

**Dirección General de Materiales Educativos  
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura  
Programa Nacional de Lectura**

**Proyecto:**

***Biblioteca para la Actualización de Maestros BAM***

***un recurso para apoyar el trayecto  
formativo de docentes***

**Diez nuevas competencias para enseñar  
Philippe Perrenoud**



**Secuencia Didáctica que presenta  
Estado de México**

**Diez nuevas competencias para enseñar**

**Autores:  
Ciriaco Chimal Núñez  
Graciela Gil Aviña  
María Georgina Silva Campuzano  
Miguel De Jesús Anselmo  
José Luís Martínez García**

**Comunicación: [mexpelnet@sep.gob.mx](mailto:mexpelnet@sep.gob.mx)**

# Diez Nuevas Competencias para Enseñar

## Secuencia Didáctica

Basada en la obra homónima de Philippe Perrenoud  
incluida en el acervo de la *Biblioteca para la Actualización del Maestro*



Graciela Gil Aviña  
María Georgina Silva Campuzano  
Miguel De Jesús Anselmo  
José Luís Martínez García

**Coordinación Estatal del  
Programa Nacional de Lectura;  
Estado de México**

**Toluca, México, mayo de 2007**

## INDICE

	<b>Página</b>
Presentación.....	3
Objetivo general.....	4
Sesión 1 Enseñar por competencias.....	5
Sesión 2 La dinámica escolar en torno al aprendizaje, el trabajo en equipo y la gestión.....	7
I5 Sesión 3 El maestro y los padres de familia frente a la dinámica de la escuela.....	11
Sesión 4 Gestión ética en la escuela ¿Al amparo de la violencia?.....	13
Anexo .....	14
Bibliografía.....	78

## **Presentación**

El texto ***Diez Nuevas Competencias para Enseñar***, perteneciente al acervo que conforma la Biblioteca para la Actualización del Maestro (BAM) aborda la función del docente desde un enfoque formativo basado en la asunción del trabajo autogestivo como medio para la formación continua, que permita satisfacer necesidades de información y orientación pedagógica surgidas en el contexto de la escuela.

Con base en la premisa anterior, la obra propone un inventario de las competencias que debe apropiarse el maestro para redefinir su ejercicio profesional desde un punto de vista metodológico y social, asimismo, examina el uso de nuevas tecnologías dentro del campo educativo y pondera la necesidad de crear ambientes escolares al margen de la violencia y la discriminación.

A partir del texto homólogo, la secuencia didáctica, ***Diez Nuevas Competencias para Enseñar***, se diseñó bajo la modalidad de taller con el propósito de favorecer el análisis y la discusión de temas que abordan la función profesional del maestro para mejorar prácticas de aprendizaje y de organización institucional.

El taller se sustenta en el conocimiento y apropiación de diez dominios de competencia, durante cuatro sesiones de cuatro horas cada una, se proyecta que en este lapso, los participantes, pongan en juego sus habilidades de reflexión y análisis a través de la lectura de textos. Se apela a la experiencia docente adquirida para encontrar opciones y alternativas susceptibles de implementarse en la escuela para resolver o disminuir las situaciones desfavorables del aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, durante el desarrollo de las cuatro sesiones del taller denominadas ***Enseñar por competencias, La dinámica escolar en torno al aprendizaje, El trabajo en equipo y la gestión, El maestro y los padres de familia frente a la dinámica de la escuela y Construcción de valores éticos en la escuela***, se alude al perfil de un nuevo oficio docente, como condición necesaria para concebir a la formación continua como factor inherente a la resolución de los problemas reales de las escuelas.

Es oportuno destacar que, el papel del coordinador es fundamental para crear oportunidades de interacción y colaboración, que favorezcan la construcción conjunta de representaciones; servir de enlace entre los miembros del grupo y los conceptos de los dominios que se aborden en cada sesión e integrar las participaciones para cuestionar, concluir y construir significados compartidos.

**Los autores**

**Objetivo General:**

Conocer las particularidades del *perfil de un nuevo oficio docente*, a través del conocimiento de competencias profesionales a partir del debate y el análisis de temáticas inherentes al desarrollo de la profesión, con expectativas de optimizar los recursos teórico metodológicos, materiales y humanos que convergen en el contexto escolar y mejorar los aprendizajes de los alumnos.

## **Sección 1.**

### **Enseñar por competencias**

#### **Objetivo específico**

#### **Que los participantes:**

- Construyan un concepto de *competencia*, a partir del análisis de textos e intercambio de experiencias, para fortalecer su práctica profesional.
- Analicen a partir de dos dominios de competencia, *competencias específicas*, que apoyen el desempeño de la función del maestro dentro del contexto escolar, para favorecer la progresión de aprendizajes en los alumnos.

**Tiempo:** 4 horas

#### **Actividades:**

##### **Competencia.**

- Proporcionar por equipos un sobre, que contenga palabras inherentes al concepto de competencia, para construir el significado.
- Los participantes anotarán sus reflexiones y su propio concepto.
- Elaborar una definición por equipo.
- Cada equipo expondrá su definición del concepto.
- Los participantes analizarán los conceptos de los equipos y elaborarán uno grupal.
- El coordinador dará a conocer el concepto de competencia, lineamientos y criterios para el trabajo docente por competencias, de diferentes autores, a efecto de establecer un comparativo con lo realizado por ellos.
- Lean el texto "*El concepto de competencia*". Lectura 1; página 15 del anexo.
- Con base en la lectura realizada y los conceptos estructurados por los equipos, construyan el concepto de competencia que permita ser el referente en actividades subsecuentes.
- Comenten sobre las cualidades profesionales que el docente debe tener y qué competencias debe desarrollar para apoyar el aprendizaje de sus alumnos.

##### **Producto:**

Concepto de competencia elaborado por el grupo.

##### **Competencias específicas.**

- Lean individualmente el texto *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*. Lectura 2; página 21 del anexo.
- Analicen por equipos cómo conciben, organizan y animan situaciones de aprendizaje en las aulas.
- Analicen por equipos el concepto de heterogeneidad aplicado a la naturaleza de los alumnos en el contexto del aprendizaje.
- Comenten en equipos qué les significa el concepto *derecho de ciudadanía en la clase*.

- Valoren la pertinencia de conocer las capacidades de los alumnos para enfrentar situaciones de aprendizaje y analicen los obstáculos con que tropiezan en el proceso de aprendizaje.
- Determine en qué medida esta circunstancia repercute en el cumplimiento de los propósitos trazados por el maestro en las actividades escolares.
- Discuta si es posible para el maestro identificar *situaciones problema* que inciden en el aprendizaje de los alumnos, elabore un listado de éstas y compártalas con el grupo, reconozcan coincidencias.
- Deliberen si en algún momento han considerado al error como un instrumento para enseñar, de ser así, cómo ha echado mano de este recurso en el aula.
- Analicen una unidad de aprendizaje del Plan y Programas de Estudio del nivel que les corresponda y determinen si los contenidos de aprendizaje, así como los objetivos de estudio pueden alterarse con *situaciones problema*, establezcan relaciones con situaciones de aprendizaje.
- Con base en el análisis anterior determinen estrategias para implicar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos de conocimiento a partir de sus características individuales.
- Lean de manera individual el texto *Gestionar la progresión de los aprendizajes*. Lectura 3; Página 22 del anexo.
- Deliberen de manera grupal sobre el papel del maestro en la identificación de *situaciones problema* y registren la trascendencia del docente al elaborar y dirigir progresiones en el aprendizaje de sus alumnos.
- Identifiquen y listen las competencias específicas que requieren los docentes para gestionar la progresión de los aprendizajes.
- A partir de la unidad de aprendizaje analizada y las competencias específicas identificadas diseñen una estrategia que permita dimensionar la organización de la enseñanza en un esquema de progresión de aprendizaje. Comparen sus apreciaciones con la propuesta del texto leído y propongan opciones para promover la progresión de aprendizajes en el aula e institucionalmente.

### **Producto:**

- Listado de situaciones problema que inciden en el aprendizaje de los alumnos.
- Listado de competencias específicas para gestionar la progresión de aprendizajes.
- Estrategia de organización de la enseñanza en un esquema de progresión de aprendizaje.

## **SESIÓN 2.**

### **La dinámica escolar en torno al aprendizaje, el trabajo en equipo y la gestión.**

#### **Objetivos específicos**

#### **Que los participantes:**

- Identifiquen factores que motivan la decisión de aprender y el deseo de saber para generar o desarrollar en los alumnos esta pretensión por sí mismos.
- Identifiquen los aspectos que constituyen un trabajo compartido, para incrementar la calidad de los aprendizajes y las formas de organización de los alumnos y maestros a través de la interacción.
- Analicen la relevancia de la gestión escolar, para identificar elementos que le permitan al docente participar en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar, implicarse en la escuela y responsabilizarse de las tareas educativas que desarrolla.

