exige métodos complementarios, por lo tanto, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico.

Si todo esto fuera sencillo, los especialistas entregarían las pedagogías diferenciadas a punto para utilizarlas, surtidas de formaciones que dieran exactamente las competencias deseadas. En realidad hay que poner manos a la obra, existen dudas, ningún dispositivo está hoy a la altura de los problemas. En el punto en que se encuentran la investigación y la innovación, las competencias necesarias de los profesores les conducirán a contribuir al esfuerzo de desarrollo más que a aplicar los modelos probados.

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

Una cosa parece segura: entre las cuatro paredes de la clase y durante los ocho o nueve meses de un año escolar, pocos profesores son capaces de hacer milagros. No es imposible encontrar, aquí y allí, un nuevo Freinet que, él sólo, invente una pedagogía diferenciada, activa y cooperativa, hecha a medida para sus alumnos. Esto supone una creatividad, una energía, una perseverancia fuera de lo común.

Parece razonable invitar a los profesores menos excepcionales a poner sus fuerzas en común para organizar la diferenciación a nivel de varias clases y si es posible, en varios años. La organización oficial de la escuela en *ciclos de aprendizaje plurianuales* facilita esta cooperación, pero dista de ser suficiente: en algunos sistemas formalmente estructurados en ciclos, cada uno funciona como antes, a puerta cerrada, solo en su clase, a veces reconstruyendo los niveles anuales ocultos, contra la mentalidad de los textos. En otros sistemas, todavía organizados en etapas anuales, algunos equipos pedagógicos han creado ciclos antes de tiempo y han liberalizado los años y las clases paralelas, organizando grupos de varias edades o estableciendo una fuerte continuidad entre los niveles anuales. Estos demuestran que se puede diferenciar en seguida, en el marco de textos vigentes.

La gestión de una clase tradicional es el objetivo de la formación inicial y se consolida a voluntad de la experiencia. El trabajo en espacios más amplios precisa nuevas competencias. Unas giran en torno a la cooperación profesional. Volveremos sobre este tema a propósito del trabajo en equipo. Las otras hacen referencia a la gestión de la progresión de aprendizajes en varios años, tema tratado en el capítulo anterior.

Aquí se insistirá en una competencia propiamente gestionaría, definida en un ámbito más amplio que la clase: pensar, organizar, habitar, hacer vivir espacios de formación reagrupando decenas de alumnos, durante varios años. Estos funcionamientos representan problemas inéditos de organización y coordinación. En los sistemas tradicionales, estos aspectos se organizan por la estructuración de los estudios en programas anuales y la formación de clases estables en cada inicio de curso. En una pedagogía diferenciada y una organización por ciclos de aprendizaje, estos problemas son el motor de los profesores, que sólo pueden resolverlos en equipo y de forma local (*Maison des Trois Espaces*, 1993).

Si se trabaja en estos espacios-tiempo de formación, es para tener más tiempo por delante, recursos y fuerzas, imaginación, continuidad y competencias para construir dispositivos didácticos eficaces, con el objetivo de combatir el fracaso escolar. Esto obliga a controlar parámetros más complejos y prevenir riesgos nada desdeñables de desorganización o desvío. Los equipos pedagógicos que se lanzan en una gestión a esta escala se agotan, en un primer momento, resolviendo problemas de organización, descubriendo el consenso y la cooperación, reconstruyendo rutinas económicas, volviendo a encontrar puntos de referencia, controlando los efectos de las decisiones, sabiendo dónde están todos los alumnos, qué hacen, con quién trabajan, a dónde van, de qué tienen necesidad y hacia qué tareas o qué grupos orientarlos mañana o la semana siguiente.

Aquí todavía, están surgiendo competencias nuevas. Vamos a distinguir los contornos únicamente de forma progresiva, puesto que nadie puede proponer un modelo ideal de organización del trabajo en una pedagogía diferenciada (Perrenoud, 1997b).

Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades

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

Sin embargo, lo ideal sería, en una organización de equipo, encontrar los recursos para encargarse de esos niños, si es preciso con apoyos externos, pero sin excluirlos. Las medidas de integración de niños discapacitados o psicóticos en las clases habituales han abierto un camino, como las prácticas de apoyo psicopedagógico

integradas en el aula, el interventor y el responsable de la clase trabajando juntos, uno u otro encargándose más en concreto de los alumnos con grandes dificultades. Desde el punto de vista de las competencias en juego, entendemos que los profesores deberían apropiarse, a plazos, de una parte de los conocimientos y habilidades de los profesores especializados o de los profesores de apoyo, incluso si ninguno ejerce esta función de forma permanente. Esto supone unas competencias mucho más precisas en didáctica y en evaluación, pero también capacidades relacionales que permitan hacer frente, sin desmontarse, ni desanimarse, a resistencias, miedos, rechazos, mecanismos de defensa, fenómenos de transferencia, bloqueos, regresiones y todo tipo de mecanismos psíquicos debido a los cuales se conjugan dimensiones afectivas, cognitivas y relacionales para impedir aprendizajes decisivos para empezar o seguir con normalidad.

Analizando la *cultura profesional* de los profesores de apoyo experimentados, sus competencias, sus representaciones, sus actitudes, sus conocimientos y habilidades, obtenemos la siguiente lista:

1. Saber observar un niño en situación, con o sin instrumentos.
2. Controlar una progresión clínica (observar, actuar, corregir, etc.), saber sacar buen partido de las pruebas y errores, estar formado en una práctica metódica, sistemática.
3. Saber construir situaciones didácticas a medida (a partir del alumno en concreto más que del programa).
4. Saber negociar/explicitar un contrato didáctico personalizado (sobre el modelo de contrato terapéutico).
5. Practicar una aproximación sistémica, no buscar un chivo expiatorio; tener la experiencia de la comunicación, el conflicto, la paradoja, el rechazo, lo no dicho, no sentirse atacado o amenazado personalmente a la mínima disfunción.
6. Estar acostumbrado a la idea de supervisión, ser consciente de los riesgos que se corren y que implica una relación de responsabilidad.
7. Respetar un código deontológico explícito más que remitirse al amor de los niños y al sentido común.
8. Familiarizarse con una aproximación amplia de la persona, la comunicación, la observación, la intervención y la regulación.
9. Tener un control teórico y práctico de los aspectos afectivos y relacionales del aprendizaje, tener una cultura psicoanalítica de base.
10. Saber que a menudo hace falta salir del registro propiamente pedagógico para entender e intervenir con eficacia.
11. Saber tener en cuenta los ritmos de las personas más que los calendarios de la institución.
12. Estar convencido de que las personas son todas distintas y de que lo que «funciona» para una no «funcionará» necesariamente para la otra.
13. Tener una opinión específica sobre el fracaso escolar, las diferencias personales y culturales.
14. Disponer de bases teóricas sólidas en psicología social del desarrollo y del aprendizaje.

15. Participar en una cultura (trabajo de equipo, formación continua, correr riesgos, animación, autonomía) que sigue la línea de una fuerte profesionalización, de un control del cambio.
16. Tener la costumbre de tener en cuenta las dinámicas y resistencias familiares, y de tratar con los padres como personas complejas, más que como responsables legales de un alumno.

Sin transformar los profesores en psicoterapeutas, estas competencias hacen hincapié en una responsabilidad más individualizada, un progreso más clínico, con herramientas conceptuales diferentes a las que se movilizan para organizar un grupo (Perrenoud, 1991a).

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

Mientras los profesores se consideren la única fuente de impulso y de regulación de los aprendizajes de los alumnos, se puede temer que acaben agotados al intentar estar «en misa y repicando». Incluso si elaboran dispositivos ingeniosos y recurren a las tecnologías más avanzadas, no lograrán hacer frente a todos los problemas.

Sin que esto constituya una solución milagrosa, resulta interesante apostar por la cooperación entre alumnos. La enseñanza mutua no es una idea nueva, en el siglo pasado tuvo su máximo esplendor en la pedagogía inspirada por Lancaster (Giolitto, 1983). El profesor tenía cien o doscientos alumnos a su cargo, de todas las edades, y evidentemente no podía ocuparse de todos, ni proponer una lección a un público tan amplio y heterogéneo. Por lo tanto el grupo se organizaba en subconjuntos, situados bajo la responsabilidad de «submaestros», que a menudo eran alumnos mayores o monitores sin formación pedagógica. El papel del maestro consistía en hacer funcionar el conjunto, más que enseñar directamente a todos.

El método lancasteriano se fundamentaba en una disciplina de hierro y por supuesto sólo funcionaba con pedagogías bastante rudimentarias, basadas en ejercicios automáticos y memorización. Hoy en día, estamos condenados a inventar nuevas formas de enseñanza mutua, que requieren la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, lo cual no resulta fácil. Sin duda, trabajando en equipo pedagógico, se puede pedir a los alumnos destacados que hagan el papel de monitores. Entre alumnos de edades más cercanas, también se puede favorecer ciertas formas de «contrato didáctico», para algunas tareas. Sin embargo, nos podemos preguntar si la energía empleada para hacer funcionar dispositivos semejantes no es desproporcionada en relación con los resultados que podemos esperar, en la medida en que parece difícil extender estas fórmulas al conjunto de conceptos inscritos en el programa.

Quizás no sea necesario tener constantemente estas ambiciones. Los alumnos pueden formarse mutuamente sin que uno haga el papel de profesor. Basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos (Perret-

Clermond, 1979; Perret-Clermond y Nicolet 1988) y favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación con otras maneras de ver y hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una actividad *metacognitiva* de la que cada uno saca un beneficio (Allal, 1993a, b; Grangeat, 1997; Lehrhaus, 1998; Rouiller, 1998), incluso si esto no desemboca en una acción colectiva.

«¡Uno solo no aprende!», afirma el CRESAS (1987) e insiste en el papel de las interacciones sociales en la construcción de los conocimientos. El mismo autor colectivo aboga (1991) por una verdadera *pedagogía interactiva*. Esto supone que el profesor sea capaz de hacer trabajar los alumnos en equipo. Sin embargo, observemos que a menudo nos equivocamos respecto al sentido de esta fórmula: trabajar en equipo no consiste en hacer juntos lo que se podría hacer por separado, menos todavía en «mirar hacer» al líder o al alumno más hábil del grupo. La organización del trabajo en equipo ocasiona problemas de gestión de clase, sobre todo el de la alternancia entre los ajustes y las puestas en común en un grupo grande y los momentos de trabajo en subgrupos. Esta complejidad cuesta demasiado cara si su único efecto es el de yuxtaponer actividades que cada uno podría hacer solo. El desafío didáctico es inventar tareas que impongan una verdadera cooperación (Daniel y Schleifer, 1996; GFEN, 1996, capítulo 15).

Esto sólo resulta interesante si las tareas provocan los aprendizajes previstos. Ahora bien, no es fácil conciliar la lógica de la acción con éxito y la del aprendizaje óptimo: una acción colectiva funciona incluso mejor porque conduce a los individuos autónomos y competentes a cooperar y aceptar, por deseo de eficacia, un liderazgo funcional. En una situación de clase, en el mismo grupo de tres o cinco alumnos, cada uno aprende y no constituye todavía un recurso muy eficaz para el grupo. Los alumnos que tienen más necesidad de aprender son también los que más contribuyen a desorganizar y a retardar la acción colectiva... En el deporte, en el trabajo, en la vida, un equipo eficaz aparta a los individuos menos competentes en las tareas más cruciales, a riesgo de marginarlos socialmente. El aprendizaje cooperativo debe saber privilegiar la eficacia didáctica en detrimento de la eficacia de la acción, sin la que nadie podrá «aprender, haciéndolo, a hacer lo que no sabe hacer» (Meirieu, 1996b).

El desarrollo de la cooperación pasa pues por actitudes, reglas del juego, una cultura de la solidaridad, de la tolerancia, de la reciprocidad y una práctica regular del consejo de clase (Philiber y Weil, 1997). Saber favorecer la aparición de una cultura parecida y crear instituciones internas de consenso es una de las competencias pedagógicas más importantes. No basta con asignar a los alumnos el trabajo de verdaderas tareas colectivas, que los hagan dependientes los unos de los otros. Es en cierto modo una *cuestión previa*, una condición necesaria, puesto que es muy costoso, incluso imposible, crear las condiciones de la cooperación en el momento preciso donde se necesita. Cuando los profesores trabajan en equipo, se vuelven capaces de desarrollar estas actitudes y esta cultura a lo largo de los estudios, lo que dispensa a cada uno de construirla a partir de cero, cada vez que recibe alumnos nuevos.

El bagaje de los profesores debería extenderse no sólo a las variantes europeas y norteamericanas de la pedagogía cooperativa, sino abrirse a la *pedagogía institucional*, menos centrada en las interacciones didácticas, más sensible a la gestión co-

operativa de la clase como *comunidad* y como *ciudad*, y a la instauración de *instituciones internas* que son tanto ocasiones de aprender la democracia como de regular el trabajo colectivo (Imbert, 1976, 1988; Lobrot, 1970; Oury y Vasquez, 1971; Pochet, Oury y Oury, 1986; Vasquez y Oury, 1973). La pedagogía institucional pertenece a menudo a una corriente libertaria, crítica, autogestionaria que asusta a los profesores de sensibilidad política menos afirmada. Podemos lamentarlo, puesto que más allá de las posiciones divididas sobre la escuela y la sociedad, la pedagogía institucional, como la de Freinet, que ella prolonga, propone herramientas perfectamente utilizables a una mayor escala, como el «¿qué hay de nuevo?», el «¿va bien, no va bien?» y por supuesto el consejo de clase. Sin dar la espalda a una cooperación en el trabajo, estas aproximaciones hacen de la organización del trabajo y la clase un desafío colectivo.

Toda pedagogía diferenciada exige la cooperación activa de los alumnos y de sus padres. Es un recurso, así como una condición, para que una discriminación positiva no sea vivida ni denunciada como una injusticia por los alumnos más favorecidos. Es importante pues que el profesor dé todas las explicaciones necesarias para ganar la adhesión de los alumnos, sin la cual todas sus tentativas serán saboteadas por una parte de la clase. Que además veamos aquí una ocasión de educación a la ciudadanía no sería contradecir las intenciones de la pedagogía diferenciada...

Una doble construcción

Toda competencia individual se construye, en el sentido en que no la podemos transmitir, y sólo puede prepararse, nacer de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia, incluso cuando existen modelos teóricos, herramientas, conocimientos procesales.

En el dominio planteado aquí, las competencias que hay que construir no están totalmente identificadas, porque los dispositivos de diferenciación son todavía bastante sumarios, frágiles y limitados. Así pues, construir competencias individuales en este dominio es participar en un progreso colectivo, que moviliza a los profesores innovadores y a los investigadores.

En el dominio tecnológico, las oficinas de estudios desarrollan productos sofisticados y, cuando están a punto, los difunden con unas instrucciones y llegado el caso una formación de los usuarios. Los dispositivos de pedagogía diferenciada no son de la misma naturaleza, siempre estarán para elaborar y construir *hic et nunc*, a partir de tramas y ejemplos en los que los profesores pueden inspirarse, sin poder reproducirlos íntegramente. Las competencias necesarias de los profesores sobrepasan pues el simple uso inteligente de una herramienta. Podemos lamentarlo, porque esto exige una inversión importante de los practicantes. O felicitarnos, puesto que es en este aspecto en el que se justifica y se representa la profesionalización de su oficio.

4

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

«No puedo hacer nada por él, si no quiere curarse», dirá todavía hoy un médico desesperado por la falta de cooperación de su paciente. «No puedo hacer nada por él, si no quiere aprender», dirá o pensará también un profesor.

Sin embargo, hay una diferencia: la enseñanza es legalmente obligatoria de seis a dieciséis años, incluso hasta los dieciocho, según los países; a pesar de la escolaridad obligatoria, el derecho civil da a los padres la autoridad de enseñar a sus hijos y de hacer aprender a sus hijos. Por lo tanto, en las escuelas encontramos una proporción importante de niños y de adolescentes que no han elegido libremente aprender y a los que no se les puede decir: «Si no quieres ni trabajar ni aprender, vete a casa, nadie te obliga a venir a la escuela».

La institución escolar sitúa a los maestros y profesores en una posición muy difícil: deben enseñar, entre veinticinco y treinta y cinco horas por semana, cuarenta semanas al año, entre diez y veinte años, a niños, luego a adolescentes de los cuales algunos no han pedido nada. Ingenuamente, podríamos sacar la conclusión de que la competencia y las ganas de desarrollar el *deseo de saber* y la *decisión de aprender* (Delannoy, 1997) están en el corazón del oficio de profesor.

En realidad, el deseo de saber y la decisión de aprender durante mucho tiempo han parecido factores fuera del alcance de la acción pedagógica: si acudían a la cita, parecía posible enseñar, si fallaban, ningún aprendizaje parecía concebible. Ningún profesor pierde completamente la esperanza de tener que verse sólo con alumnos «motivados». Cada uno espera alumnos que se impliquen en su trabajo, manifiesten el deseo de saber y la voluntad de aprender. La *motivación* todavía demasiado a menudo se considera una *condición previa*, cuya fuerza no depende del profesor.

¿De dónde vendrá entonces? ¿Del patrimonio genético, la constitución física, la personalidad, la cultura del medio o la familia de origen, las influencias *del* entorno familiar, el buen o mal ejemplo de los compañeros? Las “teorías subjetivas” de la voluntad de trabajar y aprender son sin duda tan diversas e imprecisas como las representaciones espontáneas de la inteligencia y su génesis. Sin embargo, a pesar de las diferencias, encontramos un sentimiento común de impotencia e irresponsabilidad.

La democratización de los estudios ha introducido en las escuelas secundarias alumnos que antes entraban directamente en la vida activa. Se han acabado los «herederos», partidarios de la cultura escolar y cuya única resistencia es la pereza y el jaleo organizado. Los profesores han tenido que desengañarse. En la secundaria, las instituciones acogen alumnos muy heterogéneos bajo el ángulo de la relación con el conocimiento. En la primaria, la tradición es acoger a todo el mundo, pero las ambiciones han crecido y enfrentan al cuerpo docente con los alumnos poco deseosos de aprender, todavía menos de trabajar.

El hacerse cargo del deseo y la voluntad se ha incluido poco a poco en el oficio de profesor, a menudo por falta de poder hacer otra cosa más que por las ganas de despertar vocaciones. La moda del «proyecto personal del alumno» no debe ilusionar: los profesores saben bien que muchos alumnos no tienen casi proyecto y que resulta difícil proponerles uno. La nostalgia de clases homogéneas y preparadas para ponerse a trabajar no ha desaparecido. Pero algo hay que hacer con la realidad de la escolarización masiva.

Sin duda persiste un amplio abanico de actitudes entre los profesores: unos nunca pierden un segundo para desarrollar la motivación de los alumnos y piensan que «no se les paga para eso»; se limitan a exigirlos y a recordar las consecuencias catastróficas de una falta de trabajo y de éxito. Otros consagran una parte no desdeñable de su tiempo a animar, a reforzar una cierta curiosidad. El lenguaje de los centros de interés, las actividades para facilitar la comunicación, despertar el interés o motivar se ha convertido en banal. Esto puede crear la ilusión de que suscitar o fomentar las ganas de aprender es una preocupación de ahora en adelante muy extendida entre los profesores. La realidad no es tan de color de rosa. Muy pocos profesores están dispuestos a pensar de forma sistemática: «un buen número de mis alumnos no ven ni el interés, ni la utilidad de los conocimientos que deseo hacerles aprender. Así pues consagraré una parte importante de mi trabajo en desarrollar el deseo de saber y la decisión de aprender». Es verdad que una constatación como esta resulta profundamente decepcionante cuando se trabaja en una institución que fomenta la ficción de alumnos dispuestos a aprender y fija los planes de estudio en consecuencia.

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

Sin embargo, no esperemos que los autores de los programas los hayan aligerado para preguntarnos cómo se podría pues implicar mejor a los alumnos en su

aprendizaje y en su trabajo. *Tener más tiempo sólo es una condición necesaria.* La competencia necesaria es de tipo didáctico, epistemológico, relacional. Podemos separar varios componentes, que son otras tantas competencias más específicas:

- . Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
- . Instituir y hacer funcionar el consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con los alumnos varias clases de reglas y obligaciones.
- . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta».
- . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

Examinemos estas competencias una a una.

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

La distinción entre deseo de saber y decisión de aprender, tal como la propone Delannoy (1997), sugiere por lo menos dos medios de acción. Algunas personas disfrutan aprendiendo por aprender, les gusta controlar las dificultades, superar obstáculos. En definitiva, poco les importa el resultado. Sólo el proceso les interesa. Una vez finalizado, pasan a otra cosa, como el escritor deja a un lado la novela terminada para empezar otro libro. A semejantes alumnos, el profesor puede limitarse a proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios.

La mayoría de la gente es, en algunos momentos, susceptible de introducirse en el juego del aprendizaje, si se le ofrecen situaciones abiertas, estimulantes e interesantes. Hay maneras más lúdicas que otras de proponer la misma tarea cognitiva. No es indispensable que el trabajo escolar parezca un vía crucis, se puede aprender riendo, jugando, disfrutando.

Por desgracia, esto no siempre bastará, incluso cuando un profesor hace todo lo que puede para movilizar a la gran mayoría. Excepto para unos cuantos, aprender cuesta tiempo, esfuerzos, emociones dolorosas: angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimiento de llegar a sus límites, miedo de lo que pensarán los otros. Para consentir una inversión semejante y, por lo tanto, tomar la decisión de aprender y *resistir*, hace falta una buena razón. El placer de aprender es una cosa, el deseo de saber es otra.

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

mismo del conocimiento en juego ofrecen inevitablemente garantías mínimas de una construcción activa, personal y duradera de los conocimientos. Sin embargo, frente a tantos alumnos que no manifiestan ningunas ganas de saber, una voluntad de aprender, incluso frágil y superficial, ya es un regalo.

Por consiguiente, las estrategias de los profesores pueden desarrollarse en un doble registro:

- . Crear, intensificar, diversificar el deseo de saber.
- . Favorecer o reforzar la decisión de aprender.

