

PERRENOUD, Philippe (2004), "Organizar la propia formación continua", en: Diez nuevas competencias para enseñar. México, SEP/Graó, pp. 133-145, Biblioteca para la actualización del maestro.

Pp. 133-145

Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) Por todas partes se observa la tendencia a desplazar la formación hacia instituciones, si se terciaria, hacia equipos o redes. Por otro lado, he analizado las incidencias de esta evolución en las prácticas de formación continua y las competencias de formación (Perrenoud, 1996/Í). Aquí se trata de la demanda. La idea es sencilla, pero su práctica no lo es tanto. Cuando existe un colectivo fuerte a nivel institucional, con un método de proyecto, resulta relativamente fácil definir necesidades de formación conectadas a un proyecto en común. Sucede lo mismo en un equipo pedagógico innovador. Por desgracia, estas condiciones distan de ser cumplidas en todas partes. En numerosas instituciones donde la cooperación profesional todavía está en mantillas, es justamente en torno a la formación continua cuando esta cooperación puede iniciarse. La génesis de un proyecto de formación no puede entonces basarse en costumbres de trabajo en común ya construidas. Por lo tanto, es necesario que alguien tome la iniciativa y logre convencer a sus compañeros de que sería interesante formular un proyecto de formación común en el marco de la institución. Primero se tropieza con los que no quieren oír hablar de formación continua, bajo la forma que sea. Esto puede suponer un obstáculo definitivo si estas personas constituyen una gran mayoría en el seno del cuerpo docente. En las escuelas donde el número suficiente de profesores está haciendo formación, sólo queda convencerlos de: . Que una formación común no significa renunciar a satisfacer sus necesidades personales prioritarias. . Que no provocará replanteamientos, descubrimientos o fenómenos de «dinámica de grupo» a los que más de uno temen. . Que no conducirá a unos y otros, de forma subrepticia, hacia un proyecto institucional o un progreso colectivo. Estas reticencias no son en absoluto absurdas: un proyecto de formación en común, sobre todo si se coexiste en la misma escuela, puede desencadenar un proceso de explicitación y confrontación de prácticas del cual nadie saldrá indemne. Es precisamente por esta razón que es un modelo interesante de formación: mientras que la formación continua fuera del establecimiento proviene de una elección individual que separa al profesor de su medio de trabajo, una formación común, en la institución, hace evolucionar el conjunto del grupo, en condiciones más cercanas de lo que unos y otros viven cotidianamente. Esto representa una oportunidad para avanzar más deprisa si las condiciones se prestan a ello, pero también se corre el riesgo de que se produzcan conflictos y sufrimiento si las relaciones entre los profesores son difíciles y si la paz solamente se mantiene porque cada cual evita expresar una opinión sobre las prácticas de los demás... La competencia considerada aquí es por lo tanto doble: saber aprovechar la ocasión de proponer y desarrollar proyectos colectivos cuando la situación lo permita, y saber renunciar a ello cuando la escuela todavía no ha logrado un estadio de cooperación mínimo. Un proyecto de formación común puede reforzar una cultura de cooperación, no la crea por completo y puede impedirlo si violenta a algunos profesores. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo El capítulo 6 describía la competencia de «participar en la gestión de la escuela», dividiéndola en cuatro componentes: . Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes. . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los