**Tiempo:** 4 horas.

#### **Actividades:**

##### **1. Las motivaciones del alumno por aprender y saber.**

- El coordinador dará a conocer los propósitos de la sesión.
- Invitar al grupo a participar en un diálogo sobre los factores que motivan el deseo de aprender y saber, en los alumnos, desde temprana edad.
- Deliberar si estos factores son relevantes para el maestro o se anulan en el alumno con su intervención.
- Aplicar una técnica de integración de equipos.
- Por equipos lean el texto *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo*. Lectura 4; página 23 del anexo.
- A partir de la lectura del texto los participantes identificarán las ideas principales para describir y analizar las condiciones que favorecen u obstaculizan el deseo por saber y la decisión de aprender y las compartirán ante el grupo.
- Los participantes registrarán las diferencias y coincidencias encontradas entre las conclusiones de los equipos y construirán las de grupo.
- Lean en voz alta el texto *Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno*. Lectura 5; página 28 del anexo.
- En colectivo exprese su opinión sobre el contenido del texto.
- A partir de la lectura y los comentarios vertidos, construyan en forma grupal el concepto "Proyecto personal del alumno".
- El coordinador solicitará la opinión del colectivo, sobre la pertinencia de implementar el proyecto personal del alumno.
- El colectivo propondrá actividades que les apoyen en la elaboración e implementación del proyecto personal de los alumnos.



**Producto:**

- Cuadro de doble entrada, cuadro sinóptico o listado de ideas, de las condiciones que favorecen u obstaculizan el deseo de saber y la decisión de aprender.
- Concepto de “Proyecto personal del alumno”.

**2. El trabajo en equipo**

- El coordinador de grupo pedirá que por parejas realicen la lectura del texto *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Lectura 6; página 30 del anexo.
- Oriente el diálogo con los siguientes ejes de análisis:
  - a) ¿Qué beneficios aporta el trabajo en pequeños grupos para los alumnos?
  - b) ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan al trabajar en pequeños grupos?
  - c) ¿Qué importancia tienen las funciones del trabajo en pequeños grupos?
- Compartan sus opiniones con el grupo y enriquezcan su punto de vista a partir de las aportaciones vertidas.
- El coordinador asignará para su análisis una competencia específica de las que sugiere la propuesta de Perrenoud en el capítulo denominado Trabajar por equipo y que se enlistan a continuación:
  - 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.
- Derivado del análisis de las competencias anteriores elabore un cuadro sinóptico y exponga sus conclusiones ante el grupo.
- Con base en el trabajo recuperado de las dos actividades anteriores, construyan un texto breve donde expliquen la importancia del trabajo en pequeños grupos, las condiciones que facilitan el desarrollo de esta competencia y su vinculación con el trabajo en el aula.

**Producto:**

- Cuadro sinóptico sobre competencias específicas del trabajo en equipos.
- Texto, sobre el trabajo en pequeños grupos.

**3. La gestión escolar.**

- El coordinador solicitará a los participantes leer individualmente los textos:
  - *Participar en la gestión de la escuela.*- Lectura 7; página 38 del anexo.
  - *Concepto de Gestión Escolar.*- Lectura 8; página 39 del anexo.
  - *Elaborar, negociar un proyecto institucional.*- Lectura 9; página 40 del anexo.

- Reflexionen a partir de los siguientes ejes de análisis:
  - a) ¿Qué posibilidades de gestión le brinda la institución en que labora, para incrementar la descentralización de los procesos de toma de decisiones y mejoramiento del clima organizacional, la planificación de tareas el aprovechamiento del tiempo, de recursos humanos y materiales entre otros?
  - b) ¿Formación y experiencia laboral te permiten participar en el proceso de Construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y la implementación del Programa Anual de Trabajo (PAT) para mejorar la calidad de tu desempeño en la escuela?
- Revisen el texto *Competencias en los actores*. Lectura 10; página 41 del anexo y comenten respecto a las competencias que poseen los docentes donde laboran y cómo favorecen la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE.
- Lean de manera individual el texto *Los propósitos fundamentales de la gestión escolar*. Lectura 11; página 42 del anexo.
- Elaboren un listado de las actividades que realizan para lograr los propósitos educativos de la gestión escolar, en el diseño de su PETE e implementación de su PAT.

**Cuadro de actividades para el logro de los propósitos educativos en la escuela.**

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
La definición colectiva de la escuela en la que se participa (claridad en la misión y en la visión, propósitos bien definidos, metas comunes).	
Construcción cotidiana de la escuela a partir de lo definido de manera colectiva.	
La organización del proceso educativo en el aula y en la escuela, lo que implica la promoción, conducción, y evaluación de acciones que tiendan al logro de los propósitos educativos.	
La identificación y transformación de las relaciones que a todo nivel se desarrollan entre los distintos actores que forman parte de la escuela.	
El diseño, aplicación y evaluación de proyectos que planteen la solución de problemas vinculados con los procesos y resultados educativos de la escuela.	
La organización de los aspectos	

administrativos, materiales y de recursos humanos, con el fin de posibilitar el funcionamiento regular de la escuela.	
La rendición de cuentas ante la comunidad y las autoridades educativas.	
La gestión de apoyos y recursos necesarios para el cumplimiento de los propósitos educativos.	

- Compartan sus actividades con el grupo y enriquezcan su trabajo a partir de las aportaciones vertidas.

**Producto:**

- Conclusiones del análisis de los recuadros 1 al 3.
- Recuadro de actividades para el logro de los propósitos educativos en la escuela.

### **Sección 3.**

#### **El maestro y los padres de familia frente a la dinámica de la escuela.**

##### **Objetivo específico**

##### **Que los participantes:**

- Identifiquen formas de relación entre los docentes y los padres de familia para favorecer la gestión institucional.
- Analicen la aplicación de nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza para distinguir sus ventajas en el mejoramiento de los aprendizajes.

**Tiempo:** 4 horas

##### **Actividades:**

#### **1. La participación de los padres en la enseñanza y la gestión institucional**

- Lea de manera individual el texto; *Informar e implicar a los padres*. Lectura 12; página 43 del anexo.
- Intégrese en equipos de trabajo y con base en la lectura, identifiquen condiciones que favorecen o limitan la realización de reuniones informativas y de diálogo con los padres de familia. Se sugiere considerar los siguientes aspectos:
  - a).- De la función del docente:
    - El rol del maestro como profesional de la educación; ante sí mismo y frente a los padres de familia.
    - La postura del maestro ante los padres de familia, respecto a las orientaciones del sistema educativo.
    - La posición del maestro ante los padres de familia, respecto al aprendizaje de sus alumnos y las actividades escolares.
  - b).- De los padres de familia:
    - Los padres de familia y su diversidad; condición social, formación cultural y su participación en la dinámica escolar.
    - Rol del padre de familia ante las dificultades de aprendizaje de su hijo y sus características individuales.
- Distingan los factores que limitan la función del maestro en la escuela; establezcan diferencias entre los que derivan de una política educativa y aquellos que se originan en el contexto escolar.
- Expongan sus conclusiones en sesión plenaria, reflexionen y registren las competencias que requieren los docentes para favorecer la implicación de los padres de familia en las actividades escolares.

**Producto:**

- Listado de competencias que permitan a los docentes implicar a los padres de familia en las actividades escolares.

**2. La informática en la escuela, ¿sistematización de la enseñanza?**

- Investiguen previamente los conceptos de *Informática, telemática e instrumentos multimedia*.
- Lean de manera individual el texto *Utilizar las nuevas tecnologías*. Lectura 13; página 55 del anexo.
- Analicen en equipos de trabajo el contenido de su investigación y distingan similitudes y discrepancias con los postulados de la lectura.
- Con base en el ejercicio anterior, den respuesta a las siguientes interrogantes:
  - a) ¿Es factible impartir en la escuela nuevas tecnologías como parte del currículo?
  - b) ¿Es una finalidad de la escuela o solamente un beneficio secundario?
  - c) ¿Es viable su enseñanza como disciplina al igual que otras asignaturas?
  - d) ¿Cómo encontrar y explotar potenciales didácticos en las nuevas tecnologías?
- Compartan sus respuestas en sesión plenaria, distingan y registren obstáculos y beneficios de los instrumentos multimedia en la enseñanza.
- Propongan un proyecto para favorecer las actividades escolares basado en los beneficios de la tecnología.

**Producto:**

Proyecto para favorecer las actividades escolares basado en los beneficios de la tecnología.

## **Sesión 4**

### **Gestión ética en la escuela ¿Al amparo de la violencia?**

#### **Objetivo específico**

#### **Que los participantes:**

- Conozcan tipos de violencia generados en el hogar, la sociedad y la escuela para descartar prejuicios y discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en las relaciones alumno-alumno, maestro-alumno.
- Propongan modelos de relación pedagógica, basados en valores; de responsabilidad, comunicación, respeto, tolerancia, solidaridad y justicia para generar ambientes escolares óptimos.