Del deseo de saber a la decisión de aprender, la línea no es recta. Incluso los alumnos más convencidos del interés que tendría saber matemáticas o geografía pueden «hundirse» ante el trabajo necesario para poner en práctica este proyecto. El infierno del fracaso escolar está lleno de buenas intenciones. Existe casi tanta coherencia en un niño que ha decidido aprender como en un adulto que ha decidido adelgazar o dejar de fumar. Si las ganas de saber son una condición necesaria, sólo es suficiente en los seres muy racionales y dotados de la voluntad de hacer, contra viento y marea, lo que han decidido. En los otros, las resistencias del saber y los costes del aprendizaje no pueden dejar indemne una decisión de aprender que, por sí misma, cuando vacila, debilita el deseo de saber que era su base. Continuamente renunciamos a montones de cosas que, por un momento, nos han parecido deseables, pero al usarlas, nos damos cuenta de que la inversión es más pesada de lo que pensábamos o que entra en conflicto con otros proyectos u otros deseos.

Enseñar es reforzar la decisión de aprender, sin hacer como si se hubiera tomado de una vez por todas. No se trata de encerrar al alumno en una concepción del ser razonable y responsable que no conviene ni a la mayoría de los adultos.

Enseñar es también *estimular el deseo de saber*. Sólo podemos desear saber leer, calcular mentalmente, comunicarnos en alemán o entender el ciclo del agua si nos imaginamos estos conocimientos y sus usos. A veces resulta difícil, porque la práctica en juego sigue siendo confusa, vista del exterior. ¿Cómo alguien que ni imagina qué es el cálculo diferencial podría desear dominarlo? ¿Cómo podría entender de qué se trata sin dominarlo?

Sin embargo, esta paradoja no vale en la misma medida para todos los componentes del programa. Un niño de cuatro años no entiende exactamente qué quiere decir leer, desde un punto de vista cognitivo, pero quizá ya posee una representación de la lectura y de los poderes que da. Una relación con el saber (Charlot, 1997) siempre es solidaria con una representación de las prácticas sociales en las que ésta se emplea.

Al principio, esta representación no está formada en todos los alumnos. Es trabajo del profesor hacerla construir o consolidarla. Incluso para las competencias básicas, cuyo uso parece «evidente», nada cae por su propio peso. La entrada en una cultura escrita (Bernardin, 1997) es una etapa a menudo superada antes de la entrada en la escuela por los niños procedentes de medios favorecidos, pero muy incierta en los otros. Al estudiar el analfabetismo que afecta el 8% de los jóvenes adultos franceses, Bentolila (1996) demuestra claramente que son la observación y la anticipación de los usos sociales de la lengua las que dan sentido a su aprendizaje. Debido a que Mathieu, de 20 años, carece de esta familiaridad, es analfabeto:

Su padre, representante comercial, no lo veía ni muy a menudo ni durante mucho tiempo. Su madre, enfermera en un hospital en la otra punta de París, tenía otras cosas que hacer que leer. No, los libros no formaban parte del universo de la familia D. Por otro lado, el diálogo tampoco: se hablaban poco, se escuchaban todavía menos [...]. Las palabras le faltan para explicar el mundo, carece de frases para expresar lo que piensa. La idea misma de que podamos comunicar a cualquier otro lo que uno piensa le resulta totalmente extraña. Señala los objetos y los seres, constata los acontecimientos, pero no habla de nada; no se cuestiona sobre nada. (Bentolila, 1996, pp. 9-10)

¡Mathieu «desconoce lo que quiere decir hablar»! ¿Cómo podría construir un deseo de control hacia una práctica de la que apenas imagina la existencia y que parece que no le concierne?

Numerosos investigadores trabajan hoy en día en la dirección de los conocimientos, el trabajo y la experiencia escolares. Unos estudian desde un punto de vista sociológico, la relación con los conocimientos enseñados (Charlot, 1997; Charlot, Bautier y Rochex, 1995; Dubet y Martucelli, 1996; Montandon, 1997; Perrenoud, 1996; Rochex, 1995). Otros adoptan un punto de vista más didáctico (Astolfi, 1992; Baruk, 1985; Develay, 1996; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Jonnaert, 1985; Jonnaert y Lenoir, 1996; Vellas, 1996). Otros incluso lo hacen desde un punto de vista psicoanalítico (Bettelheim y Zelan, 1983; Cifali, 1994; Delannoy, 1997; Filloux, 1974; Imbert, 1994, 1996). Todos estos enfoques están lejos de examinar todos los elementos del problema, pero sugieren que en este dominio, las competencias del profesor tendrían interés en fundarse en una *cultura en ciencias humanas* más allá del sentido común. Para la mayoría de alumnos que tienen una relación confusa con la escuela o el conocimiento, de nada sirve prodigar ánimos, llamar a la razón, decir: «es por tu bien» o incluso: «más adelante lo entenderás».

La competencia profesional apuntada aquí requiere dos recursos mucho más precisos:

. Por un lado, una comprensión y un cierto dominio de los factores y los mecanismos sociológicos, didácticos y psicológicos en juego en el nacimiento y el mantenimiento del deseo de saber así como de la decisión de aprender.

. Por otro lado, las habilidades en el dominio de la transposición didáctica, las situaciones, las competencias, el trabajo sobre la transferencia de conocimientos, así como los recursos para ayudar a los alumnos a imaginarse las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posibles.

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

La construcción de sentido no está totalmente dictada por la cultura del autor, ésta evoluciona con la situación, a merced de las interacciones. ¿Basta, pues, con explicar de vez en cuando, al conjunto de la clase, la razón de ser de tal o cual capítulo?

Hace falta más para convencer a los que tendrían más necesidad de ello. La construcción de sentido debe ser en parte diferenciada y sobre todo incluirse en un *diálogo singular* con un alumno o un grupo pequeño.

Sin embargo, se puede incluir en una *definición colectiva* de las reglas del juego. El consejo de clase, inventado por Freinet, desarrollado por la pedagogía institucional, a menudo es reconducido a un lugar de regulación de desviaciones y conflictos: no nos escuchamos, no respetamos a los demás, ejercemos violencias, acaparamos recursos; las víctimas se quejan, los culpables se explican, el consejo toma medidas. Si logra restablecer la armonía, de repente parece perder su función mediadora. Ahora bien, para Freinet como para la pedagogía institucional, el consejo no es prioritariamente un lugar de solución de conflictos. El trabajo, los conocimientos y el aprendizaje no tienen ninguna razón de ser «excluidos» del consejo de clase por los problemas disciplinarios, que, por otro lado, nacen a menudo del aburrimiento y de la ausencia de sentido del trabajo escolar.

El consejo de clase es un lugar donde es posible *hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo*. Hay, en cada clase, un contrato pedagógico (Filloux, 1974) y didáctico (Schubauer-Leoni, 1986; Brousseau, 1996; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996), por lo menos implícito, que fija algunas reglas del juego en torno al conocimiento y prohíbe por ejemplo al profesor hacer preguntas sobre cuestiones que todavía no se han tratado o al alumno preguntar constantemente por qué se estudia esto o lo otro. La relación legítima con el conocimiento está definida por el contrato didáctico, que ordena al alumno ponerse a trabajar incluso si este no entiende la finalidad de una actividad.

El consejo de clase podría ser el lugar donde se hace frente abiertamente a la distancia entre los alumnos y el programa, donde se codifican reglas (véase el cuadro 2), por ejemplo, los «derechos imprescriptibles del estudiante». Lo he llamado así (Perrenoud, 1994d), inspirándome en los derechos imprescriptibles del lector propuestos por Pennac (1991), una serie de derechos susceptibles de arreglar el contrato pedagógico y didáctico.

Cuadro 2

LOS DERECHOS IMPRESCINDIBLES DEL ESTUDIANTE

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

Que el lector se sienta invitado a completar esta lista, pensando en el deseo de saber y en la decisión de aprender. No para imponer una carta completamente hecha a los alumnos, sino para tener una idea de lo que podría surgir si el consejo de clase se dedicara a la tarea de convertir el trabajo escolar en aceptable.

Los poderes del grupo-clase (Imbert, 1976, 1998) son considerables y pueden representar un papel esencial de *mediación*: la relación con el conocimiento puede ser redefinida en la clase, a merced de una verdadera negociación del contrato didáctico, lo que evidentemente supone, por lo que se refiere al profesor, la voluntad y la capacidad de escuchar a los alumnos, ayudarlos a formular su pensamiento y a tener en cuenta sus palabras...

Ofrecer actividades de formación con opciones

Esta competencia puede parecer menor. Cada uno es capaz de proponer actividades equivalentes en ciertos momentos: tema de un texto o de un dibujo, elección de un poema o de la canción que aprender, opción entre varios ejercicios del mismo nivel. A propósito de esto, podemos avanzar cuatro hipótesis:

1. Estas opciones sólo se ofrecen si corresponden a caminos distintos para lograr el mismo objetivo de formación.
2. Los profesores subestiman la importancia de estas opciones para los alumnos y no se molestan en ofrecérselas lo más a menudo posible. Por lo tanto, renuncian a ello cada vez que esto «complica la vida» sin beneficio visible, debido al material necesario, a la dificultad del seguimiento o la evaluación de actividades diferentes o problemas de justicia resultantes.
3. Las opciones se concentran sobre todo en las disciplinas secundarias.
4. Sólo se disponen si el profesor controla sus implicaciones en términos de didáctica, de evaluación y de gestión de la clase.

En resumen, la estandarización parece la regla, la diversificación de las actividades sigue siendo la excepción; no pensamos en ello de una forma sistemática y renunciamos a ello si supone problemas de organización.

Sin embargo, cada uno lo sabe, el sentido de una actividad, para cualquiera, depende mucho del carácter elegido o no; cuando la actividad por sí misma se impone, su sentido depende incluso de la posibilidad de elegir el método, los medios, las etapas de realización, el lugar de trabajo, los términos y los compañeros. La actividad de la cual el alumno no elige ningún componente tiene muy pocas posibilidades de implicarle. Al estudiar los efectos de la organización del trabajo sobre la dinámica psíquica, Dejours (1993) demuestra que el cansancio, el estrés, la insatisfacción, el sentimiento de alienación y la sinrazón aumentan cuando la organización del trabajo es rígida y no deja ningún margen a la persona para adaptar la tarea a sus ritmos, su cuerpo, sus preferencias, su visión de las cosas. ¡Lo que vale para los trabajadores en la empresa también vale para los alumnos!

Se podría definir la competencia profesional apuntada aquí como «el arte de hacer de la diversidad la regla», la estandarización de las actividades sólo aparece

según el caso, por razones específicas. Dicho de manera también radical, la cosa puede parecer imposible. En efecto, la diversificación sistemática de las tareas supone problemas de gestión y de material que pueden convertirse en prohibitivos. Más vale reconocerlo con realismo. Antes de chocar con estos obstáculos, encontramos un problema didáctico: siempre que el profesor no se sienta libre de distender los vínculos convenidos (y a menudo implícitos) entre un objetivo de aprendizaje, una actividad cognitiva considerada para servirle y los medios de enseñanza correspondientes, tendrá tendencia a «hacer un paquete», lo que conduce a dejar muy poco margen a los alumnos. De hecho, la formación de los profesores los familiariza a menudo con actividades asociadas a capítulos del programa más que a suministrarles competencias necesarias para elegir o eliminar actividades en función de un objetivo de formación.

Bajo la apariencia simplificada de las opciones que ofrecen sistemáticamente algunos profesores, sobre todo en el marco de una «planificación semanal» o quincenal, se esconde pues una gran confianza en los efectos de formación de las actividades que ponen en situación y la certeza de que estas constituyen vías *equivalentes* para lograr los mismos objetivos. La disociación operada pues entre contenidos y objetivos concilia seguridad y libertad.

Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno

La aparición repentina del PPE (siglas francesas para el proyecto personal del alumno) en Francia puede dejar preocupado. Hacer como si los alumnos tuvieran un proyecto y bastara con responderles es una forma de superchería, e incluso de conminación paradójica, sobre todo para los alumnos con dificultades. Se enmascara, de esta manera, el carácter obligatorio de la enseñanza. ¡Esperamos el PPP, «proyecto personal del prisionero»!

Evadirse, he aquí el proyecto espontáneo del alumno que no ha pedido ir a la escuela. Evadirse físicamente no es fácil y cualquier tentativa se paga cara, pero uno se puede evadir mentalmente, soñando, la mirada perdida, charlando o mirando por la ventana.

Como dice Delannoy (1997): «Evitemos primero desmotivar». A los alumnos que tienen un proyecto personal, la escuela apenas les ofrece ánimos, excepto si su proyecto coincide milagrosamente con el programa y les conduce a hacer de manera espontánea lo que el maestro tenía justamente la intención de pedirles... Un primer aspecto de la competencia apuntada consiste pues en *identificar los proyectos personales existentes*, bajo todas sus formas, valorarlos, reforzarlos. El proyecto personal de un niño no es necesariamente completo, coherente y estable. La mejor manera de hacerlo desaparecer es sin duda aplicarle una lógica adulta. Elias Canetti (1980) cuenta:

Mi padre leía cada día la Neue Freie Presse, y era un gran momento cuando desplegaba lentamente su periódico. Ya no tenía ojos para mí una vez que había empezado a

leer, yo sabía que no respondería en ningún caso, e incluso mi madre no le preguntaba nada entonces, ni en alemán. Yo pretendía saber qué podía tener aquel periódico que fuera tan atrayente; al principio, yo pensaba que era su olor; cuando estaba solo y nadie me veía, subía a la silla de un salto y olía con avidez el periódico. Sin embargo luego, me di cuenta de que la cabeza de mi padre no paraba de ir de un lado a otro del periódico; yo hice lo mismo, detrás de él, mientras jugaba por el suelo, incluso sin tener bajo los ojos el periódico que él sujetaba con dos manos sobre la mesa. Un visitante entró una vez de improviso y llamó a mi padre que se giró y me sorprendió leyendo un periódico imaginario. Entonces me habló incluso antes de ocuparse del visitante y me explicó que se trataba de letras, todas las letras pequeñas, ahí, y dio golpéenos encima con el índice. Yo mismo las aprenderé muy pronto, añadió, y despertó en mí una curiosidad insaciable por las letras.

Este niño llevará un proyecto a la escuela: leer todas las «letras pequeñas». Por desgracia, no se puede excluir que un deseo de saber como este desaparezca si se pasa por la trituradora del método ortodoxo del aprendizaje de la lectura. Los proyectos son frágiles, no siempre racionales, no siempre justificables, pero son los verdaderos motores de nuestra acción. El profesor tiene pues interés en estar formado para cogerlos *tal como son* y, si no llevan demasiado lejos o no llevan ahí donde la escuela quiere conducir a los alumnos, para hacerlos evolucionar de una forma concertada, de modo que generen otros proyectos, más ambiciosos o más conformes con el programa.

En cuanto a los alumnos que no tienen proyecto personal, lo más grave sería dejarles entender que «están por debajo del nivel». Étienne y otros (1992) hacen hincapié en el hecho de que el proyecto, si no se tiene cuidado, puede convertirse en una nueva norma y, por lo tanto, en una nueva ficción. Boutinet (1993) ha demostrado que construir su identidad y su vida formando proyectos es una relación con el mundo *entre otras*, que caracteriza las sociedades llamadas modernas. Proyectarse en el futuro no tiene demasiado sentido en las sociedades donde la identidad no pasa por la realización de uno mismo y la transformación del mundo. Volvemos a encontrar en parte esta diversidad en el seno de cada sociedad; en la nuestra, todas las familias no tienen la misma capacidad de hacer y realizar proyectos. Esta capacidad está muy relacionada con el poder que uno ejerce en su propia vida y en la de los otros. Por esta razón los individuos y los grupos dominados apenas tienen los medios de formar proyectos. Exigir a un niño que exprese o se dedique rápidamente a un proyecto personal es, pues, una forma de *violencia cultural que*, por involuntaria que sea, manifiesta una falta de respeto a la diversidad de relaciones con el mundo.

Al mismo tiempo, incluir su esfuerzo presente en un proyecto sigue siendo la manera más segura de darle sentido. ¡Intentemos hacer frente al problema! El primer aspecto de la competencia necesaria consiste, pues, en navegar entre la manipulación y el laxismo. Es legítimo empujar a un niño a hacerse preguntas, hacer proyectos, incluir su trabajo en una perspectiva a medio o a largo plazo. Quizá se trata incluso de un objetivo mayor de la escolaridad básica: volverse capaz de formar proyectos, realizarlos, evaluarlos. A condición de recordar que es un camino largo y sería injusto y poco eficaz hacer de ello un prerrequisito para los otros aprendizajes. ¡Si se

incluyen en un proyecto personal a medio plazo, mejor! Si no, la construcción del sentido debe tomar otros caminos.

Vemos que esta última competencia, como las otras, requiere algunos conocimientos didácticos, pero también una gran capacidad de comunicación, empatía, respecto de la identidad del otro. Releer *Frankenstein pédagogue* (Meirieu, 1996) antes de cada vuelta a la escuela evitaría hacer de la exigencia previa de un proyecto personal una nueva forma de violencia simbólica...

5

Trabajar en equipo

La evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional. Efecto de moda, bajo la influencia de los soñadores, dirán los que sólo se sienten bien siendo los «únicos maestros de a bordo». Sin embargo existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor. He aquí algunas:

- . La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.
- . La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación, por ejemplo, repartir las tareas de forma equitativa y compartir la información en el seno de la pareja, o delegar a los especialistas un problema que sobrepasa al profesor titular, con el máximo de indicaciones para facilitarles el trabajo.
- . Se insiste cada vez más en la *continuidad de las pedagogías*, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio de alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.
- . La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.
- . La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a compartimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.
- . Los padres se organizan, piden un diálogo de grupo a grupo y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.

- . La constitución de instituciones en «personas morales», en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

De aquí se desprende que trabajar en grupo se convierte en una *necesidad*, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal. Al mismo tiempo, cada vez hay más profesores, jóvenes o menos jóvenes, que desean trabajar en equipo y aspiran a niveles de cooperación más o menos ambiciosos.

Algunos excluyen radicalmente trabajar en solitario, otros son más ambivalentes, pero ven las ventajas de una cooperación regular si esta les deja una autonomía suficiente.

¿Trabajar en equipo, qué supone exactamente? Existen varias clases de equipos. De la organización que permite repartirse recursos a la corresponsabilidad de un grupo de alumnos, hay varios niveles, que podemos esquematizar en el cuadro 3.

Incluso una organización puramente material supone algunas competencias, por ejemplo, para garantizar una cierta *justicia*. Cada vez que un colectivo recibe recursos para repartir, por ejemplo, fondos para la escuela, un material de video, o equipos informáticos, se plantea la cuestión: ¿a cada uno según sus necesidades, sus méritos, sus proyectos o a cada uno exactamente lo mismo? Un pseudoequipo puede explotar y perder sus recursos por no haber sabido encontrar una repartición a la vez inteligente y equitativa.

Cuadro 3. Trabajar en equipo: niveles de interdependencia

NIVELES	REPARTICIÓN DE RECURSOS	REPARTICIÓN DE IDEAS	REPARTICIÓN DE PRÁCTICAS	REPARTICIÓN DE ALUMNOS

Un equipo *lato sensu* se limita a discutir ideas y prácticas respectivas, sin decidir nada. Sin embargo, estos intercambios exigen una forma de equidad al usar la palabra y a la hora de correr riesgos: si siempre son los mismos quienes explican, exponen un problema, piden un consejo, y siempre los mismos los que escuchan, critican o dicen «sólo hay que...», esto no durará. Además, un intercambio puede dañar la imagen de sí mismo de un practicante, incluso si ésta no disminuye formalmente su autonomía. Si cada cual se protege y únicamente ofrece una superficie lisa, los intercambios siguen siendo vanos. Si pasan a ser más auténticos y están mal dirigidos, pueden dejar heridas duraderas a los que tienen la impresión de no haber sido comprendidos o apoyados, sino más bien juzgados y desautorizados. Los miembros de los equipos que duran manifiestan grandes competencias de comunicación.

En un equipo *stricto sensu* esto resulta todavía más evidente, puesto que funciona como un verdadero colectivo, en beneficio del cual cada uno cede, voluntariamente, una parte de su libertad profesional. Cuando se limita a una coordinación de prácticas y cada uno vigila a «sus» alumnos, todo depende de lo que pongamos en común: se sobrevive fácilmente a una disfunción durante diez días de talleres para facilitar la comunicación antes de Navidad. Resulta más problemático en el marco de un dispositivo que, durante todo el año escolar, exige una división del trabajo flexible y un consenso regular sobre el programa, las actividades y la evaluación. La corresponsabilidad de los mismos alumnos requiere todavía más competencias, puesto que, incluso si no se entienden, los profesores no pueden entonces separarse durante el año...

En todos los casos, es necesario que cada uno encuentre su lugar, proteja su parte de fantasía, incluso de *locura* (Perrenoud, 1994/; 1996c). Incluso en un equipo democrático, compuesto por iguales, algunos ejercen una fuerte influencia en las decisiones del equipo y tienen pues poco mérito al adherirse a ellas, mientras que otros tienen la impresión de sufrir «la ley del grupo» o de su líder. Sin competencias de regulación, que permitan expresar estas impresiones y proponer un equilibrio mejor, el equipo se romperá o irá hacia una parodia de cooperación.

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

Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias (Gather Thurler, 1996a, p. 151):

- 1 *Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un «pseudoequipo» a un verdadero equipo.*
- 2 *Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional, no es trabajar en equipo *por principio», es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Así pues es participar en una cultura de coope-*

ración, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.

3 Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad.

Yo destacaría especialmente la segunda idea: saber trabajar en equipo es también, paradójicamente, *saber no trabajar en equipo cuando la cosa no vale la pena*. La cooperación es un medio, que debe presentar más ventajas que inconvenientes. No hace falta obstinarse si, por ejemplo, el tiempo de consenso y la energía física necesaria para lograr un acuerdo son desproporcionados en relación con los beneficios esperados. Un equipo que dura posee un conocimiento único: dejar a sus miembros una amplia autonomía de concepción o realización cada vez que no sea indispensable estar cogidos de la mano...

El referencial adoptado aquí detalla competencias más precisas:

- . Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.
- . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- . Formar y renovar un equipo pedagógico.
- . Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

Examinemos con más detalle cada una de estas competencias.