alumnos. Nos situamos aquí en un ámbito más amplio, el de un orden de enseñanza (primer o segundo grado), incluso en el conjunto del sistema educativo local, regional, incluso nacional. Las competencias profesionales necesarias son en parte las mismas, pero las dimensiones politicoadministrativas y presupuestarias a este nivel adquieren más importancia, mientras que las preocupaciones pedagógicas y didácticas, sin llegar a desaparecer, se vuelven cada vez más abstractas, y son tratadas en términos de programas, medios de enseñanza, directivas en cuanto a los deberes en casa, procedimientos de evaluación formal, estatutos y responsabilidades de los profesores. ¿Es necesario que todos los profesores sean capaces de actuar a este nivel, en el marco de la acción sindical, de «estructuras de participación», o incluso de misiones o renuncias de duración más o menos larga? Por supuesto es importante que un número suficiente de profesores asuman responsabilidades a este nivel, pero esto no podría ser una exigencia para todos. ¿Por qué, en estas condiciones, se valora una competencia como esta? Porque «implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo» es una vía de formación continua muy productiva, incluso si la formación resulta entonces un beneficio secundario, más que el objetivo primero. Esta clase de experiencia impone una decentración, una visión más sistémica, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará. Casi todos los practicantes que se alejan de su clase, para representar otros papeles en el sistema, salen transformados. Para algunos, es el principio de una mutación identitaria y no vuelven a clase una vez que han accedido a una función de formación, investigación o inspección. Incluso entonces, el acceso no es inmediato, el periodo de transición puede durar varios años, durante los cuales la práctica en clase se ve enriquecida por lo que se observa, se vive y se aprende fuera. Algunos practicantes, que no se preparan para una reconversión o una promoción, quieren ampliar sus horizontes, para no quedarse confinados en su clase. Otros incluso asumen responsabilidades para hacer avanzar causas que consideran muy importantes. ¿Qué aprendemos al elegir estos atajos? Por falta de una investigación metódica sobre los que los utilizan, solamente podemos avanzar hipótesis. Una de ellas podría conducir hacia el aprendizaje de la negociación. Cuanto más nos alejamos de la clase, más nos enfrentamos a otros adultos, que defienden otros valores u otros intereses, con los cuales hace falta aprender a organizar sistemas, construir programas, elaborar medios de enseñanza, concebir o dirigir reformas, elegir inversiones o cortes presupuestarios. Este aprendizaje de la negociación, la mediación, la decisión colectiva es evidentemente transferible a nivel institucional, incluso si los desafíos son distintos. Los que tienen un pie fuera de la institución a menudo son personas recursos: moderadores en el interior, portavoces en el exterior, informadores sobre lo que se hace fuera, expertos en los métodos de proyecto y la toma de decisión. Estas competencias son transferibles igualmente a las negociaciones con los alumnos y los padres. Aquellos que «se distancian para comprender mejor» también aprenden que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones. Esto participa de lo que los anglosajones llaman empowerment (Hargreaves y Hopkins, 1991), el sentimiento de tener poder sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de tener derecho a participar en las decisiones colectivas y disponer de los medios. Introduce una ruptura con la actitud burocrática que trata el «sistema» como una pura obligación y no se limita a crear un «biotopo» tan soportable como posible. De forma más global, la participación en otros niveles de funcionamiento del sistema educativo