**Tiempo:** 4 horas

#### **Actividades:**

##### **1. Violencia dentro y fuera de la escuela; génesis de la discriminación**

- Realicen de manera individual la lectura del texto “**Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión**”.- Lectura 14; página 68 del anexo.
- Identifique tipos de violencia y los contextos en los que se generan, quiénes la ejercen y sus características.
- Destaquen sus posibles consecuencias en el ámbito familiar, social y escolar.
- Con base en la lectura, identifique causales de prejuicios y discriminaciones religiosas, étnicas, sexuales y sociales.
- Realice un listado de los ejemplos percibidos y reflexione sobre la dimensión de sus efectos y comparta sus comentarios con el grupo.
- Establezcan en qué medida estos factores repercuten en la dinámica social y escolar; disciplina en la escuela, sanciones, aprendizaje, sentido de responsabilidad, sentimiento de justicia, etc.
- Determinen la necesidad de aplicación de reglas en común.
- Elaboren un registro de las acciones que pueden desarrollarse en el ámbito de la escuela para contrarrestar estos efectos y compártalo con el grupo.
- Propongan modelos de enseñanza al margen de los indicios de violencia diversa.

#### **Producto:**

- Registro de acciones que contrarrestan la violencia en el ámbito de la escuela.
- Modelo de enseñanza al margen de la violencia.

## ANEXOS

### Lectura 1

#### Concepto de competencia<sup>1</sup>

El concepto de competencia representa 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 moviliza, 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 sollicitación, 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, distintos 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 (Descolanges, 1997; Perrenoud, 1996c). Es decir, que nos hallamos en terreno pantanosos, 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

---

<sup>1</sup> Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. pp.11-16.

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 expuestos, 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, movilizada 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 referenciado 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 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 lo 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 consecuentas, 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 selecciones>>.
- La voluntad de englobar los recursos en una categoría más amplia (organizar y fomentar las situaciones de aprendizaje).

Esta lección 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 respuestas 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 técnico y escuetos cuyas bases el lector no entiende.

Referencial completo

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

<b>COMPETENCIAS DE REFERENCIA</b>	<b>COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTÍNUA (EJEMPLOS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y animar situaciones de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, a través de una disciplina determina, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</li> <li>• Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</li> <li>• Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar la progresión de los aprendizajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</li> <li>• Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</li> <li>• Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</li> <li>• Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</li> <li>• Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</li> <li>• Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</li> <li>• Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</li> <li>• Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Ofrecer actividades de formación opcionales, &lt;&lt;a la carta&gt;&gt;.</li> <li>• Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</li> <li>• Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</li> <li>• Formar y renovar un equipo pedagógico.</li> <li>• Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</li> <li>• Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la gestión de la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> <li>• Administrar los recursos de la escuela.</li> <li>• Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</li> <li>• Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar e implicar a los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>• Dirigir las reuniones.</li> <li>• Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar los programas de edición de documentos.</li> <li>• Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</li> <li>• Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>• Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</li> <li>• Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, éticas y sociales.</li> <li>• Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</li> <li>• Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li> <li>• Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>

## Lectura 2

### Organizar y animar situaciones de aprendizaje<sup>2</sup>

¿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 *magíster* 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. Llegando 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 *cada uno* de sus alumnos. Como mucho pueden procurar, usando medios disciplinarios 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 empiezan con la pregunta de Saint-Onge (1996): «Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?»

---

<sup>2</sup> Perrenoud.- Op. Cit. Pp. 17 – 31.

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 la situación 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 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* (Chevallier, 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 elegirlos y fomentarlos 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 *motriz 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, 1998a), 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 esencialmente vacía, 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**

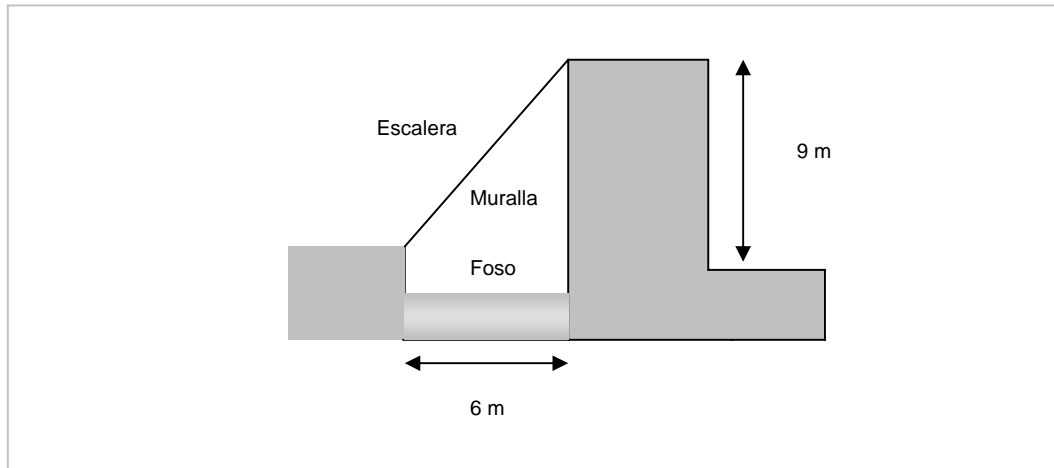
Esta competencia está en la misma línea que la anterior. Se basa en el simple postulado de que aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones sino más bien *reestructurar su sistema de comprensión del mundo*. Esta reestructuración requiere un importante trabajo cognitivo. Sólo se inicia 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 reglamento 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 a 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  $180^\circ$  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 descubra el teorema, o al contrario, favorecerlo, si quiere que induzca 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:

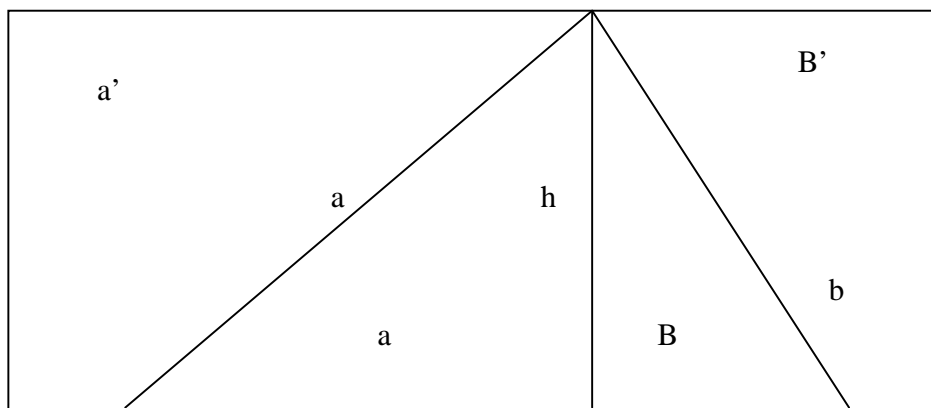
- Si conocen el teorema, trabajarán <<simplemente>> la puesta en práctica o la transferencia de un conocimiento adquirido, en un contexto en el que su pertinencia no se observa a simple vista, puesto que hay que reconstruir un triángulo rectángulo, por lo tanto, identificar el foso y la muralla en los 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 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  $abc$ , 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! 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 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 depende 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 porque 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 o

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:

	<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>
<b>Masa en gramos</b>	22	42	90	50	150
<b>Volumen en mililitros</b>	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 caso 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». Centrémonos 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 disposición 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 se 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 supone 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 alumno 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 aceptar 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, 1996a; 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, 1996a). Ya no se les seduce con un enigma cualquiera.

También conocen las triquileñas 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 problema 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 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 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.



### **Lectura 3**

#### **Gestionar la progresión de los aprendizajes<sup>3</sup>**

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 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 individualización 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.

---

<sup>3</sup> Perronoud.- Op. Cit. pp. 33 – 45.

## **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 definido*.
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 sociocongnitivos 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 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 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 va 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 historias, 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 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 trabajar en equipo conservar competencias no empleadas...

### **Establece 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>> -cultura 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 comedia 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, se 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 construir 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 (1996*b*) insiste en la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que de los conocimientos adquiridos, puesto que permite regularizaciones 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, por que 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, 1998).

Un trabajo de formación más intensivo ayudaría a los profesores a limitar mejor los indicadores de aprendizaje que permiten una regulación interactiva, sobretudo, 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, 1996*n*).

La evaluación formativa se sitúa en una perspectiva *pragmática* (Perrenoud, 1991,1998*b*) 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, 1993*c*, 1998*b*, 1998*i*).
- 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 autorregulación de los procesos de aprendizaje (Allal y Saada-Robert, 1992; Allal, 1984, 1993*a*, *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, 1986*a*, *b*) y un conocimiento de varios paradigmas de la evaluación (De Ketele, 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 resumen, no separar más evaluación 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 semejar 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 construye 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 de forma explícita el desafío en términos de competencias, pero se habrá entendido que cada una de las ocho tesis anteriores requiere nuevas 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...

## Lectura 4

### Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo<sup>4</sup>

“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 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 divertidas 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.

---

<sup>4</sup> Op. Cit. pp. 57-64.