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes

La cooperación no implica siempre un proyecto común. Incluso cuando cada uno sigue su ruta y «hace lo que tiene que hacer», sucede que su interés le obliga a construir alianzas, acuerdos, colaboraciones puntuales, sin meterse por eso en el mismo lío constantemente. Así pues saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo. Entenderse con los padres para hacer frente al absentismo o a la indisciplina de su hijo, o con los compañeros para vigilar los recreos alternativamente, no significa todavía formar un verdadero equipo.

Podemos definir un equipo como un *grupo reunido para un proyecto común*, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Los proyectos son tan variados como las situaciones y las acciones posibles en el oficio. Yo distinguiré dos clases:

- . Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa, por ejemplo, montar un espectáculo en común, organizar una jornada deportiva, proponer talleres para facilitar la comunicación, editar un periódico; la cooperación es entonces el medio para realizar una empresa que

nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo; esta se detiene en el momento en que la empresa se acaba.

. Los proyectos en los cuales la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos, puesto que pretenden instaurar una forma de *profesionalidad interactiva* (Gahter Thurler, 1996o) que se parece más a una *forma de vida y de trabajo* que a un camino para lograr un objetivo preciso.

Por supuesto, la oposición no es absoluta: un equipo reunido para dirigir una empresa definida, en su momento, puede iniciar una nueva aventura e instituirse en red permanente de cooperación; o, al contrario, un equipo basado en las ganas de trabajar en grupo conduce a implicarse en empresas comunes, que se convierten a veces en su principal razón de ser.

En los dos casos, es importante *saber elaborar un proyecto*. En una «cultura de proyecto» (Boutinet, 1993), cada uno está familiarizado con la idea de proyecto. De ahí a dominar las fases de negociación y dirección de un proyecto colectivo, hay un paso...

En el proyecto de tipo «empresa colectiva que aspira a una realización», resulta relativamente fácil identificar el producto al cual se aspira, pero falta ponerse de acuerdo en la imagen exacta que se tiene de éste, el nivel de exigencia, los destinatarios, el calendario, la división de tareas, el liderazgo, todas ellas cosas que deben ser aclaradas para que cada uno pueda empezar con conocimiento de causa.

En un proyecto de tipo «puesta en común de fuerzas y de ideas, coordinación de prácticas», la razón de ser de la cooperación es más difícil de formular. A la pregunta: «¿Qué vamos a hacer juntos?», entonces se puede responder: «Lo decidiremos juntos», dejando al preguntón con las ganas. Es también más arriesgado: cuando se proyecta montar un espectáculo, se trata de una *acción delimitada*, mientras que el proyecto de trabajar en grupo se extiende a las relaciones profesionales cotidianas, manifiesta la necesidad de compartir, romper la soledad, formar parte de un grupo, todas ellas cosas que a veces provocan la risa burlona de los cínicos, las advertencias de los escépticos o las mofas de los que consideran cualquier duda profesional una declaración de debilidad o incompetencia.

En ambos casos, la génesis de un proyecto es una cuestión de *representaciones compartidas* de lo que los actores quieren hacer juntos. Si no hacen este trabajo al principio, deberán hacerlo más tarde, a la primera divergencia grave, a la primera crisis. Si un equipo no es capaz de decirse, de una forma explícita, lo que los mantiene unidos, el equipo se deshace o experimenta una regresión con un pretexto falso ante los primeros obstáculos. Ahora bien, articular representaciones es abrir un espacio de libre expresión en el proyecto y antes del proyecto, escuchar las proposiciones, pero también descodificar los deseos menos confesados de sus compañeros, explicitar los suyos, buscar compromisos inteligentes.

Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de varias fases del «ciclo de vida de un proyecto», sobre todo de su génesis, siempre incierta. Hablar de los miedos, de los fantasmas, de perder su autonomía, de territorios que proteger, de los poderes que tomar o sufrir (Perrenoud, 1996c), competencias e incompetencias que mani-

festar o que construir, en resumen, de todas las vicisitudes de las relaciones inter-subjetivas (Cifali, 1994) no es entonces un lujo, sino una condición de puesta en marcha, en una transparencia relativa y un cierto equilibrio entre los deseos de unos y otros.

Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones

Todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento: el respeto de los horarios y del orden del día, la preocupación de lograr decisiones claras, el recordatorio de las opciones elegidas, la repartición de tareas, la planificación de los próximos encuentros, la evaluación y la regulación del funcionamiento concierne a todos, lo cual significa que cada uno ejerce permanentemente una parte de la función de animar y dirigir. A la vez esto supone:

- . Una postura, una cierta descentración, la preocupación de que el grupo funcione, lo cual conduce a intervenciones en apariencia «desinteresadas», que no favorecen una proposición o un punto de vista personales, sino que facilitan la comunicación o la toma de decisiones eficaces y equitativas; de hecho, a medio plazo, cada uno tiene interés en que su equipo funcione, pero a veces se encuentra atrapado en desafíos de poder, proyectos que defender, juegos relacionales o emociones que añaden más bien divergencia, incertidumbre o desorden en el funcionamiento colectivo.
- . Competencias de observación y de interpretación de lo que sucede, que también son competencias de intervención en el proceso de comunicación o la estructuración de la tarea.

En un grupo de una cierta envergadura, acosado por el tiempo o amenazado por un claro desequilibrio de las fuerzas presentes, es razonable, sin descargar al grupo de esta preocupación, delegarla sobre todo a un *animador*, designado para la reunión o un período más largo. Esta última fórmula es preferible, puesto que garantiza una continuación entre las reuniones, el animador se siente responsable de hacer un seguimiento de la anterior y preparar la siguiente.

Representar el papel de animador exige una mayor afirmación de la postura y las competencias evocadas más arriba. Por consiguiente, no es un papel realmente especializado, más bien el derecho y el deber de dar prioridad a la función de animación y dirección de la reunión. ¡Animar es dar vida, no contentarse con conceder la palabra!

Para hacer surgir este papel y permitir que el animador lo represente por completo, es importante que el equipo afronte la cuestión del *liderazgo* no lo confunda con la autoridad administrativa. Ahora bien, se constata una profunda ambivalencia de los profesores con respecto a una animación digna de este nombre. Todo el mundo se queja bastante a menudo de uno o más de las siguientes disfunciones (Perrenoud, 1986):

- a) *Todo el mundo habla a la vez, se interrumpe, ya no se escucha.*
- b) *Nadie habla, todo el mundo parece preguntarse, confuso: «¿Qué hago yo aquí?»*

- c) *Nacen conversaciones en varios rincones paralelamente al intercambio general, ya no se sabe quién escucha a quién.*
- d) *Los participantes ya no saben muy bien por qué se han reunido; pasan un tiempo excesivo preguntándose: «¿Tenemos algo que hacer juntos?»*
- e) *La discusión parte en todas direcciones, se salta de un tema a otro, todo el mundo se pierde, es un jaleo...*
- f) *Una o dos personas hablan sin cesar, cuentan su vida, monopolizan la palabra.*
- g) *Algunas personas no dicen nada en toda la reunión, no se sabe qué piensan, no manifiestan ningunas ganas de expresarse, nadie se atreve a preguntarles.*
- h) *Algunas personas parecen tener ganas de hablar, pero dudan en lanzarse al agua. Cada vez que parecen decidirse, alguien se les avanza o las interrumpe.*
- i) *Algunos participantes llegan tarde, no entienden muy bien lo que sucede, no se atreven a preguntarlo, mientras que nadie se preocupa en explicárselo.*
- j) *No se sabe exactamente hasta qué hora debe proseguir la reunión, algunos se marchan en medio de la discusión, que se diluye.*
- k) *Dos personas o dos subgrupos se enfrascan en una discusión interminable de un tema sin interés para el resto de participantes, que asisten a la contienda como espectadores impotentes.*
- l) *Las opiniones son compartidas sobre lo que hay que discutir o sobre el modo de hacerlo. No se sabe cómo resolver el desarrollo del debate, cada uno prosigue con su idea.*
- m) *Algunas personas emiten opiniones categóricas y estigmatizan toda opinión divergente. Otros, heridos, se callan o se retiran.*
- n) *La gente se marcha sin decidir la base, el contenido o la fecha de un nueva reunión.*

Todo el mundo se enfada cuando esto sucede. Y sin embargo, cuando alguien hace como si se encargara de las cosas, incluso cuando se lo piden los participantes, rápidamente es objeto de burlas como: «sí, señor!» o «atención, ahí va el jefe». Se aprovecha cualquier ocasión para hacerle saber que no tienen interés en tomárselo en serio. Lo cual favorece una animación desvaída, «culpable», que al final hace que todo el mundo se sienta confuso. Si las cosas van mal, el animador puede convertirse en el chivo expiatorio ideal. En el mismo orden de ideas, algunos grupos rechazan cualquier recurso de instrumentos de animación, ya que sospechan que favorece la «manipulación». A veces, el animador designado, al igual que *un* delantero centro dinámico, está «marcado» de cerca por todos aquellos que, al no haber querido asumir su papel, temen sin embargo dejarle demasiado poder. En resumen, hay que ser inocente o un poco camicace para representar este papel en el entorno docente.

Un equipo pedagógico es justamente un lugar donde, idealmente, se han superado esas inquietudes en torno a la autoridad y al liderazgo, incluso el grupo tiene necesidad de una fuerza de *regulación*, que es un poder instaurado por el equipo y que, por lo tanto, no hay razón para sabotearlo cuando parece instituirse... Vemos, a propósito de esto, que las competencias, lejos de ser simples «habilidades de animación» se basan en una inteligencia de lo que hacemos funcionar en un grupo, que se arraiga en una relectura de nuestra experiencia, así como en algunos conocimientos procedentes de las ciencias humanas (psicoanálisis, psicología social, sociología de los grupos limitados).

Formar y renovar un equipo pedagógico

En algunas organizaciones, el equipo está compuesto por el organigrama o la jerarquía: al ocupar un puesto, nos encontramos *ipso facto* formando parte de un equipo cuyos miembros no se han elegido. Esta forma de *colegialidad obligada* (Hargreaves, 1992) sin duda provoca numerosos efectos perversos, puesto que la cooperación no es el resultado de una elección libre. Por lo menos esto simplifica la cuestión de la formación y la recomposición de los equipos de trabajo.

En la escuela, sobre el mismo modelo, hay una administración que intenta constituir de una forma autoritaria un grupo de profesores en equipo. En general, sin embargo, los equipos pedagógicos están formados por la elección mutua. Se constituyen alrededor de un proyecto o un contrato más o menos explícitos. De ahí surgen dos problemas, que desde entonces les corresponde resolver a los (futuros) miembros del equipo:

1. ¿Cómo hacer nacer un equipo cuando no existe ninguno?
2. ¿Cómo garantizar la continuidad del equipo más allá de las salidas y las llegadas?

El primer problema corresponde a los que quieren tomar la iniciativa de formar un equipo. En general se observan varias clases de génesis:

- . La «bola de nieve»: dos o tres personas empiezan a colaborar, se les añaden otras; una red de cooperación nace antes de ser reconocida como equipo, ya sea por sus miembros o por otros profesores.
- . La respuesta a una solicitud externa: la autoridad escolar, una institución de formación, un centro de investigación buscan un equipo para entrar en un programa de innovación, formación o investigación. Dos o tres profesores se dicen «¿y por qué no nosotros?» y reúnen algunos compañeros que forman un equipo en esta ocasión.
- . La coalición frente a una amenaza: restricciones presupuestarias, perspectivas de reducción de empleo o disminución de horas en la ficha horaria, quejas de los padres contra un grupo de profesores, conflicto con otra institución o la autoridad o situación de crisis. Todos estos acontecimientos crean una forma de solidaridad de la cual puede surgir un equipo.
- . La participación en la elaboración de un proyecto institucional puede crear núcleos más limitados, que se constituyen en actores colectivos deseosos de guiar una dinámica más amplia.
- . La atribución de recursos a colectivos puede suscitar pseudoequipos, que evolucionan a veces hacia verdaderos equipos.
- . La militancia innovadora: algunos profesores esbozan un proyecto y procuran movilizar compañeros.

Sea cual sea el punto de partida, aquellos que desean lanzar o relanzar una dinámica de cooperación deben aprovechar las ocasiones e implicarse para hacer surgir un proyecto común, que sea a la vez *movilizador* para que cada uno no regrese inmediatamente a su torre de marfil, y bastante abierto para no dar la impresión de que todo está arreglado de antemano.

El deseo difuso de trabajar de forma más cooperativa daría origen más a menudo a un equipo si las competencias necesarias para sostener esta dinámica estuvieran mejor repartidas. A menudo, la génesis de un equipo aborta por torpeza, exceso de precipitación, por falta de escuchar o falta de organización, memoria o método. Los profesores formados por la militancia, la vida asociativa, incluso la empresa, en general poseen los medios y la audacia para crear un movimiento colectivo, mientras que los profesores privados de estas experiencias extraescolares se ven paralizados por el miedo, si «salen de vereda», parecen buscar poder o, peor todavía, una promoción...

Renovar un equipo pedagógico requiere además otras competencias. Se trata de saber «dirigir», a la vez, las salidas y las llegadas.

Las salidas son de varias clases. Unas resultan una mala experiencia, porque empobrecen el equipo y lo desvalorizan a ojos de los que continúan y se sienten «abandonados» en el peor momento. De ahí pueden resultar presiones para impedir ciertas salidas y represalias cuando la decisión está tomada, pero todavía no es efectiva. ¿Cómo darse cuenta y ser tratado como un actor completo en un equipo que se dispone a dejar? Para aceptar este desafío, hacen falta capacidades de análisis, verbalización y regulación.

Otras salidas, por lo contrario, son bienvenidas. Pueden ser el resultado de una verdadera exclusión, más violenta todavía si permanece en lo no dicho. Es posible que la salida ponga fin a un periodo de conflictos y abra un periodo de culpabilidad colectiva un poco deprimente...

En cuanto a las llegadas, suponen otro problema: ¿cómo hacer un sitio a los nuevos sin tener que renegociarlo todo? Un equipo aguerrido sabe:

- . Por un lado, aprovechar los momentos en los que el equipo se recompone como ocasiones positivas para reabrir el debate sobre sus objetivos y su itinerario.
- . Por otro lado, transmitir a los recién llegados informaciones que les ayudarán a asimilar la cultura del equipo y entender por qué se hace lo que se hace, se dice lo que se dice, no se retoman ciertos temas, se renuncia de antemano a algunas empresas con un categórico «¡esto no funciona, ya lo hemos probado!»

Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales

Un equipo se debilita si no consigue «trabajar sobre el trabajo» (Hutmacher, 1990). Se puede pasar algún tiempo quejándose del sistema, la inspección, los padres, los alumnos, los programas, la evaluación, los locales y todo lo que impide hacer un buen trabajo, pero uno se cansa de buscar un chivo expiatorio. El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del «muro de las lamentaciones» para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y los apoyos necesarios.

El activismo puede sostener un equipo durante meses, incluso años, convertirse en su razón de ser, a veces de forma obsesiva. Elaborar proyectos ambiciosos y llevarlos a cabo satisface a aquellos y aquellas que buscan en el equipo, ante todo, un medio de multiplicar su capacidad de acción o vivir aventuras apasionantes. Se seguirá entonces constantemente en la lógica de la acción eficaz, lo cual no excluye los debates, incluso vivos enfrentamientos, pero los limita a lo que hay que aclarar del todo para tomar decisiones y asumirlas colectivamente.

Así pues las competencias necesarias son las que permiten a un grupo de tareas realizar sus proyectos.

Cuando los miembros del equipo esperan de la cooperación una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en luchar contra la huida hacia delante en el activismo, tener tiempo para hablar de lo que hacen, creen, piensan, sienten, y no de lo que queda todavía por hacer para preparar la fiesta, la exposición o la semana musical. Hacen falta entonces algunas competencias para navegar entre dos escollos: protegerse demasiado, a riesgo de no decirse nada, o exponerse demasiado, lo cual puede llevar a algunos a encerrarse en su tienda para curarse las heridas.

Siempre resulta útil que un miembro del equipo sea, más que los otros, sensible a los posibles resbalones hacia el intercambio vacío de sentido, así como hacia el psicodrama, pero la regulación descansa sobre una competencia *colectiva*, basada en una intuición común de la necesidad y la fragilidad del intercambio en torno a las prácticas. Las habilidades más metodológicas pueden entonces tomar el relevo, para organizar, por ejemplo, visitas mutuas, la narración con fragmentos de historias reales, el análisis de situaciones complejas, en ocasiones momentos de escritura profesional (Cifali, 1996; Perrenoud, 1996j, l. 1998g, o).

Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

M. Schorderet y L. Schorderet insisten en ello (1997): «Hay que abandonar absolutamente la ilusión de los discursos sobre la paz y la armonía». El conflicto forma parte de la vida, es la expresión de una capacidad de rechazar y divergir, que es el origen de nuestra autonomía y la individuación de nuestra relación con el mundo. Una sociedad sin conflictos sería, o bien una sociedad de corderos, o bien una sociedad en la cual nadie pensara, lo que excluye la divergencia, por lo tanto el progreso, que nace de la confrontación sobre la acción que emprender.

Esto no significa que se deba echar leña al fuego y alimentarse del conflicto, como hacen algunas personas que buscan su identidad sembrando la discordia. Dejemos simplemente de demonizar el conflicto, considerémoslo como un componente de la acción colectiva y preguntémonos cómo podemos utilizarlo de una forma constructiva más que destructiva.

Cada uno aborda un conflicto con su propia identidad, que construye a partir de su desarrollo personal, por lo tanto, de su vida así como de su formación. Los adultos no han parado nunca de oscilar entre la sumisión y la revuelta contra los poderes, nunca están seguros de tener el derecho de ser diferentes sin ser marginados. El

conflicto hace hincapié en la alteridad y evoca la autoridad, incluso la violencia. Es normal que cada uno sólo llegue a estar relativamente tranquilo, frente a estos fenómenos, a merced de un *trabajo sobre sí mismo* que puede llevarle toda la vida. Este trabajo avanzará todavía más porque se considera como algo banal, normal, que no es una declaración de debilidad. Supone también competencias de autoanálisis y diálogo con sus allegados.

Sin embargo, limitémonos a este punto, a competencias profesionales más específicas, sabiendo que el funcionamiento de un equipo pedagógico sigue dependiendo mucho de la madurez, la estabilidad, la serenidad personales de aquellos y aquellas que lo componen. Estas características pueden evolucionar, pero, en el día a día, son lo que son; es necesario «hacer con». Existen pues, en la mayoría de equipos, algunas personalidades o configuraciones de personalidades más favorables que otras a un funcionamiento armonioso. En un equipo, una parte de la regulación consiste en suavizar los conflictos que provienen del «eslabón débil de la cadena», por ejemplo, un compañero del equipo que tiene miedo a todo, que nunca hace concesiones sobre los principios o que manifiesta un perfeccionismo sin límites.

Un psicólogo clínico aborda serenamente (?) las neurosis de sus pacientes, porque no tiene que vivir ni actuar con ellos fuera de los encuentros terapéuticos. En un grupo real, los conflictos provienen en parte de las irritaciones que provocan algunos miembros del grupo, por ejemplo, los que nunca tienen suficiente espacio, reconocimiento, certezas para sentirse bien consigo mismos y que, de repente, introducen deseos muy egocéntricos. Vivir con las «neurosis» de los otros exige no solamente una cierta tolerancia y una forma de afecto, sino también competencias de regulación que evitan lo peor. Hay, en cada grupo, mediadores, personas que anticipan y atenúan los enfrentamientos. En los casos más dramáticos, son necesarias personas externas y especializadas para que intervengan. Esto no se produce de una forma automática. Una de las competencias que requiere la vida en equipo es saber reconocer que el grupo está al límite de sus recursos internos de regulación y que solo puede resolver la crisis movilizando recursos externos. Podemos desear que cada equipo disponga de varias personas que, sin estar especializadas, ni delegadas, impidan que se llegue a estos extremos representando un papel formal o informal de *mediación*.

Sin embargo, cometeríamos un error si pensáramos que el conflicto nace solamente de personalidades presentes. Siempre se suman a estas situaciones parcialmente provocadas por acontecimientos externos una restricción de recursos disponibles, una queja de los padres o de los alumnos, una amenaza sobre el empleo, una petición de uno de los miembros del equipo para adoptar una función de animación en la institución o simplemente la ocasión de desarrollar un proyecto. Cada vez que hay que decidir, se corre el riesgo de no estar de acuerdo. Según lo que haya en juego, si los puntos de vista difieren y si cada uno está decidido a defender lo suyo, el desacuerdo puede transformarse en conflicto. Las competencias necesarias se construyen entonces a partir de una *moderación* centrada en la tarea. Por ejemplo, es importante que, en un equipo, varias personas tengan suficiente imaginación, informaciones y conocimientos para reestructurar el debate de modo que surja un compromiso, una decisión que no enfrente de una forma brutal perdedores y gana-

dores. La llamada a la armonía es entonces menos eficaz que la reconstrucción del problema, que pasa por un trabajo intelectual de bastante precisión, en general en la urgencia. A falta de una solución milagrosa que ponga a todo el mundo de acuerdo en lo fundamental, también se puede proponer un calendario y un método que pacifiquen el debate, por ejemplo, Inspirándose en el principio de Korczak que Meirieu recuerda gustoso: en una clase, cada uno puede criticar al otro, con la condición de prevenirlo por escrito veinticuatro horas antes...

En un debate, en general, hay un desafío real, pero también una construcción colectiva más efímera, que dramatiza de una forma inútil las oposiciones, y juegos relacionales (juegos de poder, de competencia, pequeñas alianzas, ajustes de cuentas) que dificultan la discusión iniciada. En la gestión de conflictos, una competencia básica, preciosa, es la capacidad de *romper las amalgamas y las espirales*, reconducir un conflicto a una divergencia delimitada más que fomentar una guerra de religión, un combate de directores, una disputa entre clásicos y modernos o un conflicto ideológico típico. Sin duda, estas discrepancias están presentes y constituyen líneas de fractura, siempre a punto de reabrirse en caso de seísmo. El trabajo cotidiano de la mediación es esencialmente preventivo y consiste en impedir que cada divergencia degenera en conflicto. Es una competencia mayor en un grupo. *Construir puentes relacionales*, como proponen Marianne y Louis Schorderet, no se trata únicamente de hacer una llamada a la tolerancia o a la empatía, es trabajar intelectualmente en lo que une y lo que separa, por lo tanto, valorar una forma de lucidez sobre los verdaderos desafíos del conflicto reciente.