amplía la cultura política, económica, administrativa, jurídica y sociológica de los profesores en ejercicio, con las incidencias que nos imaginamos debido a su práctica cotidiana en un doble sentido: enriquecimiento de los contenidos de la enseñanza y enfoque más analítico y menos defensivo de fenómenos de poder y conflicto y, en general, de funcionamientos institucionales. Acoger y participar en la formación de los compañeros Cuando se pregunta a los profesores que aceptan acoger estudiantes de prácticas lo que esto les aporta, dicen gustosos que buscan contactos y una ocasión para renovarse a través del encuentro. Desde hace mucho tiempo, los partidarios de las nuevas pedagogías y la enseñanza mutua han descubierto que formar a alguien es una de las formas más seguras de formarse. Por supuesto, hace falta llegar a un cierto nivel de experiencia para pretender formar a otro. Sin duda ésta es la razón por la cual resulta más fácil acoger a un estudiante en formación inicial que a un compañero: la diferencia es más evidente. A partir de esta experiencia, la preocupación de compartir conocimientos o crear experiencias formadoras lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. A menudo observamos que la transposición didáctica va acompañada de un empobrecimiento de los conocimientos cultos, necesariamente simplificados para los alumnos o adolescentes. No se remarca lo suficiente que la transposición enriquece al formador que se encarga de ella, porque le obliga a reflexionar sobre lo que creía controlar, a evaluar la parte de implícito, aproximado y confuso, a identificar conocimientos desfasados, frágiles o desaprovechados (Cifali, 1994). También conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuando, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el habitus, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarlos, os observa en el trabajo y tiene el derecho de sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas distintas observadas o evocadas fuera. Nadie puede actuar con eficacia, en la urgencia y la incertidumbre (Perrenoud, 1996c), siendo consciente constantemente de la génesis de la arbitrariedad relativa de su práctica. Por ahora, esta ceguera es funcional, pero a la larga, encierra a cada uno en sus propias evidencias. El encuentro en una clase permite a veces una ruptura con las evidencias del sentido común y la buena conciencia. Es también la función del análisis de prácticas, pero un practicante no puede contar lo que sabe. Una problemática bien dirigida puede hacerle decir un poco más de lo que espontáneamente habría dicho, pero no hasta el punto de poner al día fragmentos completamente inconscientes de su práctica y sus actitudes en clase. Un observador ve cosas elementales que el discurso esconde, porque el practicante, literalmente «no sabe lo que hace» o porque no sabe poner en palabras algunas prácticas en las cuales se siente vulnerable. La observación es formadora en el otro sentido: al ver una persona de prácticas reaccionar, incluso sino es «de su responsabilidad», el practicante más experimentado se conciencia, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros. Lo cual resulta muy formador para el practicante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas (Perrenoud, 1994c, 1998c, 1998e). El efecto no es menos importante cuando se inicia una verdadera acción de coaching, a la manera de un entrenador, o incluso de modelaje, a la manera de un instructor que prescribe un procedimiento eficaz y lo controla en una dimensión doble. ¿Se pueden extender estos métodos a la formación continua? Es más reciente, y los practicantes dudan todavía en observarse mutuamente. Sin embargo asistimos al desarrollo de la intervisión, sobre la base de un contrato claro que especifica las reglas del juego y garantiza

sobretudo un feed-back. Se puede imaginar que la formación mutua, bajo distintas formas, progresará en el curso de los próximos años, una vez vencidos los miedos que surgen ante la idea de trabajar bajo la mirada de un compañero experimentado. Ser actor del sistema de formación continua Organizar la propia formación continua es una cosa, organizar el sistema de formación continua es otra. Esto último ha dependido durante mucho tiempo de las administraciones escolares o de centros de formación independientes, sobre todo de las universidades. La profesionalización del oficio de docente exige colaboraciones entre los poderes organizadores de la escuela, los centros de formación independientes y las asociaciones profesionales de profesores. Para que se desarrolle esta colaboración, es importante que el debate se inicie en los lugares de formación continua, en beneficio de un diálogo entre profesionales, formadores y responsables de formación, antes de ser objeto de negociaciones «a alto nivel». En este último estadio, se pueden negociar recursos, tiempos de formación, estatutos, pero las orientaciones, las prioridades, los contenidos y los métodos deberían proceder de una elaboración cooperativa, de una palabra compartida sobre la formación. Hoy en día, ésta no está todavía muy desarrollada. Sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva, en los procesos de decisión. Conclusión: ¿hacia un oficio nuevo? He aquí el final del viaje. Hemos explorado, una por una, diez familias de competencias de las cuales recuerdo los títulos: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. Como si siguiéramos una guía de viaje, se ha conducido al lector a «visitar», de forma metódica, pero necesariamente rápida y un poco superficial, continentes y países que habrían merecido que nos paráramos más tiempo. Cada uno se habrá fijado en los límites y los partidos tomados por el autor de la guía. Algunos de los continentes y de los países explorados me resultan familiares, puesto que los he recorrido varias veces. De algunos otros, tengo una idea menos precisa, conocimientos de segunda mano. Algunos me apasionan, otros menos... Nadie puede observar ni conceptualizar por igual todos los aspectos del oficio de profesor, representarse con la misma precisión y la misma pertinencia todas las competencias correspondientes. Había pensado en movilizar, en cada tema, a un experto distinto. Me he echado atrás ante los problemas de coordinación que habría supuesto semejante empresa colectiva, pero también ante sus dificultades teóricas: ningún profesor, ningún investigador clasifica la realidad compleja del oficio exactamente como los otros. Las facetas del trabajo pedagógico, las familias de competencias no existen «objetivamente», están construidas, sin duda a partir de lo real, pero también de tramas conceptuales e ideas preconcebidas teóricas e ideológicas. Sería difícil que se adhiriesen al mismo referencial diez autores que hubieran reflexionado de forma precisa sobre algunas competencias de los profesores. Además, recordémoslo, el viaje estaba «organizado» por el referencial de Ginebra de la formación continua de los profesores de primaria, publicado en 1996. Un ejercicio singular Sin duda el lector ha comprobado, a lo largo del libro, la arbitrariedad de la formulación de las competencias retenidas, así como su reagrupación en diez familias. Aunque he participado activamente en la redacción de este referencial, he llegado a sentirlo como una obligación. Esto no tiene nada de extraño: todo texto elaborado en un marco institucional, sobre todo si se negocia entre numerosos actores, es testimonio de un compromiso entre lógicas