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 exigirlo 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 en forma sistemática: “un buen número de mis alumnos no ven ni el interés, ni la autoridad 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 las 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 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.

### **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 pueda 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 el 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; Montadon, 1997; Perrenoud, 1996<sup>a</sup>; 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.

## Lectura 5

### Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno<sup>5</sup>

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 hacerlos 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 golpecitos 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.

---

<sup>5</sup> Op. Cit. P.p.64-66.



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 la exigencia previa de un proyecto personal una nueva forma de violencia simbólica...

## **Lectura 6**

### **El trabajo en pequeños grupos en el aula.<sup>6</sup>**

#### **Introducción.**

#### **La persona que sabe trabajar en grupo.**

¿En qué consiste saber trabajar en grupo? Todos, de hecho, tenemos experiencia de trabajos en grupo. Desde esta experiencia podemos constatar que hay personas para las que es fácil llevar a cabo un trabajo compartido. Para otras, en cambio, no lo es nada. Querríamos abrir este texto enmarcando la manera de ser de la persona que sabe trabajar en grupo.

Pensamos que desde el sentido común, desde nuestra experiencia cotidiana, si tuviésemos que caracterizar a la persona que sabe estar en grupo y que sabe trabajar con los demás, no podríamos olvidar ni lo que da al grupo, y a cada uno de sus componentes, ni lo que recibe y se apropia.

En lo que se refiere *a lo que da*, entendemos que cada uno debe favorecer:

- El desarrollo de la tarea colectiva: sus acciones tienen que favorecer la consecución de la tarea que el grupo se ha propuesto, y tienen que ir a favor de la calidad y de la agilidad del trabajo.
- La cohesión y la conservación del grupo: sus acciones deben tener un efecto favorable para el buen entendimiento del grupo. Ha de hacer que los integrantes se sientan bien trabajando conjuntamente.
- La consecución de las necesidades o conveniencias de cada uno de los integrantes siempre que se puedan hacer compatibles con las del grupo: los componentes de un grupo necesitan sentirse bien trabajando en equipo, sentirse incluidos en el grupo, valorados, queridos por sus componentes, protegidos, respetados y ayudados cuando lo requieran.

En lo que se refiere a lo que se recibe o lo que se apropia, cada uno debe ser capaz de resolverlo satisfactoriamente:

- La adecuada presencia y participación en el grupo: sin invadir o acaparar el espacio que corresponde a los demás, debe ser capaz de conseguir un lugar constructivo en el trabajo en equipo.
- Las propias necesidades personales: sobre todo sentirse integrado, valorado, querido, protegido, respetado y ayudado. Estas necesidades incluirían los ámbitos cognitivo, afectivo, social y de recursos materiales.

Para poder hacer una aportación valiosa al grupo y a sus componentes creemos que es imprescindible tener una buena *capacidad de escuchar*, entendida en un sentido amplio, para percibir la voluntad colectiva y las necesidades individuales y para poder ir a favor de éstas. La escucha de la voluntad colectiva y la atención a las conveniencias de cada uno presiden las acciones de las personas que saben estar en el grupo, pero en la misma medida hay que tener en cuenta las propias necesidades:

Para beneficiarse de la situación de grupo hay que saber utilizar los recursos adecuados que lo permitan. Porque, como ya habíamos apuntado (Bonals, 1996) y en este sentido consideramos

---

<sup>6</sup> Bonals . Joan.(2000) *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Graó. Barcelona. pp. 7-15.

que el reto pasa por compatibilizar, en todo lo posible, los proyectos y necesidades personales con los de los demás y del grupo.

Definimos la persona bien dotada en tanto que miembro de un grupo de trabajo como aquella que sabe ir a favor del grupo, de los demás, de ella misma, que está bien predispuesta a ello y que lo entiende como un valor. Formulando en otros términos diríamos que la persona que sabe estar en grupo no queda anulada por él ni anula: no se queda sin participar o sin apropiarse de aquello que le toca, no acapara la participación ni la toma de decisiones que no le son propias, no se enriquece hasta que el límite de su enriquecimiento supone el empobrecimiento de los demás compañeros. De la misma manera, sus actuaciones no tienen efectos contrarios a la buena marcha de la tarea colectiva, de la cohesión del grupo o de su conservación como tal.

En otro lugar (Bonals, 1994b) habíamos definido la posición de estas personas en términos de *satisfactor-satisfecho* y la diferenciábamos de la posición *satisfactor-insatisfecho* en la que se va a favor del grupo y de los demás, pero no se resuelven las propias necesidades, de la posición *insatisfactor-satisfecho*, en la que se atienden las propias necesidades personales, pero no las de los demás o las del grupo, y de la posición *insatisfactor-insatisfecho*, en la que no se es ni capaz de tener en cuenta los intereses del grupo y de los demás, y no se acierta a resolver las propias necesidades.

Queríamos que este texto ayudara a la formación de personas –en este caso alumnos y alumnas– que sepan estar y trabajar en grupo, que sea una aportación a la difícil tarea de compatibilizar los deseos personales con los de los demás, y que facilitara la práctica del trabajo en grupo en las aulas, como vía para el enriquecimiento del alumnado en los ámbitos cognitivo, afectivo, y relacional.

### **El porqué del trabajo en grupo.**

Podemos desplegar un valioso listado de razones que justifiquen el trabajo en pequeños grupos en las aulas. Unas hacen referencia al *beneficio cognitivo* que pueden sacar los alumnos y alumnas; otras a las aportaciones vinculadas directamente con la vida de *relación o emocional*; otras, finalmente, con el *propio valor* que tiene aprender a trabajar en grupo de manera eficaz, manteniendo unas relaciones personales satisfactorias.

El trabajo en grupo, en condiciones determinadas, incrementa la calidad de los aprendizajes y favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos y alumnas a través de la interacción entre ellos. Sólo por esta razón, sería justificado utilizarlo de manera sistemática en las aulas. No podemos desaprovechar las enormes posibilidades que nos aporta la interacción de alumnado como *fuentes de construcción de conocimiento*. Muchos autores de prestigio, como Vygotsky, no han dejado de insistir sobre el valor de la interacción entre iguales, estableciendo las condiciones adecuadas, los alumnos y alumnas pueden aprender más y mejor si se les permite afrontar juntos los procesos de aprendizaje, sobre todo cuando se les proponen objetivos a los que han de llegar trabajando como equipo.

Trabajar en grupo permite *mejorar las habilidades sociales* que dictan al mismo tiempo, el bienestar personal de los componentes. En estas habilidades podemos incluir la capacidad de llegar a acuerdos basados en el diálogo, de facilitar la comunicación, de favorecer las conveniencias de los demás, que seguro que pasan por la capacidad de incluir a todos los integrantes, gratificarlos, hacer que se sientan bien durante los procesos de trabajo, ayudarlos adecuadamente, etc. Y también la capacidad, como hemos dicho, de ser un miembro activo, de participar, de ser querido por los compañeros, de pedir ayuda cuando haga falta, etc. Todas estas habilidades no se han incluido habitualmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se

han considerado, hasta hace poco, adquisiciones que cada uno tenía que incorporar de manera espontánea. Pero todos conocemos las dificultades que, en cualquier edad, aparecen en este ámbito, que justifican plenamente ser atendidas desde el mundo de la educación.

Tan importantes como las habilidades sociales, son las actitudes de procurar por los demás, y la consideración de este <procurar por> como un valor en sí. Pensamos que el trabajo en grupo es una de las situaciones más adecuadas para trabajar la disposición del alumnado a ayudarse mutuamente en sus aprendizajes y, en general, en todas aquellas necesidades e intenciones que se dan en la vida en grupo. Así mismo, consideramos que se trata de predisponerlos a cooperar para llegar a fines comunes. Podemos poner como valor la cooperación y la buena disposición de mostrarse a favor de las intenciones y necesidades de los demás.

El trabajo en grupo, adecuadamente coordinado, favorece un *clima relajado y agradable* en el aula: los alumnos y alumnas suelen sentirse muy bien en una dinámica de trabajo en pequeños grupos. Organizar una parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo en pequeños grupos, además de las utilidades mencionadas, es muy bien recibido por el alumnado a causa de la dinámica que genera. Entendemos que pasárselo bien trabajando es bueno en sí mismo y, sin duda, genera efectos secundarios favorables para todos.

Las personas, pequeñas y mayores, tenemos que aprender a trabajar individualmente y a trabajar en grupo. Tradicionalmente la escuela ha favorecido la actividad individual, pero no lo que se deriva de dirigir a un grupo hacia unos objetivos comunes. Durante toda la vida, en el trabajo, en la comunidad de vecinos, etc., nos encontramos con muchísimas situaciones que requieren el trabajo en equipo, y actualmente estamos en condiciones de apropiarnos de conocimientos que nos permitan abordarlo con mayor eficacia. En muchas ocasiones nos faltan saberes, procedimientos, y disposición para el trabajo en equipo. Todos estos conocimientos se pueden y se deben tener presentes desde un punto de vista educativo si es que queremos que, en el futuro, las personas se involucren con más éxito en las tareas de grupo.