Por supuesto, si las discrepancias son muy fuertes y cada cual espera constantemente el incidente de frontera que le autorizará a abrir las hostilidades con toda la buena conciencia, quizás hará falta recurrir a una competencia bastante escasa y difícil de asumir, que recuerda la eutanasia o la amputación. Hay equipos sobre los cuales es mejor decidir la *disolución*, porque alimentan odios y regresiones más que ganas de cooperación profesional. A veces, nadie ve qué milagro lo haría evolucionar positivamente. Más vale entonces separarse más que hacer sufrir mutuamente.

También existen equipos que pueden seguir funcionando separándose de uno de sus miembros o escindiéndose de él. La competencia también consiste en *ver la realidad de cara*. También resulta tan absurdo hacer referencia a la exclusión, la escisión o la disolución a la mínima crisis como rehusar pensar en ello cuando en el equipo, permanentemente, aumenta el sufrimiento en el trabajo y la soledad de cada uno. Ahora bien, lo que parece sensato, es muy difícil aceptar lo primero porque hay que reconocer una forma de impotencia y fracaso, luego porque esto lleva a decir al otro, a la cara, cosas muy duras, la única forma de resolver la situación. Los especialistas de las patologías de pareja lo saben: nos podemos agarrar a un infierno, hasta el punto de negar ferozmente que exista el menor problema en el momento en el que alguien prueba de decir: ¿es que esto puedo continuar así? En un equipo, el desafío es sin duda menos existencial (?), pero los mecanismo de denegación del fracaso y el sufrimiento son fuertes también. Saber identificarlos y neutralizarlos es una competencia muy valiosa.

Sería injusto, sin embargo, concluir con una observación tan negativa. La vida de equipo está hecha de pequeños conflictos, que lo hacen avanzar si se arreglan con

humor y respeto de los otros. Los conflictos mayores se producen y a veces son insuperables. La capacidad de evitarlos, incluso cuando ésta no es infalible, ayuda al menos a superar las divergencias ordinarias.

En cualquier caso, «un equipo prevenido vale por dos» (Gather Thurler, 1996b). El conocimiento no permite controlar todos los acontecimientos, pero ayuda a anticiparlos, nombrarlos, desdramatizarlos, entender que son inherentes a la dinámica de un grupo limitado, lo cual exime de la búsqueda de un chivo expiatorio y libera del mito del «buen equipo» como paraíso relacional...

6

Participar en la gestión de la escuela

¿Hoy en día, se pide realmente a los profesores que participen en la gestión de la escuela? Por otro lado, ¿tienen ganas de hacerlo? Podría parecer «lógico» tener respuestas claras a estas preguntas antes de considerar como indispensables los cuatro componentes retenidos por el referencial adoptado aquí:

- . Elaborar, negociar un proyecto institucional.

- . Administrar los recursos de la escuela.
 - . Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes (servicios extraescolares, barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).
 - . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

Si nadie, ni por parte de los profesores, ni por parte de la autoridad escolar, ve el sentido de estas funciones, sería absurdo referirse a las competencias correspondientes. En materia de gestión del sistema educativo, sin embargo, ya no nos encontramos en esta situación.

Por todas partes, las costuras de los sistemas educativos se rompen, por miles de razones, pero sobre todo porque su modo de gestión, a pesar de algunos progresos, continúa siendo arcaico, burocrático, basado en la desconfianza más que en la confianza, la libertad clandestina más que la autonomía asumida, la ficción del respeto escrupuloso de los textos más que la delegación del poder a partir de objetivos generales, la apariencia del control más que la transparencia de las opciones y la obligación de dar cuenta de ello. Profesionalización, responsabilización, participación, autonomía de gestión, proyectos institucionales, cooperación: estos temas, más allá de efectos de moda, definen alternativas deseables al funcionamiento burocrático.

Las competencias descritas aquí corresponden a estos funcionamientos emergentes, que actores todavía minoritarios, pero cada vez más numerosos, dicen que responden a sus deseos, tanto en lo que se refiere a la autoridad escolar como a las asociaciones profesionales (Bouvier, 1994; Broch y Cros, 1989; Hutmacher, 1990; Demailly, 1991; Derouet, 1992; Obin, 1992, 1993; Gather Thurler, 1994o, b, 1996b, 19976; Pelletier, 1998; Pelletier y Charron, 1998; Perrenoud, 1993o, b, 1998p, g).

¿Hace falta, antes de preocuparse por formar a los profesores para que participen en la gestión de la escuela, esperar que esta evolución, solamente iniciada, se haga por completo, en las ideas, en los textos legislativos, en los procedimientos presupuestarios, en los modos de trabajo? ¡Claro que no! El cambio se producirá por la unión de dos progresos complementarios: por un lado, una adhesión progresiva de los actores a nuevos modelos, y por el otro, la construcción, también progresiva, de los conocimientos y las competencias susceptibles de hacerlos funcionar en la práctica. No hay peor adversario del cambio que esta constatación, que los escépticos susurran con placer: «Ya lo veis, esto no puede funcionar, no son capaces de afrontar sus responsabilidades».

Los profesores no son los únicos actores de la educación a quienes se les pide que construyan nuevas competencias. Los dirigentes deben, al mismo tiempo, aprender a delegar, pedir cuentas, conducir, suscitar, garantizar o negociar proyectos, estudiar e interpretar balances, incitar sin imponer, animar sin desposeer. Estas competencias, estos conocimientos de acción apenas se desarrollan, de forma espontánea, sin formación, sin progresión reflexiva, sin transformación identitaria (Gather Thurler, 1996a; Perrenoud, 1998g). Todos los oficios de la educación están implicados en ello y exigen nuevas competencias en materia de gestión de la escuela. Pero limitémonos aquí a los profesores.

Para describir una competencia, hace falta explicitar las prácticas de referencia. Aquí, como para el trabajo en equipo, se sale del aula, para interesarse por la comunidad educativa en su conjunto. Nos equivocáramos, sin embargo, si creyéramos que nos alejamos de los desafíos didácticos, pedagógicos y educativos, que nos encontramos en el dominio de la «gestión pura», autorizada por esta razón a olvidar los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos. El conjunto del funcionamiento de una escuela proviene del *curriculum real* (Perrenoud, 1996a) y contribuye a formar los alumnos, de forma deliberada o involuntaria. Gestionar la escuela es siempre, de forma indirecta, disponer espacios y experiencias de formación.

Elaborar, negociar un proyecto institucional

En nuestra cultura, es muy habitual «realizar proyectos». Sin embargo, es una forma de ser que parece imponerse a todos, incluso a aquellos que no tienen los medios o la vocación. Vivimos en un *cultura de proyecto* (Boutinet, 1993), con el riesgo constante de mantener esta relación con el mundo para el único que sea digno de la condición humana. La insistencia puesta en el proyecto personal del alumno ilustra las desviaciones normativas que amenazan una idea positiva. Para formar un proyecto, para «proyectarse» en el futuro y quererlo construir, hace falta una identidad, medios, una seguridad, que no poseen todos los individuos, porque esta confianza y esta seguridad están estrechamente relacionadas con el origen social y la experiencia de vida. Formar un proyecto, es decir «yo», es considerarse como un autor que tiene influencia sobre el mundo, que se reconoce con la fuerza suficiente, los derechos y las competencias para cambiar el curso de las cosas. Esta convicción, que comparten todos los dominantes, justamente carecen de ella la mayoría de los

dominados. Por lo tanto, resulta absurdo exigir a *un* alumno que su herencia cultural no predisponga a percibirse como un sujeto autónomo, que tenga inmediatamente un proyecto. El desafío de la educación es por lo contrario dar a todos los medios de elaborar y llevar a cabo proyectos, sin hacer de ello una condición previa.

La idea de proyecto institucional está amenazada por las mismas desviaciones normativas. Sin duda, los profesores y profesoras son adultos instruidos, a menudo procedentes de clases medias o altas. En su vida personal, familiar, profesional, un profesor es en general capaz de formar y dirigir proyectos. Valora esta relación con el mundo, vivida como una forma de cumplimiento de sí mismo. ¿Por qué las mismas personas que trabajan en la misma institución no podrían del mismo modo comprometerse en un proyecto común? Porque las individualidades, reunidas casi por azar no pueden constituirse fácilmente en *actor colectivo*, sobre todo en el campo de una profesión todavía muy individualista. Se puede tener un proyecto personal claro y saberlo llevar a cabo sin estar deseoso ni ser capaz de unirse a un proyecto colectivo.

En la enseñanza pública, una escuela no es una empresa independiente. En la legislación suiza, por ejemplo, una institución no tiene ningún derecho, ni ninguna responsabilidad. Es un sitio, un edificio o un conjunto de edificios, en pocas palabras, un emplazamiento que, como tal, no es una persona moral o jurídica. Cuando éste existe, el director de la institución no es la emanación del profesorado, sino que es nombrado por la administración central. En el derecho francés, una institución escolar es un sujeto de derecho, está dotado de un consejo de administración, toma decisiones y asume la responsabilidad jurídica y moral de estas decisiones. A pesar de esta importancia avanzada, la ambigüedad dista de haber desaparecido por completo. En el sector público, una institución escolar no es una empresa autónoma, obtiene la mayoría de sus medios del Estado y de una administración central que le asignan misiones y controla la gestión de sus recursos. Las escuelas llamadas privadas bastante a menudo se incorporan también a redes o dependen de «poderes organizadores» de los cuales obtienen sus recursos. Estas dependencias institucionales limitan profundamente el sentido que se puede dar a un proyecto institucional. La mayoría de instituciones escolares no son realmente autónomas. A lo mejor, se encuentran entre mandato y proyecto, invitadas a desarrollar un proyecto para cumplir mejor su mandato, en el interior de límites y recursos poco negociables. (Perrenoud, 1998q)

Fuera del mundo laboral, formar y dirigir proyectos es una manifestación de *libertad*. Los individuos o los grupos definen sus objetivos, negocian sin duda los medios y las cooperaciones necesarias, pero no están obligados a pedir permiso para realizar su proyecto, excepto si solicitan un mandato sin el cual su proyecto no es posible. Que *un* proyecto se transforme en mandato es en sí habitual: un despacho de arquitectos, por ejemplo, puede proponer un proyecto y, sobre esta base, recibir probablemente el mandato de realizarlo, con más o menos ajustes. El proyecto preexiste al mandato, sus autores asumen esta transformación como condición de realización del proyecto, incluso si ésta impone a veces plazos drásticos y hace difícil una posible renuncia, habida cuenta de los riesgos jurídicos y financieros existentes. Realizar «bajo mandato» un proyecto que se ha imaginado y propuesto cede en parte la libertad de sus diseñadores y les obliga a llevar a cabo *negociaciones* difícil

les, por ejemplo, al surgir un obstáculo imprevisto: terreno menos propicio de lo previsto, oposiciones inesperadas o rebasamiento del presupuesto. Entonces se debe modificar o redimensionar los planes. Por lo menos los actores pueden decirse: «Es nuestro proyecto, lo hemos propuesto libremente, hemos concluido un contrato que lo ha hecho posible, nos corresponde a nosotros asumir los compromisos y las transacciones que lo harán posible».

En el campo de la educación, se pueden formar proyectos equivalentes, por ejemplo, proponer organizar una universidad de verano o una sesión de formación, incluso abrir una escuela privada y, si la idea es aceptada, concluir un contrato con un organismo mandatario.

En la escuela pública y las grandes redes confesionales, la lógica es completamente distinta: *el mandato precede al contrato*. Incluso cuando las escuelas están constituidas de forma autónoma, su integración en la red las conduce a renunciar a su independencia y a funcionar bajo mandato.

El concepto de proyecto institucional puede constituir una forma de desviación del concepto de proyecto, por lo tanto, una fuente fundamental de malentendido. En numerosos sistemas educativos, una institución escolar todavía puede funcionar sin proyecto, como un mecanismo del servicio público. Algunas organizaciones escolares durante mucho tiempo han disuadido a las instituciones de tener un proyecto, porque temían no escapar entonces de la autoridad central. El «proyecto institucional» ha sido, en su origen, una forma de disidencia, de resistencia al poder organizador.

¿Por qué, hoy en día, contra esta tradición centralizadora, los sistemas escolares proponen añadir una «capa de proyecto» a un funcionamiento organizacional que podría prescindir de él? Los partidarios de proyectos institucionales los justifican en general en un triple registro:

- . La gestión óptima de los servicios públicos, que exige una mayor autonomía de los servicios y los funcionarios, y sobre todo de las escuelas y los profesores, para responder mejor a la diversidad de situaciones y dinámicas locales al mismo tiempo que se ahorra dinero.
- . La profesionalización del oficio de profesor, el aumento deseable de la autonomía individual y colectiva de los profesores, en nombre de su dignidad, su competencia y su responsabilidad.
- . La necesidad de dar más sentido al oficio y al cambio, conciliar mejor valores personales y mandato.

Ahora bien, la idea de proyecto institucional, en cuanto se convierte en un modo de gestión del sistema, adquiere un estatus ambiguo. ¿Cómo imaginar que las razones descritas puedan convencer a todos los autores casi de la noche a la mañana? Cuando una empresa pide a sus filiales o a sus servicios «encargarse de sus responsabilidades», este aumento de autonomía se paga con un aumento de riesgos. Corresponde a la dirección asumirlo, los asalariados no están necesariamente implicados.

En el ámbito escolar funciona de otro modo, puesto que en general se desea que el proyecto institucional surja del cuerpo docente. Decidir colectivamente es asumir también los errores de estrategia. Los asalariados no ven todos lo que ganarían si co-

rrieran semejantes riesgos. Sólo se dejan tentar aquellos que aspiran a una verdadera autonomía profesional, con completa libertad. Muchos profesores prefieren lo que he llamado (Perrenoud, 1996m) una «libertad de contrabando», la de (una vez cerrada la puerta de clase) hacer tal y como uno lo entiende, con la condición de que no se sepa...

A estas ambivalencias de los profesores responden las de los dirigentes y administraciones. Los poderes organizadores que llaman a las instituciones a formar proyectos, incluso los exigen, a menudo dan muestras de una inconsecuencia que basta, ella sola, para explicar el fracaso de esta política: no se pueden fomentar los proyectos y, al mismo tiempo, practicar un control puntilloso, no ofrecer ningún recurso suplementario, ni dar ningún poder nuevo a las instituciones. Los profesores entienden entonces bastante rápido que es una farsa, una forma de responsabilizarlos cuando se acusa a la escuela.

Incluso cuando la administración juega al juego con coherencia y continuidad, durante varios años, sigue siendo muy difícil hacer surgir, luego realizar, un proyecto institucional, debido a las dificultades de la cooperación profesional, descritas anteriormente, debido, más fundamentalmente, a una contradicción difícil de superar rápidamente: los profesores que trabajan en una institución apenas tienen más posibilidades de ponerse de acuerdo sobre un proyecto que un grupo del mismo tamaño que se eligiera al azar en el conjunto del cuerpo docente. Imaginemos que el azar repartiera los electores entre los partidos políticos, ¿cómo podríamos esperar entonces que estos grupos heterogéneos definieran un proyecto coherente? Nada predispondría a los interesados a entenderse, puesto que serían tan distintos como el conjunto de la población, de la cual constituirían, de algún modo, una «muestra representativa». Para definir un proyecto político, hacen falta complicidades, afinidades, visiones del mundo, sino idénticas, al menos compatibles.

Un proyecto institucional no es «política» con el mismo título que el proyecto de un partido. Sin embargo, exige también una cierta aproximación de los puntos de vista. A nadie se le ocurriría pedir a las personas con quienes comparte un trayecto en ascensor o en avión tener un proyecto común. Hace falta una catástrofe para que se constituyan en actor colectivo. El enfrentamiento entre personas reunidas por el azar es, por otro lado, un motivo clásico de las películas catastróficas: circunstancias dramáticas les imponen, para sobrevivir, ponerse de acuerdo mientras que nada les predispone a ello. Algunos proyectos institucionales nacen de una lógica de crisis semejante, pero los peligros raramente son lo bastante grandes y perceptibles para que se pueda contar con esta forma de génesis.

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

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

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

- . Un espacio que obliga a ponerse en el proyecto para *hacer frente* a la realidad de los alumnos, las familias, el barrio.
- . Una política de personal que garantiza una cierta homogeneidad del cuerpo docente en términos de visión pedagógica, concepción del oficio, relación con el trabajo, el tiempo, la cooperación, los alumnos, los padres, la evaluación.
- . Un director de institución que aprovecha las ocasiones para crear una dinámica colectiva y funciona como un *líder cooperativo* (Gather Thurler, 1996a, 1997a), un mediador, una garantía de la ley y la equidad.

- . Compañeros externos (asociaciones de padres, trabajadores, poderes locales) que esperan de la institución una fuerte coherencia y una cierta colaboración.

Sacar el mejor partido del espacio, las incitaciones, las ocasiones, los problemas, incluso las crisis, es una competencia crucial. Sin embargo, la habilidad táctica no basta para construir un proyecto. Es necesario proponer un tema que «hable» a la mayoría, por lo tanto, manifestar una cierta lucidez sobre lo que podría movilizar a sus compañeros, así como las obligaciones que limitan su disponibilidad, sus ganas de formarse, debatir, exponerse respecto a los otros, arriesgarse.

Un proyecto institucional, en un instituto de secundaria que reúne a un centenar de profesores, no podría tener el mismo sentido que en una pequeña escuela de primaria que reagrupa a cinco o seis profesores. No se puede afirmar que *small is beautiful*. Incluso a pequeña escala, nada sucede si por lo menos algunos actores no tienen la firme voluntad de crear una dinámica colectiva desarrollando las competencias correspondientes. Vivir juntos durante años, conocer las cualidades y los defectos de cada uno, no invita necesariamente a comprometerse conjuntamente en un método de proyecto. Una familia a menudo no tiene más proyecto que seguir viviendo; las pequeñas escuelas pueden funcionar como familias, armoniosas o rotas, según el caso.

En una escala más amplia, la dificultad es inversa. No resulta fácil movilizar numerosos profesionales que coexisten y se cruzan en la institución, sobre todo si tienen horarios partidos y especializaciones distintas. Si hay un director de institución, más vale tenerlo con uno que en contra. Su compromiso, sin embargo, no puede hacer milagros: no es un *deus ex machina* y, en el liderazgo de un proyecto, su estatus de autoridad puede representar un inconveniente más que una ventaja. Solamente los directores de instituciones muy carismáticos o militantes llegan a hacer «olvidar» las relaciones jerárquicas.

Es importante pues que algunos profesores lleven consigo las dinámicas de proyecto y a veces contra los directores de institución. Hoy en día se habla de *competencias colectivas*. La fórmula resulta sugestiva, pero el sentido no queda muy claro. Por lo menos insiste en las sinergias y las complementariedades: en una institución con proyecto, no es necesario que cada uno sepa hacerlo todo, pero es importante

que todas las competencias necesarias estén presentes, de una manera u otra, si es posible repartidas entre un número nada despreciable de líderes informales. Las competencias de comunicación, negociación, resolución de conflictos, planificación flexible e integración simbólica resaltan *conocimientos de innovación* (Gather Thurler, 1998) que ningún estatus debería monopolizar en las escuelas.

Administrar los recursos de la escuela

Esto puede parecer más prosaico. Sin embargo, invertir recursos compromete la responsabilidad individual y colectiva de los profesores tanto como afirmar valores o defender ideas pedagógicas. Las nuevas tendencias de la gestión de las finanzas públicas contribuyen a legitimar las tímidas tentativas hechas anteriormente en varios sistemas escolares. Actualmente, la atribución de unos límites de los recursos presupuestarios globales a un subsistema se sustituye progresivamente por una práctica presupuestaria según la cual cada gasto proviene de una «línea» específica y debe, además, para hacerlo de forma legítima, tener el aval previo del escalafón jerárquico superior.

Hoy en día, normalmente se acepta la idea de un *fondo escolar* destinado a financiar algunos gastos no estándares: documentación, fotocopias, fiestas, excursiones, equipos de vídeo o informáticos. Si se piensa bien, se ve que la autonomía afecta sobretodo al margen: la dotación de base se decide en el centro, lo cual deja a las instituciones, a menudo con la ayuda de colectivos locales, la libertad de aportar ampliaciones y mejoras, un ordenador de más o una biblioteca más completa. Estamos muy lejos de una verdadera autonomía presupuestaria, que consistiría en disponer libremente de los recursos presupuestarios, con la condición de lograr los objetivos. La falta de agilidad en el proceso a veces es debida al delicado reparto de poderes y cargos entre el Estado, las regiones y los municipios, con desafíos fiscales y políticos que sobrepasan la escuela.

La estandarización de los equipamientos, mobiliarios, suministros, medios de enseñanza, instaurada por razones a la vez financieras e ideológicas, vacía la autonomía financiera de una parte de su sustancia. Cuando una escuela no puede elegir ni su disposición interior, ni su decoración, ni su mobiliario, ni sus equipamientos tecnológicos, ni sus medios de trabajo entregados a los alumnos (bolígrafos, libretas, libros, etc), ¿de qué le sirve administrar un presupuesto? El aumento del trabajo y de la responsabilidad no ha supuesto por lo tanto ninguna ventaja real. En las administraciones escolares, todavía se vive a menudo en la *desconfianza*, con la idea de que, si fuera por ellos, los profesores «comprarían cualquier cosa», malgastarían los dineros públicos y se dirigirían al Estado para cubrir su déficit. La doctrina del *New Public Management* pretende sustituir un control *a posteriori* con el régimen de las autorizaciones previas. Esta innovación comporta riesgos de resbalar, especialmente durante los periodos de transición. En un periodo en el cual a los gobiernos les cuesta tanto controlar sus gastos, son comprensibles sus reticencias a descentralizar las decisiones de ajuste de recursos.

El aumento de competencias gestoras de los profesores no ofrece una garantía absoluta, pero tranquiliza a aquellos que, sin sospechar que tengan malas intenciones,

piensan que no tienen ni idea de la «realidad de los precios». Algunos conocimientos contables no perjudicarían, pero la competencia en cuestión me parece más *política* que económica. Para administrar, sin duda hace falta tener la cabeza sobre los hombros, pero una visión realista de los costes y las obligaciones no dicta, como tal, prioridades y estrategias.