diferentes, a veces intereses opuestos. El texto pierde en coherencia lo que gana en representatividad. Por lo tanto, igual que cualquier otro, puedo reconocerme por completo en algunos puntos, pero un poco menos en otros. El mismo ejercicio de la explicitación de ítems me ha hecho descubrir zonas de imprecisión y arbitrariedad que no sospechaba. Cuando un grupo redacta un referencial, no lleva la explicitación hasta el final, por falta de tiempo, quizás también por miedo a verse paralizado por demasiada precisión. Como en cualquier empresa colectiva compleja, el consenso descansa en parte sobre malentendidos. Se proponen títulos y subtítulos, se comentan rápidamente, lo justo para tener la impresión de estar de acuerdo, lo cual permite avanzar en la tarea. Cada cual evalúa la fragilidad de la clasificación y se pregunta a veces si los interlocutores tienen en mente lo mismo. La prudencia les invita a callarse las dudas, a «hacer como si...». Esta ficción es creadora: que numerosas personas lleguen a un acuerdo sobre un índice temático ya es un milagro; ¿cómo se podría esperar que escribieran a continuación el mismo libro? Enunciados tan sintéticos dejan un gran margen de interpretación. «Conducir la progresión de los aprendizajes» o «Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo»: estas competencias remiten a representaciones múltiples y a veces contradictorias de la acción implicada, de sus componentes, en función de puntos de vista y teorías del aprendizaje y de la enseñanza de unos y otros. En algún momento, he tenido la tentación de tomarme libertades para reconstruir el referencial a mi manera. He renunciado a ello, puesto que mi objetivo no era proponer un referencial más. Quería atreverme con otro ejercicio: proponer una lectura posible, personal, pero coherente, de un referencial existente, al cual puedo adherirme de una forma global. También me he mostrado sensible al carácter productivo de la obligación. Partir de un referencial «institucional» me ha eximido de reabrir la cuestión de los fundamentos de la clasificación y me ha obligado a entrar en la esencia de la descripción de competencias, lo que sin duda resulta más productivo que las dudas constantes sobre un índice temático. He optado pues por un respeto casi completo por los títulos del referencial de Ginebra, mostrando a menudo mi perplejidad, y sobre todo, reencontrando mi libertad en el momento de explicitar los enunciados, que sólo proponían títulos y subtítulos. Si el lector a menudo se queda perplejo ante los referenciales que hoy en día abundan, quizás sea porque hay una inversión desmesurada en la confección de un «producto» -una lista de competencias estructuradas en niveles-, más que un uso de los distintos referenciales para pensar la práctica en su complejidad (Paquay, 1996; Paquay y otros, 1996). Lo esencial está en el conflicto de representaciones del oficio. El debate sobre un referencial obliga a cada uno a dar forma a sus ideas, a distinguir sus propias incertidumbres, así como a evaluar la diversidad de los puntos de vista y los límites del consenso. Hasta la escritura de un referencial es una tarea técnica que exige una cierta unidad de pensamiento y estilo. Sin embargo, podríamos desear que un referencial fuera sometido a una amplia consulta antes de su adopción, que su formulación fuera provisional y que el debate prosiguiera. Un referencial ofrece un lenguaje común para delimitar las divergencias de fondo sobre la realidad del oficio y su futuro, distinguir los desacuerdos de malentendidos semánticos. Además, obliga a verbalizar lo que cada uno tiene en la cabeza, por lo tanto, a valorar los acuerdos y los desacuerdos. Idealmente, una comunidad profesional debería asignarse los medios para partir de un proyecto de referencial y construir de forma colectiva la explicitación de varios ítems. La profesionalización interactiva (Gather Thurler, 1996) cobraría entonces todo su valor. Como raramente nos encontramos en condiciones tan privilegiadas, me ha parecido útil proponer una explicitación, entre otras. He querido que fuera discursiva y argumentativa, para remarcar que se pueden ver las