Por último, podríamos añadir, todavía, que esta manera de trabajar predispone a una *vida más cooperativa e integradora de la diversidad*, porque ponemos al alumnado en situación de máxima diversidad, y cada uno se da cuenta de que puede aprender junto con los demás compañeros de ritmos y niveles no coincidentes. Esto afecta no sólo al alumnado, sino a todas las personas que directa o indirectamente nos relacionamos con el mundo de la educación. Al mismo tiempo, desplaza el peso del individualismo o las relaciones competitivas a aquellas en las que domina la cooperación.

Por todas estas razones, cuando menos, no podemos permitirnos excluir el trabajo en pequeños grupos de la práctica habitual de las aulas.

### **Las funciones del trabajo en grupo.**

Si seguimos de cerca lo que hemos propuesto en el párrafo anterior, querríamos destacar las tres funciones que nos parecen básicas del trabajo en pequeños grupos en las aulas. La de regulación de los aprendizajes, la socializadora y la potenciadora del equilibrio emocional de sus integrantes. Veámoslas a continuación:

#### **Función de regulación de los aprendizajes.**

El trabajo en pequeños grupos favorece la regulación de los aprendizajes ente sus componentes. Los propios grupos se encargan de organizarse adecuadamente para afrontar unas tareas y de incorporar, de manera más o menos autónoma, unos aprendizajes determinados. Los alumnos y

alumnas aprenden a ponerse de acuerdo sobre los trabajos que realizará cada uno, llevarlos a término y evaluarlos: aumentan la capacidad de cumplir las decisiones que acuerdan y aprenden a comprobar en qué grado se han incorporado los conocimientos que se habrían propuesto.

Desde su dinámica interna, ponen en común sus saberes y las estrategias de cada uno, y se hacen aportaciones mutuas que les permiten incorporar conocimientos nuevos. Llevan a cabo, de forma espontánea, correcciones sobre conceptos, estrategias e, incluso, actitudes. De esta manera, una parte importante de las aportaciones que tradicionalmente corrían a cargo del docente, ahora las regula el grupo de forma autónoma.

### **Función socializadora.**

La organización de la clase en pequeños grupos pone al alumnado en óptimas condiciones para que los alumnos y alumnas mejoren las habilidades sociales y aprendan a compatibilizar sus conveniencias con las necesidades de los demás. Además, permite entender como consecución valiosa la apropiación de las mencionadas habilidades sociales, y las actitudes de buena disposición hacia las necesidades del otro. Al mismo tiempo, esta organización pone al alumnado en óptimas condiciones para mejorar su capacidad para dialogar, para aprende llevándolo a la práctica, cuando existen las condiciones adecuadas. El trabajo en pequeños grupos favorece el establecimiento de relaciones entre los interlocutores, poniendo un escenario adecuado para que el alumnado progrese en la capacidad de incluir todos los componentes del grupo y, entre ellos, especialmente los de los que más lo necesitan; para regular adecuadamente la participación de cada uno en turnos de intervención, la capacidad de intervenir y de dejar intervenir, etc.

### **Función de potenciación del equilibrio emocional.**

Cualquier individuo nace y se hace en grupos. En el desarrollo emocional juegan los demás, en todo momento, un papel fundamental. Una de las bases sobre las que se sostiene el equilibrio emocional de los alumnos y alumnas es en la relación con los compañeros con quien convive. Los pequeños grupos pueden satisfacer algunas de las necesidades básicas de cada uno en el ámbito en el que nos referimos. Necesidades, por ejemplo, de ser aceptado, o de establecer relaciones amistosas. De este modo, la situación de pequeño grupo favorece que cada uno reciba información acerca de cómo los otros sienten sus acciones y a la forma de estar en grupo. Y todo esto, en un contexto favorecedor de la autonomía, debido al lugar en que se situó el adulto.

### **Las dificultades para trabajar en grupo.**

Si bien últimamente nos hemos dado cuenta de la convivencia del trabajo en equipo, también estamos tomando conciencia de las dificultades que supone. Tenemos que preguntarnos acerca del origen de estas dificultades, para encontrar maneras de resolverlas; tendremos que identificar los temas clave que hay que trabajar para que los pequeños grupos funcionen de manera adecuada. Porque, como decimos en otro sitio (Bonals, 1998), las dificultades que supone, lleva a término un trabajo con éxito en grupo no sobrepasen a las que supone, pongamos por caso, aprender a hacer funcionar un ordenador o incorporar unas nociones de un idioma extranjero, resoluciones que estamos avezados a afrontar y resolver de manera considerablemente exitosa.

Por lo tanto, la primera respuesta al porqué de las dificultades de trabajar en pequeños grupos puede ser que no se nos ha enseñado y no se enseña a los alumnos: en nuestro largo paseo como alumnos por instituciones educativas hemos recibido más de una década de enseñanza del lenguaje escrito, de matemáticas, muchos años de conocimientos de historia, geografía, o gimnasia, pero no de trabajo en equipo, y en muchas ocasiones, en nuestra preparación

universitaria para trabajar en el mundo de la educación, tampoco. Generalmente, faltan habilidades para trabajar en pequeños grupos en las aulas. Este vacío académico en un tema nada fácil, nos ofrece una buena comprensión sobre el porqué de las dificultades de esta modalidad de trabajo.

Además, procedemos de una tradición de aprendizaje individual, y aparecen resistencias en el momento de romperla. Dejar lo conocido para aventurarnos en lo que lo es menos, genera ansiedad. Abandonar, aunque sea de manera parcial, las formas tradicionales de enseñanza para asumir otras nuevas puede generar las lógicas ansiedades a causa de situaciones confusas o temores al propio fracaso profesional. Ante estas situaciones no nos puede pasar por alto la cultura del centro, que puede representar un papel a favor o en contra de la práctica del trabajo en equipo. Si la institución como tal valora esta línea de trabajo minimizará muchos de los impedimentos que aparecen, que, por otra parte, pueden imposibilitarla.

En lo que se refiere al alumnado, podemos destacar dos factores que hacen más complejo el trabajo en pequeños grupos:

- En primer lugar coincide con lo que hemos mencionado para los docentes: los alumnos no tienen muy claro cómo se trabaja en equipo, *porque no se les ha enseñado*. Aprender trabajar en pequeños grupos requiere un tiempo de entrenamiento y la guía de algún experto. No podemos esperar que, sin ayuda, trabajen adecuadamente desde el primer día. Se trata, podríamos decir, de una cuestión de comprensible ignorancia.
- El segundo factor está unido a la *capacidad de aceptar algunas renunciaciones personales necesarias*, en beneficio de lo grupal: hemos dicho que cualquiera que trabaje en grupo ha de tender a la posición *satisfactor-satisfecho*, pero hay que añadir, también, que cualquiera que trabaje en grupo tiene que ser capaz de contener las ganas de participar o de decidir con tal que puedan hacerlo también los demás; tiene que estar dispuesto a ayudar a los compañeros cuando haga falta; se ha de poder permitir pedir ayuda, más allá de lo que le afecte, pongamos por caso su timidez o su amor propio; ha de aceptar la diversidad de niveles, ritmos e intereses de los compañeros, etc. Todos estos aspectos, por lo general, ponen límites a las propias intenciones cuando éstas van en dirección contraria a las de los otros componentes del grupo o a la tarea colectiva. En cualquier caso, esto requiere un esfuerzo para hacer compatible lo que uno quiere con la voluntad de los otros componentes del grupo o a la tarea colectiva. En cualquier caso, esto requiere un esfuerzo para hacer compatible lo que uno requiere con la voluntad de los otros, con las renunciaciones que, inevitablemente, esto supone.

Estas dificultades se dan en un contexto que, muchas veces, no favorece nada que el profesorado incorpore esta manera de trabajar: el contexto es poco adecuado en la medida en que los docentes sienten una presión excesiva por los niveles de los alumnos y alumnas, han de dar respuestas a encargos que viven como formalidades burocráticas que no les servirán, quedan desbordados por el trabajo o les faltan los recursos materiales o personales para posibilitar el ejercicio de la profesión de una manera razonablemente tranquila. Desde nuestra experiencia práctica hemos podido comprobar que estas condiciones tienen una gran importancia en el momento de facilitar o dificultar el trabajo en pequeños grupos en el aula.

### **Las posibilidades de trabajar en grupo.**

Igual que el inglés o la informática, a trabajar en pequeños grupos, hemos dicho, se aprende. La tradición en los centros de considerarlo como un aprendizaje espontáneo no debe privarnos de darle un tratamiento académico sistemático, ya que, habitualmente, los grupos generan dinámicas que hay que reorientar.

Dado un grupo de alumnos y alumnas, se puede valorar lo que saben o no saben hacer en lo que se refiere al trabajo en equipo: no es difícil fijar unos objetivos de aprendizaje adecuados a sus posibilidades, programar una serie de intervenciones, llevarlas a la práctica e ir valorando los resultados.