Administrar los recursos de una escuela es *hacer elegir*, por lo tanto, tomar decisiones colectivamente. En ausencia de proyecto federativo, una colectividad descubre los puntos más característicos y se esfuerza sobre todo en preservar una cierta igualdad en el reparto de recursos. Por esta razón, si no se pone al servicio de un proyecto que proponga prioridades, la gestión descentralizada de recursos puede, sin beneficio visible, crear tensiones difíciles de soportar, con sentimientos de despotismo o injusticia poco propicios a la cooperación.

Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes

Una institución, en general, reagrupa profesores de distintos estatus, según su formación o su nivel de cualificación. Unos trabajan a tiempo completo, otros a tiempo parcial. Algunos van de una escuela a otra, mientras que otros se instalan de forma permanente en una sola institución y allí se sienten como en casa. En algunos sistemas, en Ginebra por ejemplo, algunos profesores generalistas no son titulares de una clase; intervienen como una fuerza complementaria, sobre todo a título de apoyo pedagógico. Algunas disciplinas las enseñan especialistas desde la escuela primaria. Finalmente, en torno a la escuela gravitan otros profesionales, logopedas, psicólogos, consejeros de educación o de orientación, trabajadores sociales, educadores, animadores socioculturales, enfermeras escolares. El abanico depende de la *división del trabajo*, desarrollado de forma distinta según los países.

Cuando existe un director de institución, su papel es sobre todo facilitar la cooperación de estos distintos profesionales, más allá de las diferencias del pliego de condiciones, la formación y el estatus. Incluso entonces, resulta fácil ver cómo se desarrollarían las cosas de forma armoniosa, y en el interés de los niños, si la preocupación de la coordinación no la aportara cada uno. Cuando los profesionales de especializaciones distintas coexisten, es extraño que cada uno se sienta reconocido en sus competencias específicas, sin temer que se le invada su territorio o sus prerrogativas. Coordinar el tratamiento de los casos que requieren intervenciones conjuntas será todavía más fácil porque las personas se conocen, se hablan, se aprecian de una forma recíproca y tienen una buena representación de sus tareas y métodos de trabajo respectivos. Esto supone actitudes y competencias en todos. Esto es todavía más necesario cuando la organización escolar no prevé un director de institución y nadie tiene explícitamente la tarea y la autoridad de favorecer la coexistencia y la cooperación de todos.

La multiplicación de los interventores especializados podría dar la impresión de que la coordinación está unida en primer lugar a la pluralidad de los oficios en juego.

Ahora bien, hoy en día, resulta indispensable, prioritariamente, entre los mismos profesores. Antes de pensar en un trabajo de equipo intensivo o en la gestión en participación de un proyecto institucional, preocupémonos simplemente por el mínimo de coordinación necesaria para garantizar una cierta coherencia a la hora de encargarse de los alumnos, una cierta flexibilidad de los dispositivos de acogida o del ambiente, un diálogo organizado con las asociaciones de padres, los colectivos locales, incluso la administración central.

Muchos profesores todavía se sienten «los únicos maestros de a bordo», una vez cerrada la puerta de su clase. Algunos piden y reciben constantemente las mismas clases, no participan en ninguna compartimentación, en ninguna empresa en participación, trabajan en circuito cerrado. Entre ellos, la coordinación se limita a vigilar los recreos, confeccionar los horarios, repartir algunas tareas de interés general, por ejemplo, el mantenimiento de la fotocopidora, los primeros auxilios, la compra del café o el reparto de los platos en la sala de profesores. La coordinación posiblemente se extienda a la organización de una fiesta anual o de una jornada deportiva. Sin llegar a decir que todos los problemas se arreglan de forma armoniosa y económica en las escuelas donde prevalece este individualismo, se puede calcular que una coordinación tan débil exige sobre todo sentido común y buena voluntad.

Cuando los profesores ponen recursos didácticos o alumnos en común, las cosas se complican y la coordinación se convierte en decisiva. Muchos profesores poseen un gran sentido de la organización cuando trabajan solos o con uno o dos compañeros cercanos. A una mayor escala, una verdadera competencia de coordinación se vuelve necesaria, porque la complicidad en lo implícito ya no basta, porque hace falta discutir, entender distintas proposiciones y decidir. Se agrupan aquí las competencias necesarias para el trabajo en equipo, pero a un nivel más elemental, el que se espera también de ahora en adelante del profesor más individualista. Incluso sin trabajar en equipo, en el verdadero sentido del término, cada vez menos uno puede decidir completamente solo, en su rincón. Las nuevas tecnologías, los métodos de proyecto, la compra agrupada de medios de enseñanza o de equipamientos colectivos, la gestión de los itinerarios diversificados, dispositivos de apoyo o actividades para facilitar la comunicación (espectáculos, manifestaciones deportivas, talleres, etc.), la coherencia mínima en la interpretación del programa y en la evaluación, el consenso frente a los padres y la autoridad escolar, requieren formas de coordinación más exigentes que hace diez o veinte años, por lo tanto, nuevas competencias que, al no ser muy precisas, sobrepasan el simple sentido común.

Las capacidades de expresarse y escuchar, negociar, planificar, animar un debate son recursos preciosos en una escuela primaria hoy en día. *Coordinar*, la palabra sugiere una tarea de organización, una sinergia. Esto podría esconder un componente más simbólico y relacional: trabajar, por ejemplo, en la construcción de una identidad colectiva o en el reconocimiento recíproco del trabajo y competencias de unos y otros; en el desprecio o la ignorancia mutua, toda tentativa de organización colectiva es en vano. Silencios y rumores habitan las instituciones escolares (Cifali, 1993). Coordinar es en primer lugar contribuir en instituir y hacer funcionar *lugares de palabras*, para que las cosas se digan y se debatan de forma abierta, en el respeto mutuo.

La coordinación espontánea de la acción se limita a las redes limitadas de personas que su historia hace capaces de ponerse de acuerdo y trabajar conjuntamente con una cierta complicidad. Si alguna política no se preocupa de ampliar o fusionar estas redes, la coordinación seguirá siendo el asunto interno de algunos clanes, rodeados de aislados, según el caso pezarosos o contentos de serlo. Esta «balcanización» (Gather Thurler, 1994b) impide una cooperación a nivel de la institución en su conjunto.

Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos

Todas las iniciativas anteriores tienen incidencias en la vida de los alumnos en la escuela, el ambiente, la calidad de la organización y de la formación, la coherencia de las permanencias y los progresos didácticos. Aquí, sin embargo, se hace referencia directamente a una dimensión pedagógica. La participación de los alumnos se justifica, en efecto, desde un punto de vista doble:

- . Es el ejercicio de un *derecho del ser humano*, el derecho a participar, tan pronto como sea capaz, en las decisiones que le conciernen, derecho del niño y del adolescente, antes de ser adulto.
- . Es una *forma de educación a la ciudadanía*, a través de la práctica.

La clase evidentemente es el primer lugar de participación democrática y de educación a la ciudadanía. Es ahí donde se enfrenta la contradicción entre el deseo de emancipar los alumnos y la tentación de adaptarlos, entre la asimetría incluida en la relación pedagógica y la simetría que requiere la democracia interna. La pedagogía Freinet y la pedagogía institucional ofrecen métodos concretos para conciliar prácticamente estos contrarios, sobre todo para construir *instituciones internas*, como es el caso del consejo de clase.

La tarea es más difícil a nivel institucional, incluso de dimensión limitada, porque la gente se conoce menos y el número de personas afectadas impone bastante rápido un sistema representativo. Las democracias políticas manifiestan el riesgo permanente de que se abra un abismo entre los elegidos y la base. Varias tentativas de consejo de estudiantes o de parlamento demuestran, sin embargo, que no es imposible, incluso en una escuela primaria, con la condición de que la participación a nivel institucional se apoye en una participación activa en el interior de cada clase: ¿cómo podrían comprender los alumnos que se les ofrece un reparto del poder en cuestiones que conciernen la institución, si se les rechaza en la organización de la vida cotidiana y del trabajo en clase?

Entre las cualidades necesarias de los profesores, sin duda hay una forma de optimismo infinito, además de un inmenso respeto por la capacidad de los niños y los adolescentes para ejercer responsabilidades. Es una cuestión de valores, de creencias, pero también de competencias de animación y apuntalamiento. Nada más fácil que demostrar que una categoría de actores es indigna de la confianza que se le hace:

basta con otorgar autonomía con brusquedad, luego exigir a los interesados que la utilicen inmediatamente de una forma irreprochable. Hacer que se produzca la democracia es prever una *transición*, saber de antemano que el camino es incierto, que habrá injusticias, abusos de poder, momentos de desorganización. En este tipo de socialización culminan todos los dilemas descritos por Meirieu (1996) en *Frankenstein pedagogue*. También para los aprendizajes disciplinares, la pedagogía exige una capacidad de apuntalar, para que las competencias y los conocimientos se construyan con una cierta seguridad, luego desapuntalar de manera progresiva, para que los alumnos se vuelvan autónomos. Entonces se esperará -idealmente, por supuesto...- que los profesores tengan una relación elaborada y serena con el poder, la democracia y la ley, que les permita a la vez transigir con otros actores cuando están en posición de negociar y asumir la responsabilidad de la decisión cuando el grupo no puede asumirla, por distintas razones legítimas. He insistido por otro lado (Perrenoud, 1997a) en la idea de que una educación para la ciudadanía y una participación en las decisiones difícilmente podrían resultar creíbles si excluíamos todo lo que proviene de la didáctica, el programa, la evaluación, los deberes, el trabajo en clase, el oficio del alumno (Perrenoud, 1994a, 1998k). Por esta razón la participación de los alumnos remite a otros dos niveles sistémicos:

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

En cuanto a los padres, es otra historia... En el siguiente capítulo hablaremos de ello.

Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje

Una parte de las competencias descritas más arriba está relacionada con los cambios que precisan una lucha determinada contra el fracaso escolar, mediante una pedagogía más diferenciada y una mayor individualización de los itinerarios de formación. La existencia de grados anuales y de clases estables en efecto limita profundamente la necesidad de participar en la gestión de la escuela. En un edificio, una vez cada cual se ha encerrado en su apartamento, la gestión colectiva puede limitarse a los espacios comunes, marginales en relación con el «hogar» de cada uno.

Una nueva organización del trabajo, por ejemplo, mediante la introducción de ciclos de aprendizaje, modifica el equilibrio entre responsabilidades individuales y responsabilidades colectivas y hace necesarios no solamente el trabajo en equipo pedagógico sino una cooperación a nivel del conjunto de una institución, preferentemente sobre la base de un proyecto (Perrenoud, 1997b).

Existen miles de razones para debatir estas transformaciones. Una de las resistencias más fuertes y menos reconocidas abiertamente gira en torno al sentimiento de incompetencia que suscitan estas perspectivas. Tradicionalmente, la formación de los profesores les prepara para dominar una clase, espacio que les es atribuido y

reconocido por la institución. Cuando la delimitación de los espacios de formación se convierte en un asunto de los profesionales, ésto amplía la gama de competencias pedagógicas y didácticas necesarias, y exige además competencias de negociación y gestión a nivel de un equipo o una escuela entera. Formar en estas competencias es un modo de hacer evolucionar resistencias que se deben ante todo a *inquietudes*, en el registro de la identidad así como en el del control de situaciones profesionales. Estas inquietudes son muy comprensibles, la construcción de nuevas competencias no bastará para superarlas, pero puede contribuir a ello.

7

Informar e implicar a los padres

En la historia de la escuela del siglo xx, los historiadores quizás retendrán un único acontecimiento remarcable: la irrupción de los padres como colaboradores de la educación escolar. Padres corrientes, añadirá el sociólogo: es seguro que los notables controlan la escuela desde su fundación y nunca se han privado, a través de los parlamentos, los ayuntamientos, las comisiones escolares y otras formas menos honestas de influencia, de hacer que tenga lugar, luego de conservar, una escuela según sus deseos. Desde hace mucho tiempo han coexistido, desde la primera infancia, dos vías de escolarización compartimentada, la escuela primaria para los niños de clases populares y las «pequeñas clases de los institutos» para los niños de la burguesía, las cosas estaban más claras. Los burgueses controlaban directamente su escuela, ya fuera privada o pública y de forma indirecta la escuela popular, a través de los ayuntamientos, el Estado o la Iglesia.

Desde que se unificó el sistema, en general entre finales del xix y principios del xx, todos los niños pasan por la escuela primaria, en principio «la misma para todos», sobre todo si se trata de la enseñanza pública. La escolaridad obligatoria ha constituido una máquina formidable de desposeer a los padres de su poder educativo, para «hacer pasar por el aro» a los buenos creyentes, luego a los buenos ciudadanos, más tarde a los buenos trabajadores y a los buenos consumidores. El niño ha dejado de pertenecer a su familia. La ley obliga a los padres no sólo a atender a la educación de sus hijos, sino a ceder una parte a la escuela. Las leyes más «liberales» no imponen la escolarización, sino la enseñanza; sabemos que esta libertad es una ficción para todos los padres que no disponen de los medios para dar ellos mismos o pagar a sus hijos una enseñanza especial calcada a los programas escolares. Con el transcurso de las modificaciones de las leyes escolares, las cosas se dicen de un modo menos cruel, los textos dan a los padres más derechos: derecho a entrar en la escuela, a estar informados, asociados, a ser consultados; derecho a participar en la gestión de las instituciones. Los textos más hipócritas afirman que la escuela «secunda a la familia en la educación de los hijos». Se guardan mucho de hacer hincapié en que esta «asistencia» no es negociable, nada tiene que ver con una respuesta a una necesidad de ayuda. Desde este punto de vista, la escuela no es un simple servicio, que haría frente a una demanda social, como las guarderías. Los padres tienen interés en esperar

de la escuela exactamente lo que ofrece, porque a falta de ello, la escuela se lo impondrá de todos modos. Así pues se adaptan, no sin desarrollar varias artimañas y estrategias de actores cuando no tienen otra opción.

¿Por qué se ha hecho la escuela obligatoria? A nadie se le ocurriría hacer la respiración obligatoria, puesto que cada cual tiene espontáneamente necesidad de respirar. La escuela se ha vuelto obligatoria porque los niños no tenían ganas de ir de forma espontánea, ni los padres necesidad de confiarle a sus hijos. Preferían que se quedaran con ellos, sobre todo para hacerlos trabajar desde la edad más temprana. La escolarización obligatoria ha arrancado a los niños de su familia, desde los seis años, por razones más o menos honestas. Por un lado, se trataba de garantizar su aprendizaje, protegerlos de la explotación, el maltrato y la dependencia. Por otro lado, el propósito era moralizar su educación, mediante la educación cívica, la higiene, la disciplina, pero también normalizarla, empezar por el aprendizaje de una lengua escolar que no era la lengua hablada en la familia en el día a día. En *Parler croquant* (¿habla del paleta), Duneton (1978), se muestra la violencia lingüística de la escuela obligatoria en Francia, que combate el dialecto en beneficio de lo que Bally y Laporte (1974) llaman el «francés nacional», lengua de Francia y las élites.

En la actualidad, si se suspendiera la obligación legal de asistir a la escuela, es probable que la inmensa mayoría de los padres enviaran de todos modos a los hijos. Hoy en día, casi todos los padres han asistido a la escuela durante algunos años y han aprendido como mínimo una cosa: ¡sin enseñanza, ni diploma, ni salud! El 77% de los padres de alumnos de la escuela primaria de Ginebra piensan que «la escuela tiene una importancia capital para el futuro de los hijos» (Montandon, 1991, p. 107). Develay (1998) tiene en cuenta su disposición para informarse y formarse para ayudar mejor a sus hijos. Sin embargo, ninguna sociedad desarrollada hasta ahora se ha arriesgado, ni planteado seriamente, devolver a las familias la entera responsabilidad de la educación de sus hijos...

En general, la institución escolar ya no tiene necesidad de ejercer una obligación sin fiorituras, incluso le interesa usar un eufemismo, arreglárselas para que sólo aparezca excepcionalmente a ojos de todo el mundo, de modo que cree la ilusión de que la escolaridad únicamente responde a la demanda de las familias. De modo que el funcionamiento de la escuela, si no se para mucha atención, podría sugerir un «libre consumo». Si la obligación persiste, parece manifestarse en el entorno de los niños, como si todos los adultos implicados estuvieran de acuerdo en la necesidad absoluta de ir a la escuela, por lo tanto llegar a la hora, ser educado y estar atento, trabajar bien, hacer los deberes, tener los instrumentos de trabajo, etc. Una persona poco observadora vería, en la relación entre los padres y los profesores, una figura especial de su relación con todos los que se ocupan de sus hijos: peluquero, médico, dentista, dietista, entrenador deportivo, profesor de música o de baile, etc. Imaginaría que los padres, al no tener las competencias o el tiempo necesario para cuidar o educar ellos mismos a sus hijos, delegan gustosamente esta tarea a profesionales más disponibles y cualificados. El diálogo con estos profesionales, una vez se ha definido la tarea, llevaría a la organización de los horarios, las disciplinas que se deben respetar, la buena voluntad que hay que mantener en el niño.

Por un lado, las relaciones entre padres y profesores funcionan sin duda sobre este modelo: una madre y un profesor de piano pueden debatir sobre la mejor manera de hacer aprender el solfeo a un niño que no tiene ganas, del mismo modo que esta madre puede discutir con una profesora la mejor manera de enseñar a leer al mismo niño. Volvemos a encontrar aquí la cohesión del *team* de los adultos (Besozzi, 1976), interesado en hacer el bien a los niños, Incluso a pesar de ellos (Miller, 1984). Pero esto sólo sucede así si hay un acuerdo global entre el programa de la escuela y las intenciones y los valores educativos de los padres. Cuando estos no otorgan la misma importancia que la escuela a los aprendizajes, o no suscriben sus ritmos, sus procesos disciplinarios -castigos, reprimendas, etc.-, sus métodos o la relación pedagógica instaurada, comprenden enseguida que el diálogo no es igualitario (Montandon y Perrenoud, 1994). Entre padres y un profesor de natación o violín, puede haber divergencias sobre los contenidos de la formación, los métodos de trabajo o la relación. Un profesor de arte o de deporte pide en general una cierta autonomía, rehusa que los padres observen o controlen sus mínimos gestos. Si estos insisten, acaba por decirles: «Buscaros a otro, yo no trabajo en estas condiciones». Los padres distantes pueden decir: «Vuestra forma de hacer no nos conviene». Lo que puede poner fin a una regulació, o a una separación.

Entre profesores y padres, la relación no es tan sencilla. Los padres no son simples usuarios, no tienen el poder de renunciar a la escolaridad. Los más afortunados o los más hábiles pueden pedir y obtener un cambio de clase o escuela. En algunos países, la coexistencia de varias redes compitiendo crea alternativas. La existencia de un sector privado, confesional o comercial, permite elegir su escuela, pero esta libertad a menudo está limitada por el precio de la escolaridad y la implantación geográfica de las escuelas privadas. En la enseñanza pública, únicamente se acepta de forma excepcional un cambio de clase o de institución, por miedo a que los «consumidores de escuela» (Ballion, 1982) no transformen el campo escolar en un mercado abierto.

No podemos entender nada sobre las relaciones entre los padres y la escuela si hacemos caso omiso de la imposibilidad de escapar a lo que Berthelot (1983) ha llamado «la trampa escolar». Que el deber de *informar e implicar a los padres* de ahora en adelante forme parte del conjunto de condiciones de los profesores, y requiera las competencias correspondientes, no debería hacer olvidar que el derecho a la información y a la consulta no hace desaparecer la obligación escolar, que es en cierto modo una forma moderna de volverla soportable, aceptable, mediante padres ellos mismos escolarizados y que rechazan en lo sucesivo que se instruya y que se eduque a su hijo sin consultarles.

No subestimemos más la diferencia entre los textos que defienden el diálogo, y la relativa cerrazón de una parte de los profesores a los deseos o a las críticas de los padres. Los textos los han propuesto magistrados, pedagogos, o altos funcionarios, a veces los han adoptado parlamentarios. Ahora bien, resulta más sencillo afirmar principios que vivirlos en el día a día: los ministros defienden gustosamente el derecho a la diferencia y llaman a la tolerancia, pero no viven amontonados en viviendas de protección oficial, en contacto con otras cultura, otros modos de vida. Asimismo, el diálogo con los padres es fácil de asumir en lo abstracto, mientras que en el día a día, cuando la confianza no acude en el momento deseado, cuando se choca con preju-

cios, sospechas, críticas continuadas o maniobras desleales, la tentación de cerrar el diálogo es muy real.

Son los profesores quienes, en el día a día, encarnan el poder de la escuela, el carácter obligatorio de sus horarios, sus disciplinas, los «deberes» que la escuela asigna, normas de excelencia, de la evaluación y la selección resultantes. Los profesores parecen ser los primeros autores, incluso los responsables, de «lo que la escuela hace a las familias» (Perrenoud, 1994b). En primera línea, son ellos quienes están obligados a enfrentarse a la agresividad, a la crítica de los programas, a las palabras severas o irónicas sobre la inanidad de las reformas, a las protestas frente a las exigencias de la escuelas, a las comparaciones injustas entre instituciones o entre profesores, a las maniobras de personalidades o clanes para ganar el pleito contra toda razón.

Por consiguiente, podemos entender que no todos los profesores viven con alegría el diálogo con los padres. Algunos lo temen o ya no creen en él, heridos por palabras desafortunadas o procedimientos hipócritas. Nadie es responsable de los padres, de todos los padres, incluso las asociaciones más representativas. Nadie puede evitar que algunos, aquellos que no actúan honradamente, perviertan el conjunto de relaciones, alimentando la desconfianza recíproca. Las relaciones entre grupos pesan sobre los individuos (Doise, 1976, 1979). Los profesores aparecen como portadores, lo quieran, lo sepan o no, de un *poder institucional que les sobrepasa*, e hipoteca sus iniciativas personales. Por otro lado, los padres llevan el peso, de forma individual, de su número y los abusos de una minoría. Que el diálogo desde entonces sea imposible, en todas partes, y a menudo desigual y frágil (Montandon y Perrenoud, 1994), ¿a quién podría sorprenderle?

Estos cuantos recordatorios demuestran que sería absurdo hacer de las relaciones entre las familias y la escuela una simple cuestión de competencias. Sin embargo, por ambas partes, un aumento de competencias podría ayudar a establecer o mantener el diálogo. Ahí donde las cosas van bien, en general se observa una capacidad bastante grande de cada colaborador para tener en cuenta el punto de vista y los deseos del otro.

La mayoría de asociaciones y numerosos padres demuestran una gran inteligencia, al entender, por ejemplo, que algunas reacciones de defensa de los profesores expresan su falta de confianza en lo que hacen, su miedo a encontrarse en dificultades, así como una voluntad de tener a los padres al margen de todo lo que ocurre en clase. Cuando los colaboradores entienden que el diálogo solamente dura si cada uno comprende el punto de vista del otro y no lleva sus deseos más allá de lo razonable, cada uno descubre que la colaboración no sólo es posible, sino productiva, lo cual aumenta la confianza mutua. Por desgracia, al lado de semejantes círculos virtuosos, conocemos demasiados círculos viciosos donde la desconfianza de uno refuerza los mecanismos de defensa de los otros y al revés. Las competencias de los padres y sus asociaciones son muy importantes, pero no sabríamos exigirles, incluso si podemos esperar asociaciones que transmitan habilidades a sus nuevos miembros, para evitar una eterna vuelta a empezar con los mismos «errores». ¿Por qué sería terrible que los «nuevos padres» manifestaran un máximo de ingenuidad, intransigencia o ineptitud? Los padres más experimentados y la cultura de las asociaciones de padres pueden evitar las desviaciones más clásicas.

Falta que, en la cuestión, los profesores valoren ser los profesionales. Por esta razón, les corresponde hacer la mayor parte del trabajo de desarrollo y mantenimiento del diálogo. Algunos viven esta asimetría como algo injusto y esperan de los padres que hagan tantos esfuerzos como ellos. Este deseo de reciprocidad resulta comprensible, pero no es realista: los padres de hoy en día tienen pocos hijos, a los que consideran como la niña de sus ojos. Ser padres de alumnos es para ellos una condición nueva, para algunos un verdadero «oficio», que descubren sin haber tenido la ocasión de reflexionar o formarse. Cada año su hijo crece, cambia de clase. Deben adaptarse a un nuevo programa, otras exigencias, nuevas formas de enseñar, un estilo de comunicación diferente. Si su nivel de instrucción, su ética, su práctica de la negociación, su experiencia del mundo laboral o su personalidad los predisponen a adaptarse a este calidoscopio de exigencias y actitudes, a entrar fácilmente en diálogo, a hacer preguntas y defender su punto de vista, ¿quién se quejaría? Pero la escuela, sobre todo cuando es obligatoria, debe relacionarse con todos los niños y todos los padres, en su diversidad, incluso desde el punto de vista de sus capacidades de comunicación y su adhesión al proyecto de instruir a sus hijos.

Estos cuantos elementos de reflexión, recordados demasiado deprisa, bastan para indicar que dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas con la familia. ¿De qué serviría tener competencias para un diálogo del que no vemos ni el sentido, ni la legitimidad? Por el contrario, el control de situaciones permite considerarlos de un modo más sereno, sin ponerse en seguida a la defensiva. La capacidad de comunicarse tranquilamente con los padres no puede bastar para convencer a un profesor para que se adhiera al origen de semejante diálogo. Esta capacidad le protege por lo menos de la tentación de rechazar o menospreciar este diálogo por la sola razón de que le tiene miedo...

Informar e implicar a los padres es pues a la vez una consigna y una competencia.

El referencial adoptado aquí retiene tres componentes de esta competencia global:

- . Fomentar reuniones informativas y de debate.
- . Conducir reuniones.
- . Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

No olvidemos que detrás de estas formulaciones muy «razonables» se esconden actitudes y valores, sobre un fondo de relaciones de poder y miedos mutuos. Insistiré pues en las competencias de análisis de la relación y situaciones como mínimo, así como en habilidades en apariencia «más prácticas». Ser a la vez padre y profesor puede resultar una fuente de «decentración» saludable (Maulini, 1997a). Como no se trata de un paso obligado, la formación de los profesores debería garantizar a todos lo que la experiencia de vida sólo da a unos cuantos.

Fomentar reuniones informativas y de debate

Los padres y madres que asisten a una «reunión de padres» saben o descubren que no es el momento ideal para arreglar casos particulares. Sin embargo, cuando la

situación de su hijo les preocupa realmente, pueden sentirse tentados a hablar de ello a través de un problema general: demasiados, o no los suficientes, deberes en casa, disciplina demasiado estricta o demasiado laxa, cuadernos escolares demasiado prolijos o demasiado elípticos, evaluación demasiado autoritaria o demasiado generosa, vida en clase demasiado animada o demasiado controlada, actividades demasiado serias o demasiado divertidas... Es una de las dificultades del profesor: descodificar, bajo propósitos de apariencia general, las preocupaciones particulares y tratarlas como tales si no justifican un debate global.

Por esta razón la primera competencia de un profesor es evitar organizar reuniones generales cuando los padres tienen ante todo preocupaciones particulares. Lo cual lleva a prever reuniones:

- . Bien al principio del año escolar, cuando se trata de descubrir los deseos y presentar el sistema de trabajo, mientras que la mayoría de padres no tienen todavía razones para preocuparse por su hijo.
- . Bien claramente más tarde, cuando el profesor se haya reunido con ellos de forma individual y haya respondido a las preguntas y las preocupaciones que no afectan al conjunto de la clase.

Evidentemente no existe la regla infalible. Formulemos más bien un principio: más vale no organizar una reunión cuando se presiente que será el único lugar donde surjan las angustias y los descontentos particulares y tratarlos primero en un marco más apropiado.

Incluso cuando los padres han podido, si lo deseaban, tener una reunión a solas con el profesor, una reunión de padres a menudo sigue siendo percibida como un *campo de minas*. Es muy poco habitual que, de una veintena de padres y madres reunidos en la clase de su hijo, todos tengan una relación completamente serena con la escuela. En el seno de las familias, la escolaridad de los hijos a menudo se vive de un modo muy emocional, entre inquietudes y grandes esperanzas. Incluso cuando el fracaso escolar no amenaza en absoluto al niño, los padres pueden temer por su agotamiento, su socialización, sus relaciones, desarrollar fantasmas respecto a lo que vive en un mundo que escapa completamente a su control: la clase, pero también los pasillos, el patio, el camino a la escuela. A menudo no hace falta gran cosa para hacer saltar el polvorín.

En las relaciones con los padres, una de las competencias más importantes de un profesor es distinguir claramente lo que proviene de su autonomía profesional, asumiéndola por completo, y lo que proviene de momentos en los que debe encargarse de adoptar una política de la educación, los programas, las reglas de evaluación o las estructuras escolares que exigen el momento y la severidad de la selección. Dejar de ser completamente solidario con la institución en la que trabaja es tan imprudente como «hacerse cargo» de todos los artículos de la ley, todas las páginas del plan de estudios, todas las reformas, todas las decisiones de la administración. Es importante que el profesor sepa *situarse*, primero ante sus propios ojos, luego frente a los de los padres. La agresividad aumenta cuando alimenta la confusión u oscila entre dos actitudes contradictorias. Puede asumir *globalmente* las grandes orientaciones del sistema educativo y hacer comprender que no es responsable de todo.

Puede, por su cuenta y riesgo, distanciarse abiertamente de aspectos definidos de la política educativa, pero los padres no pueden confiar fácilmente en un profesor que critica todo lo que se supone debe hacer, y todavía menos pueden valorar a un profesional que no manifiesta ninguna opinión personal. Así pues, la primera competencia es sentirse «bien consigo mismo», encontrar la distancia justa, el tono conveniente, no andarse con rodeos. En estas cuestiones, es importante puntualizar las cosas, decir explícitamente, cuando está justificado: «Yo no soy el interlocutor adecuado».

A continuación, sin duda es importante que el hecho de preparar y fomentar reuniones no acumule ineptitudes. Por miedo a verse desbordados, algunos profesores marean a los padres con informaciones y explicaciones y no dejan ningún espacio para el debate. Encerrarse así engendra frustración y agresividad. Por lo contrario, tampoco resulta convincente abrir una reunión diciendo: «Sabéis como trabajamos en esta clase, estoy a vuestra disposición para responder a vuestras preguntas, os escucho...». Una reunión no es una clase, pero no funciona sin un mínimo de estructura, ni sin reglas de juego. Parece sensato recordar el objetivo de la reunión, anunciar algunos temas previstos y dejar la puerta abierta a otros, alternar momentos de información y momentos de preguntas y debates.

Una de las principales competencias que construye un profesor experimentado es no sentirse «solo contra todos», percibir que hay, entre los padres, muchas diferencias y divergencias. Sin embargo, hay que resistir a la tentación maquiavélica de poner a los padres unos contra otros, para demostrar *in fine* que no hay nada que cambiar, puesto que, sobre cada punto, las opiniones contrarias se neutralizan. Si algunos piden más deberes, mientras que otros los encuentran demasiado pesados, resulta tentador concluir con la legitimidad del *statu quo*. Un profesor menos defensivo simplemente puede confiar en la diversidad para que se produzcan regulaciones espontáneamente. Esto puede ayudar a cada uno a tener en cuenta las contradicciones en las cuales la escuela se debate, sin argüir para rehusar buscar compromisos aceptables, este año, con estos padres. Es importante que un profesor sea especialmente perspicaz y delimite lo que considera *negociable*. Abrir el debate con la firme intención de no escuchar nada ni cambiar nada es una forma de manipulación que rara vez pasa inadvertida.

Reunir a los padres con el único propósito de explicarles que todo lo que se hace es irreprochable, ¿de qué sirve? Si la comunicación es en sentido único, si los padres comprenden que el profesor no quiere escuchar nada, ni cambiar nada, quizás vendrán a informarse, sabiendo que no participarán ni se les consultará. Algunos se alegran, otros no. Hoy en día todavía, muchos padres protestan interiormente, consideran que no se les escucha, pero no se movilizan para obtener un trato mejor, a veces por miedo de que sus hijos sufran las consecuencias, a menudo porque no merece la pena. El desarrollo de las asociaciones de padres hace esta resignación cada vez menos posible: cada vez resultará más difícil evitar reunir a los padres o reunirlos únicamente para explicarles que todo va bien, sin abrir un debate contradictorio.

Más allá de las habilidades a la hora de conducir una reunión -que podrían apoyarse en varios instrumentos de animación y varios dispositivos, entre los cuales las reuniones con los alumnos-, la competencia básica del profesor proviene de la *imaginación sociológica*: los padres ocupan otra posición, tienen otras preocupacio-

nes, otro punto de vista sobre la escuela, otra formación, otra experiencia de la vida. Así pues, *a priori* no pueden entender y compartir todos los valores y representaciones del profesor. Sería ingenuo esperar de la mayoría de los padres el esfuerzo de deconstrucción y la responsabilidad que se puede esperar de un profesional formado y experimentado. Además, son muy diferentes los unos de los otros. Cada uno es el producto de una historia real, una cultura, una condición social, que determinan su relación con la escuela y el conocimiento. ¡La competencia de los profesores consiste en aceptar a los padres *tal como son*, en su diversidad!

Conducir reuniones

No nos encerremos en los aspectos técnicos. Por supuesto, una reunión se prepara, el ambiente y el resultado dependen en parte de la manera de provocarla, de definir su objetivo, de iniciarla, de hacer que los interlocutores se sientan cómodos. Convocar a los padres de forma autoritaria y tratarlos como acusados en el tribunal no sería instaurar un diálogo de igual a igual. Algunos profesores cultivan una *asimetría* semejante en la relación, de modo que no debe sorprender el hecho de que los padres se sientan tratados como alumnos. Aquí, sin embargo, como en el marco de las reuniones, las ineptitudes, de ambas partes, ponen de manifiesto más miedos que malas intenciones o menosprecio. De nuevo, la competencia principal es saber situarse claramente.

Si las reuniones con los padres piden competencias, es que normalmente suponen un desafío. Idealmente, los padres y los profesores deberían reunirse de manera regular, preferentemente con el niño, sólo para analizar la situación, por el simple hecho de que comparten una responsabilidad educativa. En algunas clases, las relaciones con los padres funcionan sobre este modelo, el encuentro es pues una rutina, que completa las reuniones, la correspondencia, las clases abiertas. Este modo de hacer pide una gran disponibilidad y una gran convicción. Por falta de tiempo, en la mayoría de clases, hay una reunión con los padres únicamente cuando se plantea un problema.

Algunas reuniones las suscita el profesor, que tiene «necesidad» de reunirse con los padres para informales de su inquietud, movilizarlos, regañarlos o prepararlos para lo peor. Los padres se encuentran entonces en posición de debilidad: imaginan - con o sin razón- que se les va a responsabilizar de las dificultades o la mala conducta de su hijo y se les dará a entender que le han dado una educación demasiado laxa, que carecen de autoridad o, lo que hiera más todavía, que el niño es su imagen, indisciplinado, perezoso, agresivo, mal educado, sexista o no muy listo... Incluso cuando las inquietudes se formulan con cortesía, vigilando no herir, con la esperanza de una cooperación, ¿cómo no imaginarse que los padres se sentirán incómodos? Algunos adoptarán la actitud humillada, se disculparán, otros reaccionarán con más agresividad o se darán a la fuga. La competencia es pues, por parte del profesor, hacer lo posible para no situar a los padres en una posición de debilidad, aplicando esta vieja máxima: «Tratémoslos por igual con tal que se vuelvan así».

Sin duda resulta difícil creer que los padres no son en absoluto responsables, directa o indirectamente, de las dificultades de sus hijos y todavía más de sus formas

de ser. Hace falta un gran conocimiento para darse cuenta de que esta ficción es innovadora, que libera a los padres del hecho de tener que justificarse o disculparse, y por lo tanto los constituye en verdaderos colaboradores, en un juego cooperativo. En resumen, en este caso hipotético, la competencia consiste sobre todo en *no abusar de una posición dominante*, por lo tanto, controlar la tentación de culpar o juzgar a los padres. El trabajo sobre uno mismo y su relación con los otros resulta pues más útil que la habilidad de conducir una reunión.

También puede darse el caso de que quienes pidan una reunión sean los padres que tienen dudas o quejas que formular. El profesor se halla entonces en la posición de acusado. Si se presenta como un profesional competente, en plena posesión de sus medios, los padres no le reservarán la indulgencia que quizás tendrían para un debutante o un profesor que pasa por un mal momento. Sin embargo, las críticas y preguntas a menudo se verán suavizadas. Únicamente los padres más instruidos, seguros de su derecho, que pertenecen a la clase media o alta, se atreven en general a responsabilizar directamente a los profesores y decirles lo que provoca su desacuerdo o su cólera. Entonces atacan con violencia y no es extraño oír a los profesores quejarse de la agresividad o la arrogancia de algunos padres que «se creen con derecho a todo». La experiencia enseña entonces a darse tono más que intentar metacomunicar para dirigir una regulación concertada de la relación.

Dejar pasar la tormenta es una forma de competencia. Podemos dudar de que ésta contribuya a un diálogo constructivo. Esta competencia más bien destaca estrategias defensivas (Favre y Montandon, 1989, p.139):

Un número nada desdeñable de profesores, más bien una mayoría de ellos, se esfuerzan para delimitar con cuidado su propio territorio y protegerlo de posibles intrusiones por parte de los padres, más que considerar los conflictos de territorios y objetivos como inevitables, incluso deseables, para un mejor ajuste de la acción de cada uno. Todo sucede como si el territorio de unos y otros no fuera ni pudiera ser objeto de ningún litigio, como si hubiera sido definido una vez por todas el día en que se instituyó la escuela obligatoria...

Las competencias necesarias de un verdadero profesional consisten más bien en no poner toda su energía en defenderse, en rechazar al otro; sino, al contrario, en aceptar negociar, escuchar y comprender lo que los padres tienen que decir, sin por ello renunciar a defender sus propias convicciones. Aquí incluso, las competencias no valen nada, si no pueden apoyarse en una identidad, una ética y una forma de *valentía*...

Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos

Aquí trataremos un aspecto un poco diferente. «Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos» no se limita a invitarlos a representar su papel en el control del trabajo escolar y fomentar en sus hijos una «motivación» para tomarse en serio la escuela y aprender. ¡Esta orden, transmitida por cada profesor, puede

convertirse en ensordecedora y producir la finalidad contraria! Y sobre todo, si enmascara el papel decisivo de los padres en la relación con el saber.

Tampoco se trata, o no únicamente, de implicar a los padres en el trabajo escolar, haciendo una «clase abierta», movilizándolos en talleres para facilitar la comunicación, excursiones, espectáculos, invitándoles a presentar su oficio o una pasión o pidiéndoles una cooperación activa e inteligente en los deberes para hacer en casa.

Todo esto sin duda favorece el diálogo. Sin embargo plantea un problema de fondo: ¿cómo se hace para que los padres no supongan un *obstáculo* en los aprendizajes escolares? La pregunta puede parecer absurda: ¿la mayoría de los padres no sienten un inmenso deseo de que su hijo tenga éxito en la escuela? ¿Por qué deberían suponer un obstáculo en sus aprendizajes? A esta objeción, se puede responder sugiriendo la existencia de una minoría de padres que no están de acuerdo con la obligación escolar y no cumplen los deseos de la escuela. Hay padres que pretenden convencer a su hijo de que se quede en casa, para que descanse o se cuide, con la misma convicción con que otros lo utilizan para persuadir de que no se puede faltar a la escuela bajo ningún pretexto. Algunos padres minimizan o combaten las opiniones de la escuela, mientras que otros las dramatizan y las exageran. Algunos no ven el interés de estudiar, mientras que otros se ponen enfermos ante la simple idea de que su hijo no pueda acceder a la enseñanza superior. Todos los padres no cooperan en la misma medida en el proyecto de instruir a su hijo, ni piensan con la misma convicción de que es «para su bien» y que esto justifica que pase tantos años de su vida en clase. En cuanto a las actitudes y las estrategias educativas (Kellerhals y Montandon, 1991), los profesores consideran pues, con razón, que tienen a algunos padres como aliados incondicionales, otros como escépticos, incluso como adversarios más o menos declarados.

Resulta más difícil entender cómo los padres, deseosos de que su hijo tenga éxito, podrían suponer directamente un obstáculo en sus aprendizajes. Sin embargo, esto es lo que sucede, generalmente de forma involuntaria, y preocupa a una parte de los profesores. De esta manera, numerosos padres piensan todavía que, para adquirir conocimientos, hace falta sufrir, trabajar duro, aprender de memoria, repetir palabras y apuntes, en resumen, aliar el esfuerzo y la memoria, la atención y la disciplina, la sumisión y la precisión. Los profesores que comparten este modo de ver apenas tienen problemas con estos padres. Pueden alargar los deberes, multiplicar los controles, retener a los niños después de clase, castigar e incluso pegar a los niños que no trabajan, hacer reinar el terror, dramatizar las malas notas: tendrán el apoyo incondicional de aquellos padres que piensan que sólo se aprende bajo la obligación y en el dolor. Por el contrario, los profesores que practican métodos activos y los métodos de proyecto logran la adhesión de los padres partidarios de estos enfoques y la desconfianza de los otros.

No sabríamos oponernos a ninguno de estos dos enfoques. Si deseamos democratizar la enseñanza, sólo podemos abogar por una pedagogía activa y diferenciada. Por lo tanto, en mi opinión, no existe confusión entre profesores innovadores enfrentados a padres conservadores y profesores tradicionales enfrentados a padres que desean pedagogías más abiertas y participativas. Sin embargo, desde la perspectiva de la relación con los padres, se percibe claramente la simetría de los desafíos: sea

cual sea su pedagogía, un profesor tiene *necesidad de* que los padres de los alumnos la entiendan y estén de acuerdo con ella, por lo menos globalmente, a nivel de las intenciones y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda esta necesidad es más fuerte en las nuevas pedagogías, porque, por razones ideológicas, pero también didácticas, incitan más a movilizar e implicar a los padres. Y también porque suscitan más la ansiedad para algunos adultos, en la justa medida en que apuestan por la autonomía y los recursos del alumno.

Incluso el profesor más convencional no puede hacer su trabajo si su procedimiento no se entiende bien y es criticado por numerosos padres. ¿Hacen falta competencias para afrontar este problema? Quizás los profesores se dediquen al principio a evitarlo, eligiendo, si pueden, enseñar en un barrio donde los padres están en general de acuerdo con sus métodos. Conocemos las diferencias entre las clases populares y las burguesas. Existen otras, más sutiles. Así es como las nuevas clases medias -trabajadores de profesiones de lo humano- son más favorables a nuevas pedagogías que las clases medias tradicionales, artesanos y pequeños comerciantes (Perrenoud, 1996b; Maulini, 1997). En las clases favorecidas, los intelectuales no tienen en la escuela la misma relación que los dirigentes. Los profesores favorecen una complicidad privilegiada con tal o cual parte de la clase social, en función de sus opciones pedagógicas, éticas, estéticas, de su itinerario o su propio origen social. Sin embargo, cada profesor no tiene el poder de encontrar y guardar un público hecho a medida, invariablemente en armonía con sus opciones didácticas y pedagógicas. Al empezar a trabajar, a menudo se le dan las clases que nadie quiere. A continuación, un profesor no obtiene siempre el puesto deseado, ya que la competencia es feroz. Incluso si lo logra, debe desengañarse: ninguna clase es homogénea, desde el punto de vista de los deseos de los padres así como del nivel de los alumnos. Por lo que el pan de cada día de muchos profesores es contrariar a unos al mismo tiempo que se complace a los otros...

Por consiguiente, la competencia de un profesor consiste en ganarse lo antes posible la aprobación de los padres que *a priori* le parecen refractarios a su pedagogía... ¡sin olvidarse de los otros! Pretende, en un primer momento, no ser el blanco de críticas permanentes. Espera no hacer la tarea de los niños demasiado difícil. No es favorable para sus aprendizajes el hecho de que un alumno viva cada día un conflicto de lealtad. Si sus padres no entienden o no aceptan lo que hace en clase, minarán, a nivel verbal o no verbal, la confianza de su hijo en sus profesores. O lo que resulta todavía más molesto, intentarán corregir, compensar lo que no les convence, «haciendo la escuela en casa». Muchos alumnos se enfrentan cada día a *dos pedagogías* y ya no saben a qué santo encomendarse. De esta manera, si el profesor valora actividades de investigación y juegos estratégicos que los padres consideran una pérdida de tiempo, el alumno vive en tensión entre dos concepciones del aprendizaje. Algunos alumnos construyen, desde la más tierna edad, una relación autónoma con el conocimiento, que les ayuda a sobrevivir a toda clase de pedagogías escolares y familiares. A otros no les resulta tan fácil y no tienen medios para pensar por ellos mismos, sobre todo cuando se debaten entre representaciones contradictorias.

El profesor se considera, legítimamente, como un profesional cualificado, informado y formado, que se supone que sabe lo que hace. Por lo tanto, espera de los

padres una confianza de base, que no siempre logra. Incluso cuando se la conceden, el profesor sabe que ésta es frágil, que el mínimo revés en los aprendizajes pueden dar vida al escepticismo del principio. Por lo tanto, no basta con reclamar la confianza como un derecho, debe ganársela explicando lo que hace y por qué. Como mínimo, pretende obtener la neutralidad benévola de los padres. Si el profesor quiere implicarles en su proceso, darles un papel activo, necesitará que se adhieran mucho más a su visión pedagógica. Si el profesor desea, por ejemplo, que los padres apoyen un enfoque constructivista, que valora el titubeo experimental, la reflexión sobre los errores, la exploración, la reflexión en voz alta, el debate, la duda, no le bastará con que los padres «no se interpongan». Deseará que intervengan en el mismo sentido que él, sin por ello «situarse en el lugar» de su hijo, sin soplarle las respuestas, sin corregirle sus errores antes incluso de que los haya cometido.

Cuanto más partidarios son los profesores de didácticas muy precisas y nuevas pedagogías, sus concepciones de la enseñanza-aprendizaje parecen más, a los ojos de muchos padres, en las antípodas del sentido común. Por esta razón, algunos padres no pueden entender fácilmente porque no resulta educativo borrar cualquier marca de error del pensamiento o cualquier forma de duda en un trabajo escrito. Su relación con el conocimiento les incita a valorar la respuesta justa, separada del razonamiento, evidente.

Presentimos que nos encontramos aquí en los límites de la influencia que puede ejercer un profesor aislado. Resulta muy difícil convencer a los padres cuyos hijos se acogen un único año, que cambian de sistema en cada vuelta a la escuela. Un diálogo más sustancial puede instaurarse entre un *equipo pedagógico* y el conjunto de padres implicados, puesto que la misma orientación será defendida en varias clases y durante varios años. La *coherencia* y la *continuidad* de las pedagogías tranquilizan a los padres. Si es necesario, igual que sus hijos, pueden *adaptarse* a procedimientos que cambian cada año. No pueden estar de acuerdo e implicarse profundamente, sobre todo si cada profesor defiende su propia concepción, sin referencia a un proyecto institucional o a una cohesión de equipo, incluso sin saber en qué medida sus compañeros piensan y hacen como él.

Tomar el pelo

Las tres entradas retenidas (fomentar reuniones de información y debate; conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos) sin duda no acaban con las formas de relaciones entre la familia y la escuela. Se podría insistir en todo lo que está en juego a través del niño, considerado como *go-between*, intermediario, mensajero y mensaje entre la familia y la escuela, dos universos entre los cuales él viene y va. A este propósito, he intentado mostrar que lo esencial de la relación entre las familias y la escuela no tiene lugar en las reuniones cara a cara, sino más bien en las informaciones, los puntos de vista, los deseos, las órdenes y las quejas que circulan cada día entre los profesores y los padres *a través del niño*, mensajero y *go-between*, a merced de lo que presenta y cuenta de una parte y la otra (Perrenoud, 1994a).

Quizás se habrá entendido que la competencia no consiste en controlar toda la gama de formas de contactos -incluso esto quizás resultaría inútil-, sino construir de una forma más global una relación equilibrada con los padres, basada en esta «estima recíproca» que Goumaz (1992) sitúa en la base de la relación profesores-alumnos.

Hace diez años, a modo de burla, para poner en evidencia una de las tentaciones de los profesores, propuse «algunas fórmulas simples y baratas para tomar el pelo a los padres»:

1. Negar los hechos o minimizarlos.
2. Si resulta imposible, proponer otra interpretación, más defendible.
3. Sugerir que el interlocutor desconocía el contexto y juzga sin saber.
4. Insistir en el carácter excepcional de los hechos.
5. Admitir que hay ovejas negras y que se debe sancionar.
6. Sugerir a su interlocutor que no tiene las manos limpias.
7. Remitirlo a sus propias incoherencias o a la ausencia de consenso de su grupo.
8. Distanciarse de los compañeros ausentes.
9. Hacerse el ofendido («Vuestra falta de confianza me ofende...»).
10. Sugerir que el interlocutor no es representativo.
11. Insinuar que no se siente bien consigo mismo o que arregla cuentas personales.
12. Cerrar el pico del otro refiriéndose a la bondad de los niños.
13. Referirse a los valores fundamentales (libertad, derecho a la diferencia, respeto a la personalidad).
14. Sugerir las contradicciones o las debilidades de la autoridad.
15. Escondarse detrás del reglamento o el despotismo de la institución.
16. Decir que la vida es dura para todo el mundo y pedir un poco de comprensión.
17. Recurrir al argumento de autoridad («Sabemos lo que tenemos que hacer»).
18. Recordar el respeto de los territorios («¡Que cada uno se meta en sus asuntos!») y referirse al sacrosanto profesionalismo.
19. Recordar la dificultad de las condiciones laborales y funcionamiento colectivo.
20. Dar muestra de buena voluntad y prometer hacer esfuerzos.

En resumen, saber *informar e implicar a los padres* es ser capaz de utilizar solamente de forma excepcional estas fórmulas, no porque se desconozcan, sino porque se rechazan deliberadamente, todavía con más facilidad porque no tenemos necesidad de ellas.

De forma más constructiva, podemos compartir la opinión de Maulini (1997c) que afirma que una clarificación definitiva de los papeles de unos y otros es imposible, que la colaboración es una *construcción permanente*, que funcionará todavía mejor porque los profesores aceptan tomar la iniciativa, sin monopolizar la palabra, dando muestra de serenidad colectiva, encarnándola en algunos espacios permanentes, admitiendo una dosis de incertidumbre y conflicto y aceptando la necesidad de procesos de regulación. Vemos, mejor que nunca, que no existen competencias que

no se apoyen en conocimientos, que permiten a la vez controlar el desorden del mundo y entender que la diversidad de opiniones y las contradicciones son indispensables en los oficios humanos y, para decirlo todo, en la vida.

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 «misionaría» 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, 1998o) 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, 1998y). ¿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, 1998o).

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*. 11 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 3º C*. 11 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*. 11 9. Escaque (| | casilla del tablero de ajedrez). 11 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. Cabana (|| espacio señalado en la mesa de billar). || 12. Estados, vasallos y rentas que poseía un señor. 11 13. Ast. Hueco de la madreña. 11 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, *almacera*, 'alojamiento, * alquería, apartamento [*apartamento*], "asilo, *bajareque*, *barbacoa*, "barraca, barracón, *bastimento* -ant.-, *botica* -ant.-, *bungalow* -inglés-, "cabana, cajón, "cárcel, casa de vecindad [de vecinos], casatienda, "castillo, casuca, "casucha, celda, chabola, chalé[t], "choza, "cobertizo, cobijo, "construcción, conventico [-iNo], corral de vecindad, "cuartel, cuarto, "cueva, "domicilio, "edificio, "escuela, falansterio, *fuegos*, garita, "guarida, habitación, *habitáculo*, "hogar, "hospedaje, "hospital, "hotel, *humos*, jovenado, "local, *manida*, mansión, morada, *nagüela*, nido, palacete, "palacio, palafito, piso, "posada, "quinta, refugio, residencia, *sobreclausuro*, "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 jesuítas, 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, loe. 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- provienen 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 en-

frentaran 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 reemplazar 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 y a 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 diferentes, 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 em-

bargo, 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, 1996a). 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 video 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 de 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.» No está claro que las generaciones venideras sean tan optimistas como en esta vieja canción de Máxime 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 «la 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 «la 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, 1996o, 1997o). ¿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. Élités *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» políticofinancieras. 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 incompreensión 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 subestimarla *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 creído 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 (Valentín, 1997). No su-
bestimemos, 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 corriente. Cuando un niño rehusa 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 tra-

bajo 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, 1998/k), el respeto a la palabra y a la opinión del otro son desafíos mucho más importantes que tal o 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: «Yo 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 «enseña» 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 ley es 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 insostenible. 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 y a 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 Lascaumes 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 ej 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 téjanos 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 y a 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 multimedios 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 tiem-

po 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 videoformación (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 prácticas 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 Oddone (1981) en Fiat. He aquí lo que le dijo a un practicante:

Supon que yo fuera tu sosia y que mañana me encuentro 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 (Werther, 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 otra manera 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 los 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 experienciales 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, 1996/i). 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 politicoadministrativas 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, os 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 conciencia, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros. Lo cual resulta muy formador para el practicante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas (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 una 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 de-

limitar 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 sobretudo 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 (Schón, 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, 19986, *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? ¿Qué 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.

DOS CONCEPCIONES DE LA EXPERIENCIA EN EVALUACIÓN

Experiencia tradicional

- . Evaluar *rápidamente*, en la fase de la planificación de pruebas, de su composición, corrección, determinación de los baremos, la atribución de las notas. Llevar a cabo enseguida las inevitables negociaciones con algunos alumnos o sus padres.
- . Evaluar según todas las *apariencias* de la imparcialidad, la seriedad, el rigor comprensivo (¡ser severo pero justo, a veces indulgente!).
- . Servirse del sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su *respeto del contrato didáctico*.
- . Evaluar de forma que *tranquilice o movilice a los padres* pero al mismo tiempo tenerlos al margen de la gestión de la clase.
- . *Conservar una rutina* de evaluación más allá de los cambios de currículum y los discursos reformistas del sistema.
- . Utilizar la evaluación para *modular la progresión en el programa* 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.

Experiencia nueva

- . 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 apoyo u otros interventores externos.
- . 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 pliegos 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 y a 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.

Referencias bibliográficas

- ALLAL, L. (1983): «Évaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation». *Mesure et évaluation en éducation*, (6), 5, pp. 37-57.
- (1984): «Vers une implications de l'élève dans le processus d'évaluation formative». *Éducateur*, 3, pp. 22-26.
- (1988): «Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive», en HUBERMAN, M. (dir.): *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris. Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.
- (1991): *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles. De Boeck.
- (1993a): «Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluations formative», en ALLAL, L; BIAN, D.; PERRENOUD, Ph., (dirs.): *Évaluation formative et didactique du trancáis*. Neuchâtel; Paris. Delachaux et Niestlé, pp. 81-98.
- (1993b): «L'évaluation formative des processus d'apprentissage: le role des régulations métacognitives», en HIVON, R. (dir.): *L'évaluation des apprentissages*. Sherbrooke (Québec). Éditions du CRP, pp. 57-74. ALLAL, L; MICHEL, Y.
- (1993): «Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite», en ALLAL, L; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (dirs.): *Évaluation formative et didactique du trancáis*. Neuchâtel; Paris. Delachaux et Niestlé, pp. 239-264. ALLAL, L; SAADA-ROBERT, M. (1992): «La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire». *Archives de psychologie*, 60, pp. 265-296. ALLAL, L; SCHUBAUER-LEONI, M.L (1992): «Progression scolaire des élèves: le redoublement dans le contexte genevois». *Recherche en éducation: Théories et Pratiques*, 11-12, pp. 41-52. ALLAL, L; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (dirs.) (1993): *Évaluation formative et didactique du trancáis*. Neuchâtel; Paris. Delachaux et Niestlé. ALLAL, L; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (dirs.) (1989): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (5.^a ed.). Berne. Lang. ALTET, M. (1994): *La formation professionnelle des enseignants*. Paris. PUF.
- (1996): «Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schémas d'action et adaptation: le savoir-analyser», en PAQUAY, L y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 27-40.
- AMIGUES, R.; ZERBATO-POUDOU, M.Th. (1996): *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris. Dunod.
- ANDREWS, B.; BUONOMO, N.; BORZYKOWSKI, R. (1996): *Au fil de l'appui. Jalons pour une micro-histoire*. Genève. Service de la recherche pédagogique, Cahier, 32.
- ARGYRIS, C. (1995): *Savoir pour agir*. Paris. Interéditions. (Trad. cast: *Conocimiento para la acción: una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona. Granica, 1999.)

- ASTOLFI, J.P. (1992): *L'école pour apprendre*. Paris. ESF éditeur.
- (1996): «Mettre l'élève au centre, oui, mais au centre de quoi?», en *Sens du travail scolaire et construction des savoirs: quelle place pour les enseignants? Quelle place pour les élèves? Actes du Forum 1995 de l'enseignement primaire*. Genève. Département de l'instruction publique, pp. 11-32.
 - (1997): *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris. ESF éditeur. (Trad. Cast: *El «error», un medio para enseñar: Gastón Bachelard, Jean Piaget*. Sevilla. Diada, 1999.)
 - (1998): «L'important, c'est l'obstacle», en Astolfi, J.P.; PANTANELLS, R. (dirs.): *Apprendre, Cahiers pédagogiques*, n. hors serie, p. 33-36.
- ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. (1996): *La didactique des sciences*. Paris. PUF.
- ASTOLFI, J.P. y otros (1997): *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles. De Boeck. (Trad. east.: *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografía de didáctica de las ciencias*. Sevilla. Diada, 2001.)
- ASTOLFI, J.P.; PANTANELLA, R. (dirs.) (1998): «Apprendre». *Cahiers pédagogiques*, n. hors serie.
- ASTOLFI, J.P.; PETERFALVI, B. (1997): «Stratégies de travail des obstacles: dispositifs et ressorts». *Áster*, 25, pp. 193-216.
- BACHELARD, G. (1996): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. Vrin.
- BAIN, D. (1998a): «Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique», en GATHER THURLER, M.; PERRENOUD, Ph. (dirs.): *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres? Genève*. Service de la recherche sociologique, Cahier, 26, pp. 21-37.
- BAIN, D. (1988b); «L'évaluation formative fait fausse route», en INRAP: *Évaluer l'évaluation*. Dijon. INRAP, pp. 167-172.
- BALIBAR, R.; LAPORTE, D. (1974): *¿e français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*. Paris. Hachette. (Trad. cast.: *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona. Avance, 1996.)
- BALLION, R. (1982): *Les consommateurs d'école*. Paris. Stock.
- (1993): *¿e lycée, une cité à construire*. Paris. Hachette.
- BARBIER, J.M. (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF.
- BARÓN, G.L.; BAUDE, J. (dirs.) (1992): *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants*. Paris. INRP.
- BARÓN, G.L.; BRUILLARD, E. (dirs.) (1994): *Informatique, formation des enseignants: quelles interactions?* Paris. INRP.
- BARTH, B.M. (1987): *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris. Retz.
- (1993): *Le savoir en construction*. Paris. Retz.
- BARUK, S. (1985): *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris. Seuil.
- BEHRENS, M. (1995): *La télématique à l'école ou de l'obligation de repenser l'enseignement*. Lausanne. LEP.
- BENTOLILA, A. (1996): *De l'illettrisme en general et de l'école en particulier*. Paris. Plon.
- BERNARDIN, J. (1997): *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris. Retz.

- BERTHELOT, J.M. (1983): *Le piège scolaire*. Paris. PUF.
- BESOZZA, C. (1976): «L'interprétation sociale de la déviance juvénile dans la vie quotidienne». *Revue suisse de sociologie*, 1, pp. 63-91. BETTELHEIM, B.;
- ZELAN, K. (1983): *La lecture et l'enfant*. Paris. Laffont. (Trad. east.: *Aprenderá leer*. Barcelona. Crítica, 2001.) BLOOM, B.S. (1979): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec. Les Presses de l'Université. (Trad. cast.: *Clasificación de las metas educativas: Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy. Marfil, 1979.)
- (1979): *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles. Labor. Paris. Nathan. BOLTANSKI, L; THÉVENOT, L (1987): *Les économies de la grandeur*. Paris. PUF. BONAMI, M.; GARANT, M. (dirs.) (1996): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation de changement*. Bruxelles. De Boeck. BOURDIEU, P. (1996): «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture». *Revue française de sociologie*, 3, pp. 325-347.
- (dir.) (1993): *La misère du monde*. Paris. Seuil. (Trad. cast.: *La miseria del mundo*. Madrid. Akal, 1999.)
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Éd. De Minuit. (Trad. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1981.)
- BOUTINET, J.P. (1993): *Anthropologie du projet*. (2.^a ed.). Paris. PUF.
- BOUVIER, A. (1994): *Management et projet*. Paris. Hachette.
- BROCH, M.; CROS, F. (1989): *Ils ont voulu un projet d'établissement. Stratégies et méthodes*. Paris. INRP.
- BROUSSEAU, G. (1996): «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», en BRUN, J. (dir.): *Didactique des mathématiques*. Lausanne. Delachaux et Niestlé, pp. 45-143.
- BRUN, J. (dir.) (1996): *Didactique des mathématiques*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- CANETTI, E. (1980): *Histoire d'une jeunesse, la langue sauvée*. Paris. Albin Michel. (Trad. cast.: *La lengua absuelta: autorretrato de infancia*. Barcelona. Muchnick, 2001.)
- CARBONNEUAU, M.; HÉTU, J.C. (1996): «Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle», en PAQUAY, L y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 77-96.
- CARDINET, J. (1986a): *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles. De Boeck.
- (1996b): *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles. De Boeck.
- (1988): «La maîtrise, communication réussie», en HUBERMAN, M. (dir.): *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris. Delachaux et Niestlé, pp. 155-195. CARROLL, J. (1963): «A model of school learning». *Teachers College Record*, 64.
- (1965): «School learning over the long haul», en KRUMBOLTZ, J. (dir.): *Learning and the Educational Process*. Chicago. Rand McNally. CHARLOT, B. (1997): *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

- CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J.Y. (1992): *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris. Armand Colin. CHARMILLOT, G.; y otros (1992): *Une informatique à but éducatif*. Genève. Service de la recherche pédagogique, Cahier, 43. CHAPPAZ, G. (dir.) (1996): *La motivation*. Paris. CRAP, n. hors serie des Cahiers pédagogiques. CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (2.^e ed.). Grenoble. La Pensée Sauvage. CIFALI, M. (1993): *Silences et rumeurs dans les établissements scolaires: problèmes de communication? Apports psychanalytiques*. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1994): *Le lien éducatif: conter-jour psychanalytique*. Paris. PUF.
 - (1995): «J'écris le quotidien». *Cahiers pédagogiques*, 331, pp. 56-58.
 - (1995): *Écriture et transmission de l'expérience*, en Actes de l'Université d'été «L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites». Paris. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 61-81.
 - (1996): «Démarche clinique, formation et écriture», en PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 119-135.
- CLAPARÉDE, E. (1973): *L'éducation fonctionnelles*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- CLOT, Y. (1995): *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris. La Découverte. CRAHA, M. (1996): *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles. De Boeck. CRAHAY, M. (1997): *Une école de qualité pour tous!* Bruxelles. Labor. CRESAS (1981): *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris. ESF éditeur.
- (1987): *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris. ESF éditeur.
 - (1991): *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris. ESF éditeur.
- DANIEL, M.F.; SCHLEIFER, M. (dirs.) (1996): *La coopération dans la classe*. Montréal. Éditions Logiques. DAVISSE, A.; ROCHEX, J.Y. (dirs.) (1995): «Pourvu qu'ils m'écoutent...». *Disciplines et autorité dans la classe*. Le-Perreux-sur-Marne. CRDP de l'Académie de Créteil.
- (1998): «Pourvu qu'ils apprennent...». *Face à la diversité des élèves*. Le-Perreux-sur-Marne. CRDP de l'Académie de Créteil. DE KETELE, J.M. (1993): «L'évaluation conjugée en paradigmes. Notes de synthèse». *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 59-80. DE PERETTI, A.; BONIFACE, J.; LEGRAND, JA (1998): *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris. ESF éditeur. DE VECCHI, G. (1992): *Aider les élèves à apprendre*. Paris. Hachette.
 - (1993): «Des représentations, oui, mais pour en faire quoi?». *Cahiers pédagogiques*, 312, pp. 55-57. DE VECCHI, G.; CARMONA-MAGNALDI, N. (1996): «Produire du sens avec du sens», en: *Faire construire des savoirs*. Paris. Hachette, pp. 9-43.
- DEBARBIEUX, E. (1990): *La violence dans la classe*. Paris. ESF éditeur.
- DEFRANCE, B. (1992): *La violence à l'école*. Paris. Syros-Alternatives.

- (1993): *Sanctions et disciplines à l'école*. Paris. Syros.
- DEJOURS, Ch. (1993): *Travail: usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris. Bayard Éditions.
- DELANNOY, C. (1997): *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris. Hachette.
- DEMAILLY, L. (1991): *Le Collège: crise, mythes, métiers*. Lille. Presses universitaires de Lille.
- DEROUET, J.L. (1992): *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris. Métailié.
- DEVELAY, M. (1992): *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF éditeur.
- (1996): *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF éditeur.
- (1998): *Parents, comment aider votre enfant?* Paris. ESF éditeur. (Trad. cast: *Padres, escuela e hijos*. Sevilla. Diada, 2001.)
- DEVELAY, M. (dir.) (1995): *Savoir scolaires et didactiques des disciplines*. Paris. ESF éditeur.
- DOISE, W. (1976): *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles. De Boeck.
- (1979): *Expériences entre groupes*. Paris. Mouton.
- DUBET, F. (dir.) (1997): *École, familles, le malentendu*. Paris. Les éditions Textuel.
- DUBET F.; MARTUCELLI, D. (1996): *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Seuil.
- DUBOIS, L. (1997): «Des élèves surfent sur le Web». *Éducateur*, 8, pp.16-18.
- DUNETON, C. (1978): *Parler croquant*. Paris. Stock.
- DURAND, M. (1996): *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris. PUF.
- ERAUT, M. (1996): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London. Falmer Press.
- ÉTIENNE, R. y otros (1992): *Le projet personnel de l'élève*. Paris. Hachette.
- ÉTIENNE, R.; AMIEL, M. (1995): *La communication dans la classe*. Paris. Hachette.
- ÉTIENNE, R.; LEROUGE, A. (1997): *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*. Paris. A. Colin.
- FAINGOLD, N. (1993): *Décentration et prise de conscience. Étude des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Nanterre. Université Paris X, Thèse.
- (1996): «Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles», en PAQUAY, L. y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 137-152.
- FAVRE, B.; MONTANDON, Cl. (1989): *Les parents dans l'école...* Genève. Service de la recherche sociologique. Cahier 30.
- FELDER, D. (1987): *La scolarisation de l'informatique à Genève*. Genève. Service de la recherche sociologique. Cahier 22.
- (1989): *L'informatique ou l'invention des idées recues sur l'ordinateur à l'école*. Genève. Service de la recherche sociologique. Cahier 29.
- FILLON, P. (1997): «Des élèves dans un labyrinthe d'obstacles». *Áster*, 25, pp. 113-141.
- FILLOUX, J. (1974): *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris. Dunod.

- GATHER THURLER, M. (1994): «L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit», en CRAHAY, M. (dir.): *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles. De Boeck, pp. 203-224.
- (1994): «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?». *Revue française de pédagogie*, 109, pp. 19-39.
- (1996a): «Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites», en BONAMI, M.; GARANT, M. (dirs.): *Système scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles. De Boeck, pp. 145-168.
- (1996b): «Professionnaliser le métier de chef d'établissement: pourquoi et comment?». *La Revue des Échanges*, (13), 1, pp. 1-16.
- (1996c): «Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel», en: *Le projet d'établissement en partenariat*. Neuchâtel. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, pp. 11-19.
- (1996c): «Entre dissidence et discordance: lorsqu'une équipe avertie en vaut deux». *Lettre d'Équipes et Projets*, 10, pp. 14-21.
- (1997a): «Coopérer efficacement: difficile mais possible». *Éducateur*, 12, pp. 17-22.
- (1997b): «Manager ou développer la qualité de l'école», en VANETTA, F. (dir.): *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action*. Bruxelles. De Boeck, pp. 101-138. GATHER THURLER, M.; PERRENOUD, Ph. (dirs.)
- (1988): *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres? Genève*. Service de la recherche sociologique. Cahier 26. GERVAIS, F. (1993): *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement: représentations d'intervenant/es*. [Tesis] Québec. Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation. GIOLITTO, P. (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au IX^e siècle. I. L'organisation pédagogique*. Paris. Nathan.
- (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au IX^e siècle. II. Les méthodes d'enseignement*. Paris. Nathan.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel; Paris. Delachaux et Niestlé. (Trad. cast: *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. (2.^a ed.). Sevilla. Diada, 1995.)
- GOUMAZ, G. (1992): *Enseignants-enseignés, une estime réciproque*. Perly; Genève. Éd. Des Sables.
- GRANGEAT, M. (1997): *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*. [Tesis] Lyon. Université Lumière Lyon 2.
- GRANGEAT, M.; MEIRIEU, Ph. (1997): *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris. ESF éditeur.
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (1997): *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*. Genève. Enseignement primaire.
- GROUPE EVA (1991): *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris. Hachette.
- GROUPE FRANCAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1996): *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. De l'école à la cité. Lyon. Chronique sociale.
- GUILLEVIC, Ch. (1991): *Psychologie du travail*. Paris. Nathan.

- HADJI, Ch. (1989): *L'évaluation, règles du jeu*. Paris. ESF éditeur.
- HAMELINE, D. (1979): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris. ESF éditeur.
- HARGREAVES, D.H.; HOPKINS, D. (1991): *The Empowered School: The Management and Practice of School Development*. London. Cassell.
- HOHL, J. (1985): *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*. (2.^a ed.) Montréal. Éditions Saint-Martin.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1994): *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (2.^a ed.) Paris. ESF éditeur.
- HUBERMAN, M. (dir.) (1988): *Maitriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maitrise*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989): « Survol d'une étude de la carrière des enseignants. Vais-je mourir debout au tableau noir craie à la main? ». *Journal de l'enseignement secondaire*, 6, pp. 5-8.
- (1989): *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neruehâtel; Paris. Delachaux et Niestlé.
 - HUTMACHER, W. (1990): *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève. Service de la recherche sociologique.
 - (1993): *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève. Service de la recherche sociologique, cahier 36.
 - IMBERT, F. (1994): *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris. ESF éditeur.
 - (1996): *L'inconscient dans la classe*. Paris. ESF éditeur.
 - (1998): *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris. ESF éditeur.
 - IMBERT, F. (dir.) (1976): *Le groupe classe et ses pouvoirs*. Paris. A. Colin.
 - JONNAERT, Ph. (1988): *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles. De Boeck.
 - (1996): « Dévolution versus contre-dévolution! Un tandem incontournable pour le contrat didactique », en RAISKY, C; CAILLOT, M. (dir.): *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles. De Boeck, pp. 115-158.
- JOSHUA, S.; DUPIN, JJ. (1993): *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris. PUF.
- JOSHUA, S. (1996): « Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne », en RAISKY, C; CAILLOT, C. (dir.): *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles. De Boeck, pp. 145-158
- JUBIN, Ph. (1991): *Le chouchou ou l'élève préféré*. Paris. ESF éditeur.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. (1991): *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève. Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, J.; MODAK, M.; PERRENOUD, D. (1997): *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris. PUF.
- LASCHKAR, S.; BASSIS, H. (dir.) (1985): *Reconstruire ses savoirs. Chercher agir, inventer*. Messidor et Éditions sociales.
- LASCOUMES, P. (1997): *Élites irrégulières. Essai sur la délinquance d'affaire*. Paris. Gallimard.

- LE BOTERF, 6. (1994): *De la compétence. Essai sus un attracteur étrange*. Paris. Les Éditions d'organisations.
- (1997): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris. Les Éditions d'organisation.
- LEHRHAUS, K. (1998): «Travailler en equipe dans la classe. Origines, enjeux et types d'organisations». *Éducateur*, 10, 25, pp. 8-10.
- LEGRAND, L (1996): *Les différenciations de la pédagogie*. Paris. PUF.
- LÉVY, P. (1997): *Cyberculture*. Paris. Odile Jacob.
- LOBROT, M. (1970): *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestión*. Paris. Gauthier-Villars.
- MAISON DES TROIS ESPACES (1993): *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*. Paris. ESF éditeur.
- MARTINAND, J.L (1986): *Connaitre et transformer la matière*. Berne. Lang.
- MAULINI, O. (1997a): «Les enfants du cordonnier, bien ou mal chaussés? La métier d'élève et le métier de parents dans le familles enseignantes». *Éducateur*, (1), 24, pp. 10-14.
- (1997b): «Le paradoxe de l'innovation. "Changer l'école": pour éloigner ou rapprocher les familles?». *Éducateur*, (5), 11, pp. 12-15.
- (1997c): *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes dans les relations familles-écoles*. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MEIRIEU, Ph. (1989a): *itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe?* Tome I (3.a ed.). Lyon. Chronique sociales.
- (1989b): *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe?* Jomo II. (3.a ed.). Lyon. Chronique sociales.
- (1989): *Apprendre... oui, mais comment?* (4.a ed.). Paris. ESF éditeur. (Trad. cast: *Aprender sí... pero cómo*. Barcelona. Octaedro, 1992.)
- (1990): *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris. ESF éditeur.
- (1990): *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. (5.a ed.). Paris. ESF éditeur. (Trad. cast.: *La escuela, modo de empleo: de los «métodos activos» a la pedagogía diferenciada*. Barcelona. Octaedro, 1997.)
- (1991): *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris. ESF éditeur. (Trad. cast: *La elección de educar: ética y pedagogía*. Barcelona. Octaedro, 2001.)
- (1995): «Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros», en *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève. Département de l'instruction publique, pp, 11-41.
- (1995): *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris. ESF éditeur.
- (1996): *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur. (Trad. cast: *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes, 1998.)
- (1996): «Vers une école de la citoyenneté». *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon. Chronique sociale, pp. 60-76.
- (1996): «La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture», en BENTOLILA, A. (dir.): *L'école: diversités et cohérence*. Paris. Nathan, pp. 109-149.
- MEIRIEU, Ph.; GUIRAUD, M. (1997): *L'école ou la guerre civile*. Paris. Plon.
- MEIRIEU, Ph.; y otros (dirs.): *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continué*. Lyon. CRDP.

- MENDELSON, P. (1996): «Le concept de transfert», en MEIRIEU, Ph. y otros (dirs.): *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continué*. Lyon. CRDP, pp. 11-20.
- MENDELSON, P.; DILLENBOURG, P. (1993): «Le développement de l'enseignement intelligemment assisté par ordinateur», en LE NY, J.F. (dir.). *Intelligence naturelle et intelligence artificielle*. Paris. PUF, pp. 233-258.
- MILLER, A. (1984): *C'est pour ton bien. Rocines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris. Aubier Montaigne. (Trad. cast: *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona. Tusquets, 1998.)
- MONTANDON, C. (1991): *L'école dans la vie des familles*. Genève. Service de la recherche sociologique. Cahier 32.
- (1997): *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris. L'Harmattan.
- MONTANDON, Cl.; PERRENOUD, Ph. (dir.) (1994): *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (2.^a ed.) Berne. Lang.
- MOTTET, G. (dir.) (1997): *La vidéo-formation*. Paris. L'Harmattan.
- NEGROPONTE, N. (1995): *L'homme numérique*. Paris. Laffont.
- NICOLET, M. (1996): *L'informatique intégrée à l'enseignement du français*. Lausanne. CVRP.
- NORA, D. (1997): *Les conquérants du cybermonde*. Paris. Gallimard.
- NUNZIATI, G. (1990): «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- OBIN, J.P. (1992): *¿e project d'établissement: un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale?* (Tesis]. Université Lumière Lyon II.
- (1993): *La crise de l'école*. Paris. Hachette.
- ODDONE, I.; y otros (1981): *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie*. Paris. Éditions sociales.
- OURY, F.; VASQUEZ, A. (1971): *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris. Maspéro. (Trad. cast.: *Hacia una pedagogía institucional*. Madrid. Popular, 2001.)
- PAIN, J. (1992): *Écoles: Violence ou pédagogie?* Vigneux. Matrice.
- PAPERT, S. (1981): *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*. Paris. Flammarion. (Trad. cast.: *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires. Fernández Long y Reggini, 1981.)
- PAQUAY, L. (1994): «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?» . *Recherche et Formation*, 16, pp. 7-38.
- PAQUAY, L.; WAGNER, M.G. (1998): «Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation», en PAQUAY, L y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2.^a ed.). Bruxelles. De Boeck, pp. 153-172.
- PAQUAY, L. y otros (dirs.) (1998): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2.^a ed.). Bruxelles. De Boeck.
- PAUL, JJ. (1996): *Le redoublement: pour ou contre?* Paris. ESF éditeur.
- PENNAC, D. (1991): *Comme un roman*. Paris. Gallimard. (Trad. cast.: *Como una novela*. Barcelona. Anagrama, 1993.)
- PERRENOUD, Ph. (1986): *Ya-t-il un animateur dans la salle?* Genève. Faculté de psy-

- ehologie et des seienees de l'éducation.
- (1988): «Formation à l'évaluation: entre réalisme conservateur et idéalisme béat», en GATHER THURLER, M.; PERRENOUD, Ph. (dirs.). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève. Service de la reeherehe so- ciologlque. Cahier 26, pp. 115-131.
 - (1991o): *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* Genève. Service de la reeherehe soeologique; Facultad de psychologie et des seienees de l'éducation.
 - (19916): «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative». *Mesure et évaluation en éducation*. (13), 4, pp. 49-81.
 - (1992): «La souris et la tortue. Deux usages sociaux de l'informatique et leur trans- position didactique à l'école primaire», en VIEKE, A. (dir.): *Intégration de l'in- formatique en classe*. Genève. Service informatique de l'enseignement primaire, pp. 51-65.
 - (1993o): «Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didac- tique». *Revue francaise de pédagogie*, 104, pp. 5-16.
 - (19936): «L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs». *Éducatons & Recherches*, 2, pp. 197-217.
 - (1993c): «Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages», en ALLAL, L; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (dirs.). *Évaluation formative et didactique du trancáis*. Paris; Neuchâtel. Delachaux.
 - (1994o): «Le "go-between": entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et messa- ge», en MONTANDON, C; PERRENOUD, Ph. (dirs.): *Entre parents etenseignants: un dialogue impossible?* (2.^a ed.). Berne. Lang, pp. 49-87.
 - (19946): «Ce que l'école fait aux familles: inventaire», en MONTANDON, C; PERRE- NOUD, Ph. (dirs.): *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (2.^a ed.). Berne. Lang.
 - (1994c): «Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expres- sion d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?», en CLERC, F.; DU- PUIS, P.A. (dir.). *Role et place de la pratique dans la formation initiale et continué des enseignants*. Nancy. Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
 - (1994of): «Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable». *Éducatons*, 1, pp. 56-62.
 - (1994e): *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.
 - (1994): «Travailler en equipe pédagogique, c'est partager sa part de folie». *Cahiers pédagogiques*, 325, pp. 68-71.
 - (1996o): *Métier d'élève et sens du travail sco/o/re*.(3.^a ed.). Paris. ESF éditeur.
 - (19966): *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'é- chec*. (2.^a ed.). Paris. ESF éditeur.
 - (1996c): *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et com- pétences dans un métier complexe*. Paris. ESF éditeur.
 - (1996o()): «Formation continué et développement de compétences professionnelles». *Éducateur*, 9, pp. 28-33.
 - (1996e): «L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de resul- táis et une stérile obligation de procédure». *Éducateur*, 10, pp. 24-30.

- (1996/): «L'obligation de compétences: une évaluation en quête d'auteurs». *Éducateur*, 11, pp. 23-29.
- (1996g): «Rendre compte, oui, mais comment et à qui?». *Éducateur*, 12, pp. 22-29.
- (1996/?): «Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire». *Éduquer et Former, Théories et Pratiques*, 5-6, pp. 3-30.
- (1996/): «Pouvoir et travail en équipe», en *Travailler ensemble, soigner ensemble. Actes du symposium*. Lausanne. Centre hospitalier universitaire vaudois. Direction des soins infirmiers, pp. 19-39.
- (1996/): «L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?», en *Actes de l'Université d'été L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*. Paris. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 17-34.
- (1996/c): *Enjeux, atouts et limites des interventions de formation continue dans le cadre des établissements scolaires*. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1996/): «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prose de conscience», en PAQUAY, L y otros (dirs.): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles. De Boeck, pp. 181-208.
- (1996m): «Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement». *Perspectives*, (26), 3, pp. 543-562.
- (1996o): «Rendre l'élève actif... c'est vite dit!». *Migrants Formation*, 104, pp. 166-181.
- (1997o): «Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché», en GRACIA, J.C. (dir.): *Éducation, citoyenneté, territoire. Actes du séminaire national de l'enseignement agricole*. Toulouse. ENFA, pp. 32-54.
- (1997b): *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris. ESF éditeur.
- (1997c): *Structurer les cycles d'apprentissage sans réinventer les degrés annuels*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1997c/): «Réfléchir ou agir ensemble?». *Éducateur*, 12, pp. 8-11.
- (1997e): *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998o): *Construire des compétences des écoles*. (2.^a ed.). Paris. ESF éditeur.
- (1998b): *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles. De Boeck.
- (1998c): «Le rôle des formateurs de terrain», en BOUVIER, A.; OBIN, J.P. (dir.). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris. Hachette, pp. 219-241.
- (1998c/): «Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet». *La Revue des Échanges (AFIDES)*, (15), 2, pp. 6-10.
- (1998e): «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants», en TARDIF, M.; LESSARD, C; GAUTHIER, C. (dirs.): *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris. PUF, pp. 153-199.

- (1998/): «De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants», en FOERSTER, C; DARLEY, B. (dirs.). *Recherche(s) et formation des enseignants*. Grenoble. IUFM. À paraître.
- (1998g): *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998/7): «Diriger en période de transformation ou de érise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger?», en PELLETIER, G.; CHARRON, R. (dirs.). *Diriger en période de transformation*. Montréal. Éditions de l'AFIDES, pp. 7-30.
- (1998/): «From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field». *Assessment formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel?*. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998/): «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences». *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal.
- (1998/): «Le débat et la raison», en: «L'éducation à la citoyenneté». Supplément 4 de *Cahiers pédagogiques*, pp. 4-7.
- (1998/): «Le mieux est l'ennemi du bien! Que conseiller aux parents pour faire face aux éventuelles difficultés scolaires de leurs enfants?». *Education Enfantine*, 3, pp. 71-76.
- (1998/7?): *Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998n): *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998o): *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?* Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998p): «Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?», en PELLETER, G. (dir.). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*. Montréal. Éditions de l'AFIDES, pp. 11-47.
- (1998qi): *L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- (1998r): *Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires: la régulation des interdépendances entre enseignants*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. PERRET-CLERMOND, A.N.
- (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociales*. Berne. Lang. PERRET-CLERMOND, A.N.; NICOLET, M. (dirs.) (1988): *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset. DelVal.
- PETERFALVI, B. (dir.) (1998): «Enseignants et élèves face aux obstacles». *Áster*, 25.
- PHILIBERT, C; WIEL, G. (1997): *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation-Apprentissage-Accompagnement*. Lyon. Chronique Sociale.
- PIAGET, J. (1974): *Réussir et comprendre*. Paris. PUF.

- POCHET, C; OURY, F.; OURY, J. (1996): «L'année dernière, j'étais mort» *signé Miloud*. Vigneux. Editions Matrice. POCHON, LO. (1995): *Mathématique et informatique, aspect didactique*. Neuchatel.
- IRD. RAYNAL, F.; RIEUNIER, A. (1997): *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris. ESF éditeur.
- REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF éditeur.
- (1998): *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris. ESF éditeur.
- RETSCHITZKI, J.; GURTNER, J.L (1996): *L'enfant et l'ordinateur: aspects psychologiques et pédagogiques*. Neuchatel. Delachaux et Niestlé. ROCHEX, J.Y. (1998): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris. PUF. ROUILLER, Y. (1998): «La pédagogie coopérative en 6e primaire». *Éducateur*, 10, pp. 13-16.
- (1998): «Efficacité de la révision de textes en collaboration». *Éducateur*, 10, pp. 20-22.
- RUEFF-ESCOUBES, C. (1997): *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*. Paris. Syros.
- SAINT-ONGE, M. (1996): *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* (3^e ed.). Lyon. Chronique sociale et Laval. Québec. Beauchemin.
- SCHÓN, D. (1994): *Le praticien réflexif*. Montréal. Editions Logiques. (Trad. cast: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós, 1998.)
- (1996): «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. PUF, pp. 201-222.
- (dir.) (1996): *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal. Editions Logiques. SCHORDERET, M.; SCHORDERET, L (1997): «Comment gérer les conflits?». *Éducateur*, 12, pp. 15-16. SCHUBAUER-LEONI, MI. (1986): «Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques». *Journal européen de psychologie et des sciences de l'éducation*, 1-2, pp. 139-153. ST-ARNAUD, Y. (1992): *Connaître par l'action*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal.
- (1995): *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal. TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique*. Montréal. Editions Logiques.
- (1998): *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris. ESF éditeur.
- VALENTÍN, Ch. (1997): *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris. ESF éditeur.
- VASQUEZ, A.; OURY, F. (1973): *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris. François Maspero. (Trad. cast.: *Hacia una pedagogía institucional*. Madrid. Popular, 2001.)
- VELLAS, E. (1993): «La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs». *Éducateur*, 8.

- (1996): «Donner du sens aux savoirs à l'école: pas si simple!», en Groupe trancáis d'éducaation nouvelle». *Construiré ses savoirs. Construiré sa citoyenneté. De l'école á la cité.* Lyon. Chronique soeiale, pp. 12-26. VERGNAUD, G. (1980): *L'enfant, la mathématique et la réalité.* Berne. Lang. VERMERSCH, P. (1994): *L'entretien d'explicitation.* Paris. ESF éditeur. VERMERSCH, P.; MAUREL, M. (dir.) (1997): *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* Paris. ESF éditeur. VIAL, R. (1994): *La motivation en contexte scolaire.* Saint-Laurent. Québec. Editions du Renouveau pédagogique. VÍTALE, B. (1990-1996): *L'intégration de l'informatique á la pratique pédagogique.* Genève. Cycle d'Orientalion. CRPP. VITÉ, L. (dir.) (1997): «L'informatique á l'école, dossier». *Éducateur*, 8, pp. 11-23. VYGOTSKI, LS. (1985): «Le problème de l'enseignement et du développement mental», en SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. (dirs.): *Vygotski aujourd'hui.* Neuchátel. Delachaux et Niestlé. WEISS, J. (1986): «La subjectivité blanchie?», en DE KETELE, J.M. (dir.): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles. De Boeck, pp. 91-105.
- (1992): «L'enseignant au coeur froid ou l'objectivité en évaluation». *Mesure et évaluation en éducation*, (14), 4, pp. 19-31.
- (1993): «Interaction formative et régulation didactique», en ALLAL, L; BAIN, D.; PE- RRENOUD, Ph. (dirs.): *Évaluation formative et didactique du frangais.* Neuchátel; Paris. Delachaux et Niestlé, pp. 113-122.
- WEISS, J. (dir.) (1991): *L'évaluation: problème de communication.* Cousset. DelVal-IRD.
- WERTHE, Ch. (1997): «Élaboration et formalisation de l'expérience prodeessionnelle: l'instruction au sosie». *Dialogue*, 86, pp. 41-42.

Diez nuevas competencias para enseñar
 se imprimió en los talleres de
 Quebecor World, Gráficas Monte Albán,
 con domicilio en Fracc. Agro-industrial La Cruz,
 El Marqués, Querétaro, México,
 el mes de diciembre de 2004.
 El tiraje fue de 50 000 ejemplares
 más sobrantes para reposición.