cosas de distinta manera. Mi propósito no era encerrar el lector en mi forma de concebir la práctica docente y las competencias que exige, sino contribuir, de otra manera, al debate sobre el perfil de un nuevo oficio (Meirieu, 1990), que se acerca a un profesión y habla del lenguaje de competencias, tanto para los alumnos como para los profesores. En primer lugar, este análisis me ha parecido útil para la comunidad de Ginebra que ha signado este referencial. El futuro dirá si esta apuesta estaba justificada. Me ha parecido que un «ejercicio de estilo» como este podía tener otras virtudes: . Ilustra un método que podría ser interesante a la hora de revisar o construir un plan de formación inicial o continua de los profesores, no para adoptar por completo el referencial comentado aquí, sino para coger algunos elementos y ordenarlos o rechazar otros con conocimiento de causa. . Sugiere elaborar los referenciales, en el marco de grupos de formación o de proyecto, para esclarecer los objetivos, evaluar el proceso, pero sobretodo suscita explicaciones y una confrontación de representaciones de unos y otros. . Un referencial como éste puede ser utilizado en un método de innovación. Es así como el dispositivo de resultado de la renovación de Ginebra ha organizado su reflexión apoyándose sobre las primeras familias de competencias sugeridas, para profundizar en los objetivos necesarios para una pedagogía diferenciada, un trabajo por situaciones problema o una gestión de progresiones en el marco de ciclos de aprendizaje (Grupo de Investigación e Innovación, 1997). Debido a que los mismos autores están comprometidos en estos múltiples desórdenes, las conexiones fueron más fáciles de establecer. Sin embargo, creo que esto podría ser un método -entre otros-para llevar a cabo en cualquier investigación-acción, investigación-desarrollo o innovación referente a las prácticas: intentar explicar las competencias que faltan, a partir del análisis de las prácticas, pero también utilizando un referencial existente, orientado hacia competencias emergentes, para «releer» lo que ya se hace o lo que se pretende hacer. ¿Dos profesiones en una? Tengo la sensación de que este referencial no pasa cerca de nada esencial. Es una pregunta que cada lector puede hacerse: ¿si nos saltamos por un momento la clasificación, ha encontrado, a lo largo de las páginas, si no todas las facetas del oficio, por lo menos las que «se mueven» en este momento, a voluntad de las transformaciones de la escuela y del proceso de profesionalización del oficio? Recordemos, a propósito de esto, que no se trata de elaborar un inventario exhaustivo de competencias de los profesores. El referencial de Ginebra pretende comprender el movimiento de la profesión, haciendo hincapié en competencias emergentes o competencias existentes, cuya importancia se refuerza debido a nuevas ambiciones del sistema educativo, que exige niveles de control siempre más elevados. Al interesarme por competencias emergentes, me he preguntado, para ser exhaustivo, si debía proponer una lista complementaria, la de las competencias «clásicas» de un profesor. Reflexionando sobre ello, esta lista no me ha parecido pertinente, puesto que las competencias básicas del oficio están contenidas en las competencias examinadas. Sin duda no se encontrarán formulaciones clásicas, como las de seguir el programa, preparar y dar clases y ejercicios, servirse de los medios de enseñanza oficial y métodos recomendados, hacer reinar el silencio, el orden y la disciplina, poner notas, convivir pacíficamente con los compañeros hablando de la lluvia y del buen tiempo, en una escuela donde, de año en año, cada uno retoma los mismos niveles y los mismos métodos. Todo esto no está totalmente pasado de moda, sigue siendo necesario dar clases y ejercicios, obtener una forma de disciplina, evaluar de forma certificativa. Sin embargo, cuanto más se va hacia una práctica reflexiva (Schón, 1994, 1996), más se convierte el oficio en una profesión por completo, a la vez autónoma y responsable (Altet, 1994; Perrenoud, 1994e, 1996c, m), más estas prácticas tradicionales cambian de sentido y de lugar. Ya no son el