Porque, entendemos, trabajar en grupo se aprende haciéndolo, si se dispone, como hemos dicho, de una guía pertinente. Las habilidades que han de conducir a los alumnos y alumnas a trabajar en grupo de manera eficaz y con un clima adecuado se han de adquirir, básicamente, en un contexto de trabajo en equipo. Igual que a nadar se aprende nadando, o a ir en bicicleta probándolo. Esto no excluye que el alumnado incorpore nuevos saberes fácticos o conceptuales y que se pueda abordar en paralelo, de manera complementaria, el valor del trabajo en equipo y las necesarias actitudes de predisposición.

Sin duda, se necesitan herramientas y condiciones apropiadas para garantizar un funcionamiento óptico del desarrollo de esta orientación de trabajo. En los siguientes capítulos mostraremos, uno por uno, los grandes temas que, a nuestro entender, hacen posible su incorporación de forma habitual en los centros. En todo caso, la práctica nos ha demostrado que, para trabajar con eficacia en pequeños grupos el docente que se encarga del grupo-clase tiene que ser capaz de resolver con acierto la manera de agrupar a los alumnos y alumnas en pequeños grupos, instalar una adecuada dinámica de clase y seleccionar las tareas que los grupos realizarán. Trabajando con cuidado, hemos comprobado que llegar a este triple acierto no implica excesivas dificultades. Pero también hemos constatado que si uno de estos aspectos está mal resuelto, esto puede provocar graves efectos en el funcionamiento de conjunto:

- Una agrupación incorrecta en ocasiones impide una adecuada dinámica de trabajo, que puede afectar, al mismo tiempo, la resolución satisfactoria de las tareas.
- Un mal manejo de la dinámica del grupo-clase no repercute en las agrupaciones, pero puede afectar negativamente la resolución en grupo de las tareas programadas.
- Una elección desafortunada de las *tareas* genera, en muchas ocasiones, disfuncionalidad en la dinámica.

Por lo tanto, la organización, la dinámica y las tareas están agrupadas de tal manera que una fractura en cualquiera de las tres repercute, al menos, en alguna de las otras.

Así, para asegurar el buen funcionamiento del trabajo en grupo, tenemos que estudiar detenidamente los tres temas que hemos mencionado, y definir de manera precisa el papel del docente en cada uno de ellos. No debemos olvidar, tampoco, los temas de la cultura cooperativa de los centros, la evaluación del trabajo en equipo, y el papel que puede jugar la figura del asesor psicopedagógico en el momento de introducir la práctica de esta propuesta en los centros.

### **Los alumnos y las alumnas y el trabajo en grupo.**

Si nos propone instalar la práctica del trabajo en pequeños grupos en las aulas, tenemos que informar adecuadamente al alumnado de nuestras pretensiones y de las razones que las sustentan.

En el inicio de cualquier unidad de programación, conviene que el alumnado tenga claro qué tiene que aprender, porque así es más fácil que le encuentre sentido a aquello que hace, que sepa qué se espera de él y, por lo tanto, que pueda orientarse mejor. Por las mismas razones, se les deben dar a los alumnos y alumnas las razones pertinentes sobre el aprendizaje en pequeños grupos. El alumnado tiene que entender que es, que sentido, por qué es conveniente

sistematizarlo, cómo se hará, cuándo y con qué frecuencia. Se trata, sobre todo, de que los alumnos y alumnas entiendan el *sentido que tiene el trabajo en pequeños grupos y qué queremos que aprendan*.

### **¿Qué es el aprendizaje en pequeños grupos?**

El docente puede informar que se trata de una manera de aprender, diferente a la que consiste en que el educador les da explicaciones, ellos escuchan y después suelen resolver ejercicios cada uno en su hoja. El aprendizaje en pequeños grupos es una manera de incorporar los conocimientos en actividades que tendrán que hacer en grupo. Para el aprendizaje en pequeños grupos se pondrán a trabajar un tema o una actividad entre todos los integrantes, se dedicarán a un objetivo común. Todo lo que puedan resolver pensando y hablando entre ellos no se lo preguntarán al educador. En alumnos mayores puede explicarse de manera más precisa en qué consistirá el trabajo que llevan a término y diferenciarlo del individual y competitivo: no se tratará, ni de trabajar de manera individual, para alcanzar unos objetivos sin tener en cuenta a los compañeros, ni de competir para ver quién es el <mejor>, sino de interactuar para conseguir unos objetivos como grupo.

### **¿Por qué es importante aprender a trabajar en pequeños grupos?**

En primer lugar porque pueden ayudarse entre ellos: pueden aprender mucho si cogen el hábito de fijarse cómo trabajan los demás, preguntarse lo que no entienden y explicar a los compañeros lo que los otros no saben, no saben hacer o no saber ser. Al mismo tiempo, es una situación idónea para conocerse mejor a sí mismo, sus habilidades y capacidades, para tomar conciencia de qué conocimientos tienen que ir adquiriendo o desarrollando y para aceptar sus diferencias. Pero también es importante porque se vuelven más capaces de participar y de dejar participar, ayudarse, y adquirir muchas de las habilidades que los hacen sentirse bien en grupo. Aprenden, también, a responsabilizarse individualmente, a valorar el trabajo en grupo y a estar predispuestos a llevarlo a cabo. Se la pasan muy bien en clase, porque trabajar en pequeños grupos los suele motivar mucho más. Y, finalmente, aprenden a resolver trabajos en grupo, habilidad que bien seguro necesitará toda la vida.

### **¿Cuándo trabajan en grupo y con frecuencia?**

Se tendrá que informar sobre la previsión de los espacios que dedicarán a esta modalidad de trabajo: en qué materias, qué tipos de actividades, qué periodicidad, etc.

### **¿Qué tienen que aprender, referente al trabajo en pequeños grupos?**

Básicamente los contenidos curriculares seleccionados y a trabajar en grupo. Es fundamentalmente que el alumnado lo tenga claro. El docente informará que se trata de que aprendan todos, todos lo suficiente y todos de todo (cuando los trabajos requieran saberes o habilidades diferenciadas), que han de apropiarse de las habilidades necesarias para trabajar como grupo con autonomía, agilidad y bien entendimiento entre sus componentes, y que han de aprender, también, a ayudarse entre ellos, y a pedirse ayuda cuando les haga falta, etc. Para cada nivel y en cada situación determinando lo que los alumnos y alumnas tienen que aprenderse, pero siempre girará alrededor de los temas que hemos mencionado. El docente puede explicarles que antes de iniciar una unidad de trabajo, concretarán lo que tendrán que incorporar, que hará un seguimiento de cada grupo y les ayudará durante el proceso de trabajo, y al acabar, entre todos evaluarán cómo les ha ido, qué han aprendido, y qué les falta aprender.



Cuando se considere útil, se pueden escribir las habilidades e incluso las actitudes, de las que el alumnado tendrá que irse apropiando mientras trabaja. También puede dársele al alumnado un cuadro con las habilidades que tendrán que aprender y al final serán objeto de evaluación.

## **Lectura 7**

### **Participar en la gestión de la escuela<sup>7</sup>**

“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”

---

<sup>7</sup> Perrenoud.- Op. Cit p. 81.

## **Lectura 8**

### **Concepto de Gestión Escolar<sup>8</sup>**

“La gestión escolar se puede definir como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo docente de la escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para-la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar y focalizar a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío por lo tanto es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello la gestión escolar:

- Interviene sobre la globalidad de la institución.
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

## **Lectura 9**

### **Elaborar, negociar un proyecto institucional<sup>9</sup>**

“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 actor 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.”

---

<sup>8</sup> *Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para la Telesecundaria*. (Documento para Directivos). México. SEP. .2001, p.p. 81

<sup>9</sup> Perrenud.- Op Cit. p. 82

## **Lectura 10**

### **Competencias en los actores<sup>10</sup>**

“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 un 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 de los alumnos, las familias y 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”.

---

<sup>10</sup> Op. Cit. pp. 85-86.

## **Lectura 11**

### **Los propósitos fundamentales de la gestión escolar<sup>11</sup>**

- La definición colectiva de la escuela en la que se participa (claridad en la misión y en la visión, propósitos bien definidos, metas comunes)
- Construcción cotidiana de la escuela a partir de lo definido de manera colectiva.
- La organización del proceso educativo en el aula y en la escuela, lo que implica la promoción, conducción, y evaluación de acciones que tiendan al logro de los propósitos educativos.
- La identificación y transformación de las relaciones que a todo nivel se desarrollan entre los distintos actores que forman parte de la escuela.
- El diseño, aplicación y evaluación de proyectos que planteen la solución de problemas vinculados con los procesos y resultados educativos de la escuela.
- La organización de los aspectos administrativos, materiales y de recursos humanos, con el fin de posibilitar el funcionamiento regular de la escuela.
- La rendición de cuentas ante la comunidad y las autoridades educativas.
- La gestión de apoyos y recursos necesarios para el cumplimiento de los propósitos educativos.