alfa y el omega de la enseñanza, sino componentes, entre otros, que corresponden a un nivel de partida, a sobrepasarlos en cuanto se tienen los medios. Esta integración de competencias «tradicionales» en competencias «emergentes» no logrará la unanimidad, todavía menos que otras opciones, que parecerán arbitrarias, pero sin las cuales ninguna organización de representaciones no es posible. El debate es más importante que el consenso. Sin embargo, conviene distinguir dos razones muy diferentes para no adherirse a las competencias analizadas aquí o al modo de clasificarlas: . Unos se distancian de éstas porque, al referirse a la misma concepción del oficio y su evolución, adoptan otra clasificación de sus principales componentes; entonces se puede pretender aproximar los puntos de vista, confrontar varias formas de poner en orden la complejidad. . Otros se separan porque no tienen el mismo oficio en la cabeza, porque algunos rechazan la evolución, la combaten, mientras que otros la preceden y la suscitan; el desacuerdo resulta entonces difícil de superar, no proviene de la clasificación, sino de una orientación global hacia otra clase de profesionalidad (Altet, 1994). Cuando coexisten, en el mismo sistema educativo, concepciones contradictorias del oficio de profesor, su oposición remite, indirectamente, a referenciales de competencias profesionales incompatibles. En un oficio en evolución, que además autoriza una gran diversidad de representaciones y prácticas personales, resulta imposible fabricar un referencial aceptado por cada uno. Que al menos sirva para esclarecer los desafíos y poner problemas de fondo. La idea misma de construir un referencial no logra la unanimidad: el ala activa de la profesión tiene necesidad de inventariar las competencias constitutivas de una nueva identidad y de una nueva relación con la institución y el programa, mientras que el ala conservadora niega la necesidad incluso de explicitar los gestos profesionales y las competencias necesarias. Ésta opone una resistencia pasiva a cualquier empresa de «puesta en palabras», protegida por la evidencia. ¿Por qué hilar tan fino si todo el mundo sabe qué quiere decir enseñar? No hay lugar para complicar lo que cae por su propio peso. Esta diferencia en la necesidad de decir las cosas esconde las divergencias de fondo, lo cual permite sin duda a los profesores que no hacen ni quieren hacer el mismo oficio de convivir en el día a día, en la misma institución, el mismo grupo disciplinario o el mismo sindicato. Para demostrar de una forma más concreta que existen dos imágenes del oficio presentes, retomaré aquí un análisis que esboqué a propósito de la evaluación (Perrenoud, 1988), sobre un tema que he desarrollado hace poco que sitúa las prácticas de evaluación «entre dos lógicas», la fabricación de la excelencia y la regulación de los aprendizajes, (Perrenoud, 19986, i). Comparemos de forma resumida, en el cuadro de la página siguiente, dos concepciones de la experiencia en evaluación, una tradicional, la otra nueva. Este ejemplo nos permite entender por qué el desacuerdo sobre las competencias puede esconder otro desacuerdo, sobre el oficio y su evolución probable o deseable. Los que prefieren que nada cambie sólo tienen que hacer referenciales que se distancien de las prácticas más sencillas de justificar en el claroscuro de la tradición del «todo el mundo lo hace». La sensatez y el acuerdo tácito sobre la esencia del oficio echan un velo protector sobre la realidad de las prácticas. El debate sobre los referenciales concierne, sin embargo, a los que actúan en el cambio hacia la profesionalización y para justificarlo, deben apoyarse en el estado actual de las prácticas. Este distanciamiento sugiere a veces que el sitio está libre, que basta con introducir prácticas nuevas. Los innovadores que proponen otras formas de evaluar, más formativas, señalan competencias emergentes, de las que carecen una parte de los profesores de hoy en día, en primer lugar a nivel de conocimientos y conceptos - -evaluación criterial, regulación interactiva, autoevaluación, metacognición, por ejemplo-, a continuación a nivel de su práctica. Lo cual podría sugerir que los

profesores que no se alistan en estas filas no saben evaluar o sólo tienen competencias menores en evaluación. Sostengo, por el contrario, que la mayoría de profesores experimentados son testimonios de algunas competencias en evaluación, que no están al alcance de los principiantes. Sin duda, la experiencia tradicional tiene una parte relacionada con la fabricación de desigualdades. Esto explica un cierto pudor a la hora de exponerla: ¿quién querría destacar claramente que la experiencia tradicional en evaluación apenas se preocupa por limitar y optimizar los aprendizajes? ¿Qué tiene más aspectos gestionarios que pedagógicos? Además, la experiencia tradicional en evaluación es adquirida ampliamente a merced de la experiencia, en el trabajo o inspirándose en compañeros más experimentados, lo cual no favorece su descripción. Esto no autoriza a negar la existencia: toda acción competente no es, ipso facto, una acción pedagógicamente o éticamente recomendable.

Cuadro 4 DOS CONCEPCIONES DE LA EXPERIENCIA EN EVALUACIÓN

Experiencia tradicional	Experiencia nueva
. Evaluar rápidamente, en la fase de la planificación de pruebas, de su composición, corrección, determinación de los baremos, la atribución de las notas. Llevar a cabo enseguida las inevitables negociaciones con algunos alumnos o sus padres.	. Evaluar según todas las apariencias de la imparcialidad, seriedad, el rigor comprensivo (¡ser severo pero justo, a veces indulgente!).
. Servirse del sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su respeto del contrato didáctico.	. Evaluar de forma que tranquilice o movilice a los padres pero al mismo tiempo tenerlos al margen de la gestión de la clase.
. Conservar una rutina de evaluación más allá de los cambios de curriculum y los discursos reformistas del sistema.	. Utilizar la evaluación para modular la progresión en el programa de forma que se saque provecho a final del año.
. Mantener el nivel de los alumnos y la tasa de repetidores, abandono o fracaso en los límites.	. Limitar las dudas o la culpabilidad que acompañan a menudo la evaluación.
. Analizar con precisión los objetivos de un año o un módulo de enseñanza.	. Tener una clara conciencia de los conceptos trabajados, aprendizajes favorecidos y lo que se ha dejado en la sombra -por falta de tiempo o de interés- y por lo tanto no puede ser evaluado de forma apropiada.
. Servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente mediante una pedagogía diferenciada o la llamada de maestros de apoyo u otros interventores externos.	. Hacer el balance preciso de los conocimientos esenciales, para certificar el nivel de los alumnos al final del itinerario, cuando aspiran a un título o al acceso a la clase superior u otra escuela.
. Permitir a los padres entender y seguir los progresos de su hijo, sin conducirlos a un exceso de especialización.	. Dar a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.