---

<sup>11</sup> SEP. 2001. p.p. 81-82

## Lectura 12

### Informar e implicar a los padres<sup>12</sup>

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 ha 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 en 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* (El 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 Balibar y Laporte (1974) llaman el <<francés nacional>>, lengua de Francia y las elites.

---

<sup>12</sup> Perrenud.- Op Cit. pp. 93-106

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: isin 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 florituras, 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 (Millar, 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 de trabajo o la relación. Un profesor de arte o de deporte pide en general una cierta autonomía, rehúsa que los padres observen o controlen sus mínimos gestos. Si estos insisten, acaban por decirles: <<Buscaros a otro, yo no trabajo en estas condiciones>>. Lo que puede poner fin a una regulación, o a una separación.

Entre profesores y padres, la relación no es 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 culturas, 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 prejuicios, sospechas, críticas continuadas o maniobradas 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 escuela, 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 se imposibilite, 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 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 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 adopta 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 «descentración» saludable (Maulini, 1997 a). 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>>, pero 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 para 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 preocupaciones, 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 descentración 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 informarles 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 de 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 instruyó 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, 1997b). 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 clases 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... isin 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 que 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 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 puede 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, considerando 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 circular 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 por que 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 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 regularización. 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.

### **Lectura 13.**

#### **Utilizar nuevas tecnologías<sup>13</sup>**

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

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

---

<sup>13</sup> Perrenud.- Op Cit. pp. 107-119



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*.

¿Qué 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 el razonamiento. Antes de cargar el barco de forma indiosa, 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 pertenencia 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, 1998<sup>a</sup>) y aumenta sin duda el alcance de *desigualdades* en el control de las relaciones sociales, la información y el mundo. De aquí resulta una consecuencia paradójica: preparar en las nuevas tecnologías significa, para una proporción creciente de alumnos, lograr más éxito en los objetivos más ambiciosos de la escuela.

¿Por qué sería necesario en primer lugar aprender a leer en libros y, a continuación, aprender a dominar el escrito específico de la comunicación informática? Leer en pantalla se convierte en una práctica social corriente y los hipertextos son de ahora en adelante escritos sociales tan legítimos como los documentos impresos como fuentes de la transposición didáctica a partir de las prácticas (Perrenoud, 1998j). ¿Por qué enseñar en primer lugar a hacer un plano con lápiz y papel, para a continuación únicamente hacer descubrir el modo «plano» de los programas de tratamiento de textos? Este último hace posible una idea 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, 1998<sup>a</sup>).

## 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 construye una gran capacidad de *saber lo que está disponible*, moverse en este mundo y elegir las opciones. Se pasa de 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 exige una mínima creatividad y un mínimo esfuerzo, pero en cambio pone a su alcance una navegación fácil y rápida. ¿Quién tiene el valor, cuando busca una palabra en el diccionario, de echar un vistazo a todos los significados para explorar un campo semántico?

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

Casa. Edificio para habitar. *Una casa de ocho plantas.* || 2. Edificio de una o pocas plantas destinado a vivienda unifamiliar, en oposición a piso. *Quiéren vender el piso y comprarse una casa.* || 3. Piso (|| vivienda). *Mi casa está en el 3º C.* || 4. Edificio, mobiliario, régimen de vida, etc., de alguien. *Echo de menos las comodidades de casa.* || 5. Familia (|| de una casa). || 6. Descendencia o linaje que tiene un mismo apellido y viene del mismo origen. || 7. Establecimiento industrial o mercantil. *Esta casa es la más antigua en su ramo.* || 8. Institución de carácter sociocultural y recreativo que agrupo a personas con vínculos geográficos o intereses comunes, y su sede. *Casa de Galicia. Casa de la cultura.* || 9. Escaque (|| casilla del tablero de ajedrez). || 10. En el juego de tablas reales, cada uno de los semicírculos laterales cortados en el mismo tablero, en donde se van colocando las piezas. || 11. Cabaña (|| espacio señalado en la mesa de billar). || 12. Estados, vasallos y rentas que poseía un señor. || 13. Ast. Hueco de la madreña. || 14. Pl. Arg. Caserío de una estancia. || 15. Chile. Casa principal de un fundo.

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

Albergue, *almacería*, \*alojamiento, \*alquería, apartamento (*apartamento*), \*asilo, *bajareque*, *barbacoa*, \*barraca, barracón, *bastimento* –ant.–, botica –ant.–, *bungalow* –inglés–, \*cabaña, cajón, \*cárcel, casa de vecindad (de vecinos), casatienda, \*castillo, casuca, \*casucha, celda, chabola, chalé(t), \*choza, \*cobertizo, cobijo, \*construcción, conventico (-illo), 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, *sobreclaustro*, \*tienda de campaña, \*vivienda.

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

Cuando el diccionario es accesible en el ordenador, cada palabra en negrita se convierte en un vínculo de hipertexto. Al clicar encima de la palabra, nos aparece inmediatamente la definición correspondiente, a partir de la cual se puede seguir navegando, progresivamente. Las palabras que no están en negrita son accesibles de una forma casi igual de fácil: basta con teclear las primeras letras. En cuanto a los números, remiten a ejemplos que sitúan la palabra en contexto. Cada uno de los ejemplos y las definiciones de datos implica ya funciones elementales de edición, para guardar una búsqueda o un extracto de informaciones pertinentes. El concepto de hipertextos 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](http://www.diccionarios.com)>:

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

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

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

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

Casa consistorial, casa de la villa, ayuntamiento, alcaldía, consistorio, concejo, cabildo. Casa cuna, hospicio. Casa de la villa, casa consistorial, ayuntamiento, alcaldía, consistorio, concejo, cabildo. Casa real, palacio real, *basílica*. Hacer temblar la casa, loc. Armar la de Dios es Cristo, alborotar\*, gritar, vocear, perturbar, meter voces, escandalizar. Tener casa abierta, aposentar, hospedar, alojar, albergar\*, tomar casa, sentar el real.

El problema se complica cuando el profesor, no satisfecho con elegir y presentar documentos o fragmentos, quiere adaptarlos, ampliarlos o combinarlos. Entonces debe dominar las operaciones de edición, en el sentido más amplio: integrar documentos de distintas fuentes, modificarlos o, sencillamente, diseñar un camino que los una. Un tratamiento de textos avanzado permite hoy en día integrar imágenes y sonidos, igual que un programa de presentación. Algunos profesores construyen directamente páginas web. Actualmente ya no es necesario dominar el lenguaje estándar (el lenguaje que entienden todos los navegadores web, llamado HTML, *Hyper Text Markup Lenguaje*). 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 utilizar 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 quieren 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 jóvenes, si la escuela no les da los medios de un uso crítico 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 tal 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 programa: 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 parte 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 un documento 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 (Papera, 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 aprendizaje 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 o insertar fragmentos, actuar sobre el índice temático, conservar y comparar varias versiones o incorporar ilustraciones. El poder de estos instrumentos permite concentrarse en las tareas más específicas y dejar al programa las tareas más repetitivas. Freinet desarrolló el uso de la imprenta en clase, para que los alumnos se enfrentaran a actividades de producción textual. Hoy en día obtenemos el equivalente con un ordenador, un programa de tratamiento de texto o de PAO y una impresora. Por supuesto, ya no se eligen los caracteres de plomo para ordenarlos en la caja, ya no nos ensuciamos los dedos de tinta, pero las operaciones, por ser más abstractas, no son menos formadoras, por lo que se pueden multiplicar y hacerlas reversibles sin límites. En el dominio de las matemáticas o las ciencias, nos imaginamos lo que se puede hacer con una hoja de cálculo, un programa de estadística o un instrumento de simulación. Un profesor de biología o química hoy en día puede 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, orquestas 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 equipamiento 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 lo 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 disciplinas escolares, se impone un mínimo de precauciones. Sin embargo, para que los alumnos no se conviertan en esclavos de las tecnologías y elijan con sensatez, el desarrollo del espíritu crítico y las competencias de gran precisión parecen más eficaces que las censuras. En tal instituto, un programa informático impide el acceso, después de las clases, a cualquier página que contenga la palabra «niño». Para protegerse de la pedofilia, sin duda hay que prohibir otras cosas. La alternativa será evidentemente desarrollar criterios y autonomía...

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

¿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 pro 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 sobre 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<sup>9</sup>, 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 regularización de situaciones de aprendizaje.

## Lectura 14

### Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión<sup>14</sup>

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 le 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 Viena 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 vive y ven los niños y los adolescentes reunidos en su clase. No es necesario vivir en Sarajevo, Beirut, Raigón 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 masacra 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 derrochas 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 ésta? ¿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?

---

<sup>14</sup> Perrenud.- Op Cit. pp. 121-132

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, 1996<sup>a</sup>, 1997<sup>a</sup>). ¿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, éticas 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 parara 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 «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 indignamente 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* son 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 tali3n o a una represión propia de las sociedades m3s totalitarias, por otro lado, extremadamente violentas. Se trata de restablecer, lo que con otros, Imbert (1994,1998), Meirieu (1991, 1996<sup>a</sup>. B) o Develay (1996) llaman la «Ley», con mayúscula, es decir, la prohibici3n de la violencia, que s3lo permite la vida en sociedad. La competencia de los profesores ser3 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 ser3 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 demostraci3n resulte complicada frente a p3blicos escolares difíciles. No vivimos en la sociedad de *Mad Max*, donde cada cual arregla sus cuentas, fuera de toda ley com3n, pero tampoco en una sociedad de derecho completamente justo y convincente. *Elites irregulares*, en un título, Lascoumes (1997) resume una de las ra3ces del problema: algunos de los que ejercen el poder pol3tico o econ3mico se sitúan por encima de las leyes o las utilizan a su favor, una prueba es la multiplicaci3n de las «cuestiones» politicofinancieras. Esto no es nuevo, en la historia, pero resulta m3s visible en una sociedad medi3tica, y m3s intolerable en una sociedad que se considera democr3tica.

Estoy de acuerdo, con los psicoanalistas, los 3ticos y los pedagogos, que la prohibici3n de la violencia es una de las bases de la civilizaci3n humana. Pero, en tanto que soci3logo pesimista, es mi deber ańadir que esta evidencia no est3 incluida en nuestro patrimonio gen3tico. As3 pues, hay que redescubrirla, contra algunas evidencias: las sociedades nacionales de hoy en d3a se construyen en la violencia legal (policial, militar, judicial, penitenciaria, m3dica, escolar) y viven con una parte importante de violencias ilegales, que est3n lejos de ser todas sancionadas. As3 pues, la «Ley» s3lo es un ideal, antropol3gicamente fundado, pero que no se impone por s3 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, tecnol3gicas 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 d3a a la confirmaci3n de esta tesis, mientras que algunos viven la demostraci3n opuesta. Los p3blicos escolares difíciles ya han visto suficiente para creer todav3a en cuentos de hadas. Los profesores de zonas de alto riesgo normalmente dicen que chocan contra un muro en la comunicaci3n: los valores humanistas que defienden no sugieren *nada* en la mentalidad de una parte de sus alumnos. La prohibici3n de la violencia provoca una reacci3n de incomprensi3n o diversi3n, algunos j3venes 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 educaci3n moral ha trabajado en la dificultad de instaurar principios que los nińos y los adolescentes compart3an, incluso cuando los trasgred3an. Los delincuentes adultos condenados por varios delitos aceptan a menudo la ley y el juicio. Hoy en d3a, con las nuevas generaciones, esto ya no es as3. ¿El respeto por la vida humana? ¡Algunos adolescentes no le dan mucha m3s 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 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 precauciones. Salen de la escuela primaria, donde la violencia permanecía contenida, escondida. Ésta se desencadena en cuanto la estructura escolar se vuelve más anónima, grandes edificios, varios profesores que apenas conocemos, clases impersonales vacías de cualquier decoración. La enseñanza secundaria sin duda tendría interés en no subestimar la *ecología de la violencia* inducida por el tratamiento burocrático de los espacios de trabajo, relaciones y poblaciones escolarizadas. En contrapartida, la escuela primaria debería valorar que el «biotopo» que constituye no ofrece, como tal, una educación a la ciudadanía, que incluso puede favorecer la violencia de niños echados brutalmente a un mundo menos protegidos. Es preferible aprender a negociar en tiempos de paz. Si hay una ciudad que construir es antes de la guerra civil (Meirieu y Guiraud, 1997).

### **Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.**

El enunciado de una competencia como ésta deja entender que se trata de ofrecer una educación en la tolerancia y el respeto a las diferencias de todo tipo. Aquí incluso, se impondría un enfoque didáctico: no basta con estar uno mismo contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Sólo es una condición necesaria para que los objetivos del maestro sean creíbles. Falta conseguir la adhesión de los alumnos y aquí las buenas palabras a menudo no hacen milagros. Sencillamente porque los prejuicios y las discriminaciones atraviesan medios sociales y familias. Ningún alumno es una tabla rasa, en este dominio todavía menos que en el campo de los conocimientos disciplinarios. Hay, en cada clase, alumnos que han crecido en el sexismo o el racismo, que transmiten estereotipos oídos desde la edad más temprana, y también niños más tolerantes, porque su condición social y su familia han favorecido esta actitud.

Aquí incluso, la formación pasa por el conjunto del currículo y por una práctica –reflexiva– de los valores que se inculcan. Y aquí, incluso, los objetivos de formación se confunden con las exigencias de la vida cotidiana. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela, no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar para poner a los alumnos en condiciones de aprender hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.

Esto exige una forma de perspicacia y vigilancia. Los alumnos intolerantes, sexistas, racistas, saben bien que la mayoría de profesores no admiten su actitud. Actúan pues de forma subrepticia, cuando el profesor está de espaldas o fuera de la clase. A menos que se sientan con fuerzas y pretendan imponer su punto de vista como norma. El profesor se encontraría pues o bien ante 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 subestimemos, en una actitud igual, el peso de las competencias para hacer frente a situaciones que son testigo de una falta de socialización, ciudadanía, solidaridad con todos o una parte de los alumnos. Cuando un profesor no encuentra las palabras, presiente que no será escuchado, teme la ironía de los alumnos o piensa que tendrá las de perder en una confrontación, frunce el ceño, por educación, y prosigue su curso. Nadie posee una fórmula infalible, pero una buena preparación permite aprovechar cada ocasión para ayudar a los alumnos a explicitar y a poner a distancia los prejuicios y los mecanismos de segregación que hacen funcionar. El profesor competente no estará solamente atento a las infracciones más flagrantes, sino al menos precio y a la indiferencia corrientes. Cuando un niño rehúsa una tarea con el pretexto de que no es su papel, que es «para las niñas», no tendrá necesidad de oír nada más para intervenir. Cuando un niño, en medio de una lectura, dice «evidentemente, es un árabe», una pausa se impone, puesto que el profesor opina que no hace falta aceptar semejantes estereotipos, pero sí los medios para improvisar una explicación y abrir el debate.

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

Lo cual significa que el profesor debe estar íntimamente convencido de que no se aleja de lo esencial cuando critica prejuicios y discriminaciones observadas o informadas en clase. No solamente porque cree en la misión educativa de la escuela, sino porque sabe que una cultura general que no permite poner estos fenómenos a distancia apenas tiene valor. Si un joven sale de la escuela obligatoria persuadido de que las chicas, los negros o los musulmanes son categorías inferiores, poco importa que sepa gramática, álgebra o una lengua extranjera. La escuela habrá «fallado su tiro», lo cual es muy grave, porque ninguno de los profesores que habrían podido intervenir en varias fases de sus estudios no habrá considerado que fuera necesario...

La razón y el debate (Perrenoud, 1998k), el respeto a la palabra y a la opinión del otro son desafíos mucho más importantes que 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 poder 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 rígidas 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 si 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 han 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 regularización, entre trabajo autónomo y actividades cooperativas, todo esto constituye el arte

de la *gestión de clase*, que une el sentido de la organización 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 de miúrgica 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 período 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» (Jubón, 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 explicación 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 o 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

insoponible. 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 lo que han elegido trabajar <<ahí donde la sociedad se desvanecía>>, según la expresión de Lascoumes a propósito del trabajo social.

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

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- **Balada Martha/ R. Juanola.** *La Educación Visual en la escuela.* A.A.P.S.A. Barcelona. 1987
- 2.- **Bonals Joan.** *El trabajo en pequeños grupos en el aula.* Grao. Barcelona. 2002
- 3.- ***El director, Innovación, y la calidad en la escuela. Estrategias de intervención en la gestión.*** Universidad Iberoamericana, León Guanajuato. 2003
- 4.- ***Entrevista con Philippe Perrenoud,*** texto original de una entrevista “El arte de construir competencias” original en portugués, Nova Escola, Brasil, 2000.
- 5.- ***Investigación sobre el Derecho, Introducción a los Derechos Humanos.*** Asociacionismo para luchar contra la discriminación. Méx. DF. 2005
- 6.- **Lerner, D.** *El lugar del conocimiento didáctico en la formación de profesores.* Bahía. Brasil. 1995. (Primer seminario Internacional “Quién es el profesor del Tercer Milenio) Mimeo
- 7.- **Palacios Jesús.** *La educación en el siglo XX (1) La tradición renovadora Rosseau, Ferrière, Piaget, Freinet.* Editorial Laboratorio Educativo. Venezuela, 1997.
- 8.- **Perrenoud Philippe.** *Diez nuevas competencias para enseñar.* Biblioteca para la actualización del maestro. México. 2004.
- 9.- ***Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para la Telesecundaria.*** (Documento para Directivos). SEP. 2001.
- 10.- **Schmelke Silvia.** *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria.* Centro de Estudios Educativos. México 1992.