¿Profesionalizarse completamente solo? ¿Cuál es la reacción de un profesional que lee un referencial de competencias y describe «lo que se supone que debe saber hacer»? Sin duda es elaborar, de forma intuitiva, a título personal, un pequeño «balance de competencia». El primer movimiento es sentirse amenazado por la ineptitud, «crear complejos» o rechazar este fárrago de enunciados abstractos. Este sentimiento puede provocar la tentación de unirse al campo de los conservadores, por falta de fuerza para afrontar la diferencia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. También se pueden concebir usos menos defectivos si el lector se dice: no domino todos estos aspectos, pero voy en esta línea, comparto en general esta imagen del oficio y orientaré mi reflexión, mi formación y mi práctica en este sentido, para acercarme gradualmente a todo con lo que estoy de acuerdo. También se puede ambicionar un trabajo colectivo, a nivel de una profesión, una asociación, una institución, un equipo. La profesionalización es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. Por lo tanto, no se decreta, incluso si las leyes, los estatutos, las políticas de la educación pueden

favorecer o frenar el proceso. Lo cual significa que la profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada. La profesionalización no avanzará si se ve favorecida deliberadamente por políticas concertadas referentes a la formación de los profesores, a sus pliegos de condiciones, a la forma en que dan explicaciones sobre su trabajo, al estatuto de las instituciones y los equipos pedagógicos. No avanzará más si estas políticas no encuentran actitudes, proyectos inversiones de personas o grupos. Cada uno puede contribuir, en su medida, a hacer evolucionar el oficio hacia la profesionalización. ¿Cómo? Por ejemplo esforzándose en: . Centrarse en las competencias que desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje más productivas. . Diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación formativa, para luchar activamente contra el fracaso escolar. . Desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos. . Asignarse una ética explícita de la relación pedagógica y mantenerse en ella. . Seguir formándose, leyendo, participando en las manifestaciones y reflexiones pedagógicas. . Cuestionarse, reflexionar sobre su práctica, de forma individual o en grupo. . Participar en la formación inicial de futuros profesores o en la formación continua. . Trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros. . Implicarse en un proyecto institucional o una red. . Comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos. Estas orientaciones suponen la ampliación de las competencias adquiridas, incluso la construcción de nuevas competencias. Es preferible ser perspicaz, que no lanzarse en prácticas alternativas sin tener en cuenta que se chocará con obstáculos, que únicamente se podrán superar a costa de una reflexión, de un trabajo sobre uno mismo, la construcción de nuevos conocimientos y nuevas competencias. Esto puede remitir a una formación continua, seguida en el marco de un centro o propuesta en la institución. Ahí no está lo esencial: lo que importa es el proceso de autoformación, con el tiempo, la energía que exige, los desequilibrios y los cambios identitarios que puede provocar, su coste y sus riesgos, así como lo que lo hace posible. Trabajar, de forma individual o colectiva, en referenciales de competencias es asignarse los medios de un balance personal y un proyecto de formación realista. También es prepararse para dar explicaciones sobre su acción profesional en términos de obligación de competencias más que resultados o procedimientos (Perrenoud, 1997e). En el mejor de los mundos, los profesores eligen libremente elaborar un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a ello de forma autoritaria o con sanciones o recompensas en mano. Idealmente, la autoformación resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto (personal o colectivo) que a un deseo explícito de la institución. En el mundo real, no es ilegítimo que los referenciales de competencias sean también instrumentos de control. La escuela viene de una tradición según la cual la formación continua está organizada por el Estado o el poder organizador, mientras que se dan explicaciones a un cuerpo de inspectores o a los directores de las instituciones. ¿Nos podemos liberar de esta herencia sin justificarla cada uno? El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio. Del mismo modo que la aplicación de dispositivos que permitan a cada uno dar explicaciones de su trabajos a sus parejas, por lo menos, igual que en una jerarquía. Ningún avance puede realizarse sin una representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar, y de las cuales los profesionales deben dar explicaciones. Ayudar a formular y a estabilizar una

visión clara del oficio y de las competencias es una función principal - subestimada- de referenciales de competencia. Así pues, no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva.