

## Práctica reflexiva e implicación crítica<sup>5</sup>

Las sociedades se transforman, se hacen y se deshacen. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento. Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos. Los actores proceden de ámbitos sociales múltiples; la modernidad ya no permite a nadie protegerse de las contradicciones del mundo.

Y, de todo ello, ¿qué lección podemos aprender para la formación del profesorado? Sin duda, es necesario intensificar su preparación para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación. Tal vez lo importante sea favorecer una relación menos temerosa y menos individual con la sociedad. Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, si son por lo menos mediadores e intérpretes *activos* de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación. Tanto si los consideramos depositarios de la tradición o adivinos del futuro, no pueden jugar esos roles en solitario.

En la presente obra, consideramos la práctica reflexiva y la implicación crítica como orientaciones prioritarias de la formación del profesorado. Pero antes de desarrollar esta doble tesis, planteémosnos la cuestión de si las transformaciones de la sociedad provocan automáticamente la evolución de la escuela y, por lo tanto, de la formación de sus profesionales.

### ¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación?

El sentido común nos hace pensar que si la sociedad cambia, la escuela no puede evitar evolucionar con ésta, anticiparse e incluso inspirar las transformaciones culturales. No obstante, si así fuera, olvidaríamos que el sistema educativo dispone de una *autonomía relativa* (Bourdieu y Passeron, 1970) y que la *forma escolar* (Vincent, 1994) se ha creado en parte para proteger a maestros y alumnos de la fuerza desatada del mundo.

Sin duda, los enseñantes, los alumnos y sus padres forman parte del mundo laboral y, claro está, de la sociedad civil. De tal forma que, a través

5. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo aparecido en portugués: «Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica». *Revista Brasileira de Educação*, 12, 1999, pp. 5-21.

de ellos, según la fórmula de Mollo (1970), *la sociedad está en la escuela, así como la escuela está en la sociedad*. Sin embargo, sería imposible para la escuela cumplir con su misión si adoptara nuevos objetivos con cada cambio de gobierno y temblaran sus cimientos cada vez que la sociedad estuviera acechada por una crisis o por graves conflictos. Es importante que la escuela sea en parte un oasis, que continúe funcionando en las circunstancias más inestables, incluso en caso de guerra o de crisis económica grave. Pero si bien no puede ser exactamente un santuario, sí permanece como un lugar en el que se reconoce el estatus de «protección». Cuando la violencia urbana o la represión policial irrumpen en las escuelas, surge un sentimiento de desasosiego.

La escuela no tiene vocación de ser el instrumento de una facción ni siquiera de los partidos en el poder. Pertenecen a todos. Incluso los regímenes totalitarios intentan preservar esta apariencia de neutralidad y de paz. Corresponde al sistema educativo encontrar un justo equilibrio entre una apertura destructiva a los conflictos y a las convulsiones de la sociedad y una cerrazón mortífera que crearía un abismo entre ella y el resto de la vida colectiva.

Existe otro factor que interviene: a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona *lentamente*, porque depende en menor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y porque sus condiciones de trabajo y su cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas. Por este motivo, la evolución de los problemas y de los contextos sociales no se traduce *ipso facto* en una evolución de las prácticas pedagógicas.

Un observador que resucitara después de un siglo de hibernación vería la ciudad, la industria, los transportes, la alimentación, la agricultura, las comunicaciones de masas, las costumbres, la medicina y las actividades domésticas considerablemente cambiadas. Pero al entrar en una escuela cualquiera, se encontraría con un aula, una pizarra negra, un profesor o un maestro dirigiéndose a un grupo de alumnos. Claro está que el profesor ya no iría con levita, el maestro de escuela no vestiría una bata y tampoco los alumnos irían uniformados. Tal vez le sorprendería no ver al profesor en lo alto de su cátedra y los alumnos le parecerían más bien importantes. Luego, una vez encajada la sorpresa, detectaría tal vez los rasgos de una pedagogía más interactiva y constructivista y una relación algo más cercana o igualitaria que en su época. Pero lo que sí es seguro es que en ningún momento dudaría de que se encuentra en una escuela.

Puede que hubiera un ordenador en la clase conectado a Internet, pero el visitante observaría que se utiliza para proponer ejercicios en la pantalla y para preparar ponencias «navegando» por la red. El triángulo didáctico seguiría inmutable y los saberes establecidos apenas se habrían modernizado, con excepción de la matemática de conjuntos y la nueva gramática.

La escuela existe tanto en sociedades agrarias como en las grandes metrópolis, en regímenes totalitarios como en la democracia, en los barrios ricos como en los barrios de chabolas y, a pesar de las desigualdades en los recursos, en los maestros más o menos formados, y en los alumnos más o menos cooperantes, los parecidos saltan a la vista.

Y ¿por qué entonces debería formarse a los enseñantes de forma distinta si su trabajo parece casi inmutable? ¿Acaso cambia el oficio de sacerdote con el devenir de los cambios en la sociedad? Las matemáticas, la lengua, las otras disciplinas, los apuntes, los deberes y los castigos sobreviven a todos los regímenes y superan todas las crisis. ¿No sería tal vez suficiente formar a enseñantes que sepan algo más que sus alumnos y den prueba de un mínimo método para transmitir sus conocimientos? Sin descartar cualquier transformación curricular o tecnológica. ¿por qué diablos deberíamos cambiar de paradigma? El que tenemos ahora nos sirve para escolarizar a las masas sin tener que pagar unos profesores demasiado caros. ¿Acaso no está bien así?

Pero, entonces, el hecho de que muchos jóvenes salgan de la escuela primaria con un nivel de instrucción mediocre, cuando no rayan el analfabetismo, ¿representa acaso motivo de desasosiego para alguien entre las clases pudientes? Con la ignorancia de los demás pasa como con el hambre en el mundo: quien más quien menos se lamenta de esta plaga bíblica y luego... vuelve a lo suyo. La «miseria del mundo» (Bourdieu, 1993) no impide al planeta seguir girando y tan sólo hace sufrir a cuatro sensibleros y a las víctimas directas de la desgracia. Algunos de nuestros coetáneos piensan, a pesar de no atreverse a decirlo en voz alta, que si todo el mundo tuviera estudios, ¿quién barrería entonces las calles? Otros son del parecer de que no tiene sentido dar a todo el mundo estudios de alto nivel cuando la mayoría de los trabajos disponibles no los exigen.

Nuestra intención no es ser cínicos. Lo que queremos es demostrar que no todo el mundo comparte la voluntad de cambiar la escuela para adaptarla a los contextos sociales en transformación o para democratizar el acceso al saber y que, a menudo, esta frágil voluntad se limita a discursos de buena fe pero anclados en el inmovilismo.

Hoy en día, está incluso bien visto preocuparse por la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación escolar. Pero no nos engañemos: la apuesta consiste en mantener lo conseguido gastando menos, ya que los estados ya no tienen los medios para desarrollar la educación como en la época del crecimiento económico. «Hacerlo mejor con menos», éste parece ser el lema de los gobiernos desde hace algunos años.

Y ¿quiénes son los que desean absolutamente que el sistema educativo cumpla con sus promesas para todos? Cuando la sociedad se preocupa realmente por elevar el nivel cultural de las generaciones, en general, para responder a la demanda de educación escolar de los padres de clase media.

Una vez han conseguido lo que quieren, es decir, el acceso al escalafón que permite a sus hijos plantearse los estudios superiores, puede parecer que la escuela ha cumplido ya con su misión. La democratización de los estudios ha llegado hoy a un ámbito que, en muchos países, sitúa a las clases medias entre los que disfrutan de ventajas en la sociedad. Los desfavorecidos son menos pero todavía están más desprotegidos que antes. Su capacidad de influencia en la sociedad tiene una fuerza limitada, no sólo porque sean inmigrantes sin derechos políticos, sino en general porque su pobreza y su bajo nivel de instrucción no les brindan muchas oportunidades para hacer oír su voz y ni siquiera para comprender los mecanismos que producen el fracaso escolar de sus hijos e hijas. El colmo de la alienación, como todos sabemos, es sentirse el único responsable de la propia condición desafortunada, verla como la consecuencia «lógica» y, por lo tanto, «justa» de la propia incapacidad de tener éxito.

No hay muchas fuerzas sociales importantes que exijan una escuela más eficaz. Paradójicamente, quienes consideran los riesgos de una escuela inmóvil y parcialmente ineficaz son algunos gobiernos y los ámbitos económicos con visión de futuro. Pueden contar con el apoyo activo de algunas organizaciones internacionales, los movimientos pedagógicos, la investigación en educación y aquellas «fuerzas de izquierdas» menos atrapadas en el conservadurismo sindical.

Por lo tanto, no es cierto que el contexto variable de la escuela produzca cambios automáticos. Esta variabilidad tiene que leerse y descodificarse para incitar a la escuela al cambio. Ahora bien, los enseñantes y los padres y madres que se aferran al *statu quo* no tienen ningún interés en darle esta interpretación. Por otras razones, todos aquellos que piensan que la escuela es demasiado cara y que los impuestos son una carga demasiado pesada se encuentran entre las filas de los conservadores. Las fuerzas que quieren adaptar la escuela a la evolución de la sociedad son, por lo tanto, poco numerosas y constituyen una alianza inestable. En otras palabras, la idea de que la escuela tiene que formar al mayor número posible de personas teniendo en cuenta la evolución de la sociedad no se cuestiona abiertamente, pero tan sólo es un principio motor para aquellos que se la toman realmente en serio y la convierten en una prioridad.

Entonces, sería absurdo confiar en la evidencia de que, puesto que la sociedad cambia, la escuela pondrá todo de su parte para seguir o incluso para anticiparse a estos cambios. Seguramente, la evolución demográfica, económica, política y cultural transforma al público escolar y a las condiciones de la escolarización y acaba por *obligar* a la escuela a cambiar. Entonces, se adapta, pero lo más tarde posible y con una actitud defensiva. Ante la ausencia de una adhesión masiva de los miembros de la escuela a una política de educación innovadora y con visión de futuro, el cambio social se presenta como una imposición a la que hay que dar la espalda mientras sea posible.

Los numerosos actores y grupos sociales que no tienen en consideración ninguna nueva ambición para la escuela y que, en principio, no tienen la impresión de que ésta no cumpla con su cometido tradicional, tampoco tienen ninguna razón para querer que se forme mejor, se considere mejor y se pague mejor a los enseñantes.

De hecho, incluso aquellos que están convencidos de que la escuela tiene que adaptarse a la «vida moderna» y «ser más eficaz» no están dispuestos a elevar el nivel de formación y de profesionalización de los enseñantes. Hablan de nuevas expectativas para el sistema educativo, pero rechazan en todo momento que este hecho suponga gastar ni un solo céntimo más. Su ambivalencia se basa en un doble fundamento:

- Saben que no se puede formar a enseñantes con un nivel más alto y darles más responsabilidades sin pagarles mejor; y es que los portavoces de la economía sueñan siempre con una eficacia mayor sin necesidad de nuevos recursos.

- Temen que los enseñantes formados en la práctica reflexiva, con la implicación crítica y la cooperación, se conviertan en contestatarios en potencia o, por lo menos, en interlocutores algo incómodos.

Para los idealistas, el progreso de la escuela es inseparable de una mayor profesionalización de los enseñantes. Pero tenemos que rendirnos ante la evidencia de que este paradigma y sus corolarios en términos de estatutatus, ingresos, nivel de formación, postura reflexiva, *empowerment*, movilización colectiva, gestión de centros y pensamiento crítico, está lejos de ser un pensamiento unánime, incluso entre aquellos a quienes el *statu quo* no satisface.

También tenemos que ser lo bastante lúcidos como para saber que este paradigma (profesionalización, práctica reflexiva e implicación crítica) no corresponde a:

- La identidad o el ideal de la mayor parte de los enseñantes en activo.
- Ni tampoco al proyecto o a la vocación de la mayoría de aquellos que se orientan hacia la enseñanza.

Sin duda, nadie es indiferente a los beneficios simbólicos y materiales de una mayor profesionalización ni tampoco ningún enseñante se opone a reivindicar más autonomía con la condición de que no tenga que pagar un precio por ello: más responsabilidades, más cooperación, más transparencia y seguramente más trabajo...

Pero ello no es razón para renunciar al paradigma de la enseñanza reflexiva. Incluso si las posibilidades de que se lleve a cabo íntegramente son pocas a corto, o incluso a medio, plazo, puede contribuir a orientar las reformas de la formación inicial y continua en el sentido de preparar el futuro.

Este paradigma puede parecer todavía menos realista en los países donde incluso no tienen los recursos suficientes para contratar o formar adecuadamente a enseñantes simplemente calificados. Es cierto que los debates internacionales se centran en modelos que corresponden más bien a los países industrializados. Pero nos equivocáramos si creyéramos que el desarrollo económico asegura la profesionalización; los principales países del mundo juegan con esta idea, pero los progresos son muy lentos. Uno de los inconvenientes de las sociedades desarrolladas es que están *hiperescolarizadas*. El sistema educativo es una inmensa burocracia y una parte del cuerpo enseñante se ha instalado en una visión bastante conservadora del oficio.

Paradójicamente, es posible que los países que tienen que formar a un gran número de nuevos enseñantes, por razones demográficas o para llevar a cabo la escolarización en masa, cuenten con más posibilidades de romper con las tradiciones y consigan incluir de entrada la profesionalización en la concepción de base del oficio de enseñante. Los desafíos a los que se enfrentan los países en vías de desarrollo reclaman una forma de práctica reflexiva y de implicación crítica, mientras que los países más desarrollados parecen no esperar gran cosa de sus enseñantes aparte de que den clase. Sin embargo, tampoco podemos soñar; la profesionalización, la práctica reflexiva y la implicación crítica van más allá del saber profesional de base, pero, a su vez, lo dan por adquirido. Si los países en transformación están a punto de movilizar a sus enseñantes en la aventura del desarrollo, no siempre disponen de los medios para formarlos...

Pero está claro que ninguna idea mágica va a resolver este problema. Si un país no tiene los medios para formar a todos sus maestros, puede parecer surrealista defender una práctica reflexiva. Ahora bien, ello es mucho menos absurdo de lo que parece y, a continuación veremos por qué.

## En primer lugar, las competencias de base

Cualquier persona que se vea proyectada en una situación difícil y no ponga de formación desarrolla una postura reflexiva por necesidad. Los enseñantes cuyas competencias disciplinares, didácticas y transversales son insuficientes sufren diariamente ante la posibilidad de perder el dominio de su clase e intentan entonces desarrollar estrategias más eficaces, y aprender de la experiencia.

Pero ¡qué derroche de energía! Efectivamente, porque:

- Por una parte, descubren con intentos y fracasos, no sin sufrimiento, conocimientos *elementales* que habrían podido construir en su formación profesional; por ejemplo, que los niños no son adultos, que son algo completamente distinto, que necesitan confianza y que construyen ellos mismos sus saberes.

- Y por la otra, para *sobrevivir*, desarrollan prácticas *defensivas* que a falta de enseñar, les permiten por lo menos mantener el control de la situación; así, de entrada, algunos se cierran, durante mucho tiempo, en los métodos activos y en el diálogo con otros profesionales.

Por lo tanto, hay que enclavar la práctica reflexiva en una *base mínima de competencias profesionales*. ¿Qué competencia? En otra obra, hemos intentado describir diez grupos de competencias nuevas ligadas a las transformaciones del oficio de enseñante:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje;*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes;*
3. *Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación;*
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;*
5. *Trabajar en equipo;*
6. *Participar en la gestión de la escuela;*
7. *Informar e implicar a los padres;*
8. *Utilizar nuevas tecnologías;*
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;*
10. *Gestionar la propia formación continua.* (Perrenoud, 1999a)

Podríamos discutir eternamente este listado, así como cualquier otro, pero lo importante es lo siguiente:

1. Que exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso, al final de un verdadero debate, y se convierta en una verdadera herramienta de trabajo para los estudiantes, los formadores y otros miembros del sector (dirección y profesorado asociado).
2. Que tenga en cuenta las *competencias* y trate los conocimientos, ya sean disciplinarios, profesionales o que procedan de las ciencias humanas, como *recursos* al servicio de estas competencias más que como fines en sí mismos.
3. Que las competencias profesionales se sitúen claramente *más allá* del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y que tengan en cuenta su transposición didáctica en clase, la organización del trabajo de apropiación, la planificación, la evaluación y la diferenciación de la enseñanza.
4. Que se dé un trato justo a las dimensiones transversales del oficio más allá de algunas horas de «formación troncal», de «pedagogía general» o de sensibilización sobre los aspectos relacionales; que los componentes transversales sean objeto de aportaciones teóricas y de profundización en períodos de prácticas, en la misma categoría que las didácticas de las disciplinas.

5. Que la formación y las competencias de base tengan en cuenta toda la realidad del oficio, en su diversidad, a partir de un análisis riguroso de la práctica sin olvidar lo que jamás se dice claramente pero que se tiene muy en cuenta en la vida cotidiana de los profesores y de los alumnos: el desasosiego, el miedo, la seducción, el desorden, el poder, etc. (Perrenoud, 1996c).
6. Que el conjunto de competencias de base vaya por delante del estado de la práctica; es importante no convertir a los nuevos enseñantes en pobres kamikazes condenados a sufrir las maldades o el ostracismo de los enseñantes que ya tienen su plaza, se les faciliten los medios para explorar las nuevas vías abiertas por la investigación en educación o en el marco de la formación continua.
7. Que estas competencias sean susceptibles de ser desarrolladas desde la formación inicial, gracias a una verdadera estrategia de alternancia y de articulación teórico-práctica, pero que también guíen el desarrollo profesional, ya sea en el seno de los centros o en el marco de la formación continua.
8. Que el conjunto de competencias de base sea una herramienta lo bastante clara como para sostener la concepción y la gestión de los planes y de los dispositivos de formación tanto como la evaluación de las competencias efectivas de los estudiantes o de los enseñantes situados.
9. Que la dimensión reflexiva se incluya de entrada en la concepción de las competencias; que se renuncie a las prescripciones cerradas o a las fórmulas, para proponer en cambio conocimientos especializados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, herramientas de inteligibilidad de las situaciones educativas complejas y un pequeño número de principios que orienten la acción pedagógica (constructivismo, interaccionismo, atención sobre el sentido de los saberes, negociación y regulación del contrato didáctico, etc.).
10. Que la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética se lleven a cabo constantemente y en paralelo, a partir de las mismas situaciones y desarrollando un juicio profesional siempre situado en la confluencia de la inteligencia de las situaciones y de la inquietud del otro e incluso de la solicitud de la que habla Meirieu.

Con estas últimas tesis vemos todavía más claro que la práctica reflexiva y la implicación crítica no pueden presentarse como simples piezas que encajan ni tampoco como diferentes niveles añadidos al edificio de las competencias. Al contrario, se trata de *hilos conductores* del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el conjunto de los *formadores* y de las *unidades de formación* según modalidades múltiples.

Nuestra intención en la presente obra no estriba en desarrollar las estrategias de formación (Perrenoud, 1996b, 1998c). Basta con decir que las competencias profesionales sólo pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se instale desde el principio de los estudios. Dicho de otra forma, estos dos componentes, que se han presentado hasta aquí como objetivos de formación, son también sus principales resortes: valiéndose de una postura reflexiva y una implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo partido de una formación en alternancia.

### La práctica reflexiva como dominio de la complejidad

Desde las obras de Schön (1983, 1987, 1991), ya tenemos conocimiento de este concepto; sin embargo, a pesar de que existen otros trabajos más centrados en la formación de los enseñantes, todavía persiste una confusión entre dos cuestiones:

- Por un parte, la práctica reflexiva espontánea de todo ser humano enfrentado a un obstáculo, un problema, una decisión que hay que tomar, un fracaso o cualquier resistencia de lo real a su pensamiento o a su acción.
- Por la otra, la práctica reflexiva *metódica* y *colectiva* que despliegan los profesionales durante el tiempo en que los objetivos no se consiguen.

Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona también cuando se siente bien, puesto que salir de las situaciones incómodas no es su único motor; su reflexión se alimenta también de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética.

En un «oficio imposible», es prácticamente imposible lograr los objetivos. Sucede pocas veces que todos los alumnos y alumnas de una clase o de un centro dominen perfectamente los conocimientos y las competencias ambicionadas. He aquí porque en la enseñanza, la práctica reflexiva, sin ser permanente, no podría limitarse a la resolución de crisis, problemas o dilemas peliagudos. Es mejor imaginarla cómo un funcionamiento *estable*, necesario en velocidad de cruceo y vital en caso de turbulencias.

Otra diferencia de magnitud: un practicante reflexivo *acepta formar parte del problema*. Reflexiona sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la operación tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer sus gestos técnicos más eficaces.

En definitiva, una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una *rutina*. Pero no como una rutina somnifera sino como una rutina *paradójica* o un estado de alerta permanente. Para ello, necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar *a posteriori*, comprender y escoger nuevas opciones.

Podemos añadir que una práctica reflexiva profesional jamás es completamente solitaria. Se apoya en conversaciones informales, en momentos organizados de *profesionalización interactiva* (Gather Thurler, 1996, 2000) en prácticas de *feedback* metódico, de *debriefing*, de análisis del trabajo, de intercambios sobre los problemas profesionales, de reflexión sobre la calidad y de evaluación de lo que se hace. La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo.

Entonces, ¿por qué habría que inscribir la postura reflexiva en la identidad profesional de los enseñantes? En primer lugar, para liberar a los practicantes del *trabajo prescrito*, para invitarlos a construir sus propias propuestas, en función de los alumnos, el entorno, los colaboradores y posibles cooperaciones, los recursos y las coerciones propias del centro y los obstáculos encontrados o previsibles.

En un proceso de profesionalización, *por definición*, la parte del trabajo prescrito va decreciendo. Queda por comprender por qué debería disminuir en el oficio de enseñante y justifica así su profesionalización. Pero no es, en absoluto, tan sencillo. Una parte de los sistemas educativos están todavía convencidos de una forma de proletarización del oficio de enseñante (Perrenoud, 1996c), y relegan a los enseñantes a lo que la OCDE ha denominado «suministro de servicios» (Vonk, 1992).

Pero podemos avanzar tres argumentos a favor de la profesionalización:

1. Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto de que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta y que tampoco resulta realista imaginar que una formación continua bien concebida ofrecerá nuevas fórmulas cuando las viejas «ya no funcionan». El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara *eficazmente* a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo.
2. Si queremos que todos consigan los objetivos, no basta con enseñar; hay que *hacer aprender a cada uno*, encontrando la propuesta apropiada. Esta enseñanza «a medida» está más allá de toda prescripción.
3. Las competencias profesionales son cada vez más colectivas, a es-

cala de un equipo o de un centro, lo que requiere fuertes competencias de comunicación y de concertación y, por lo tanto, de regulación reflexiva.

La postura y la competencia reflexivas presentan *varias facetas*:

- En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados, por ejemplo, para apreciar un error o sancionar una indisciplina.
- *A posteriori*, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.
- En un oficio en el que los mismos problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla también antes de la acción, no sólo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos (Perrenoud, 1999b) y para conservar la mayor lucidez posible.

Tal vez hace falta subrayar la fuerte independencia de estos diferentes momentos. La «reflexión en la acción» (Schön, 1983) tiene especialmente como función:

1. «Cargar en memoria» las observaciones, las preguntas y los problemas que es imposible tratar sobre el terreno.
2. Preparar una reflexión más distanciada del practicante sobre su sistema de acción y su *habitus*.

Sin entrar aquí en la cuestión de los métodos de formación para la práctica reflexiva (estudios de caso, análisis de prácticas, entrevistas de explicitación y escritura clínica, por ejemplo), destacaremos que ésta exige varios tipos de capital:

- Saberes metodológicos y teóricos.
- Actitudes y una cierta relación con el oficio real.
- Competencias que se apoyen en estos saberes y éstas actitudes, de forma que permitan movilizarlas en situación de trabajo y aliarlas a una parte de intuición y de improvisación, como en la propia práctica pedagógica.

Los saberes metodológicos afectan a la observación, la interpretación, el análisis y la anticipación, pero también a la memorización y la comunicación oral y escrita, incluso al vídeo, a partir del momento en que la reflexión sólo se desencadena *a posteriori*. Insistimos en los *saberes teóricos*: el sentido común con la ayuda de la capacidad de observa-

una cierta envergadura, evaluar la proporción de los profesores que siguen el debate o participan en él activamente. El hecho de que los enseñantes se constituyeran en un grupo de presión sería, en definitiva, mucho mejor que la profunda indiferencia instalada entre muchos de ellos en referencia a las decisiones que remodelan el sistema educativo. Tal vez la defensa de los intereses corporativos constituye un primer paso hacia una implicación crítica más desinteresada.

Esta implicación es tanto más necesaria cuanto que las sociedades contemporáneas ya no saben muy bien las finalidades que deben asignarse a la educación escolar. Se oyen a menudo discursos muy contradictorios sobre la escuela. Unos confían en lo que no es más que un espejismo y en esperanzas imposibles: restablecer los vínculos sociales y luchar contra la violencia y la pobreza. Otros han perdido toda confianza y critican con vehemencia el sistema educativo: escuela ineficaz, anticuada, burocracia, anarquía, cerrazón... Y ¿dónde están los enseñantes en estos debates? A veces descubrimos a algunos de ellos en los partidos o los medios de comunicación, otros hacen carrera y son elegidos sobre todo en el ámbito municipal. Pero no deja de ser una influencia marginal e individual. Mientras que los médicos ejercen una fuerte influencia en la concepción de la sanidad pública y las políticas sanitarias, no sucede nada parecido con los enseñantes.

Se trata sin duda de una cuestión de estatus, poder y relaciones de fuerza. Pero también tienen que ver:

- ♦ La identidad individual y colectiva.
- ♦ Las competencias.

Sobre estos dos últimos puntos, la formación podría actuar e incitar a los futuros enseñantes a salir de su «pasividad cívica» como profesionales de la educación.

¿Cómo hacerlo? La operación es delicada, ya que no se trata de inducir a los futuros enseñantes a adoptar una visión única de la educación. Hay que buscar una vía equivalente al mensaje «cívico» dirigido a los electores y que reza: «Votad lo que queráis, pero ¡votad!».

Pero más que adoctrinar, de lo que se trata es de analizar y comprender lo que está en juego. En este sentido, una formación mínima en filosofía de la educación, economía, historia y ciencias sociales no es en absoluto un lujo, incluso si estos saberes no se imparten directamente en clase. ¿Cuántos enseñantes no supieron ver nada cuando el fascismo se instaló en su país? Muchos no tienen ni idea del coste efectivo de la educación, ni siquiera del presupuesto estatal en educación. La mayoría tan sólo tienen conocimientos rudimentarios de historia del sistema educativo o no tienen una visión muy clara de las desigualdades sociales y de los mecanismos que las perpetúan.

Formar para la comprensión de los mecanismos sociales no es en absoluto una labor imparcial, incluso si se evita el adoctrinamiento. Podemos esperar una formación equivalente a propósito de la cooperación, de las organizaciones y de las profesiones, temas todavía más legítimos para futuros enseñantes.

Lo que planteamos aquí es que las condiciones necesarias de la implicación crítica residen en los conocimientos y las competencias de análisis, pero también en la intervención en los sistemas.

En cuanto a la apuesta de identidad, todavía es una cuestión más delicada. ¿Acaso los centros de formación inicial deben defender una concepción precisa de la función social del enseñante? ¿Acaso la función de estos centros radica en socializar la profesión? Por lo menos podemos abogar por los debates y la concienciación. Según la fórmula de Hameline, es de esperar que la formación por lo menos despierte a los futuros enseñantes y les quite de la cabeza la idea simple de que la formación no es más que transmitir conocimientos, más allá de cualquier preocupación, a niños ávidos de asimilarlos independientemente de su origen social. Todavía recordamos la resistencia que los trabajos de Bourdieu y Passeron provocaron entre los enseñantes francófonos durante la década los setenta, trabajos que ponían en evidencia el papel de la escuela en la proliferación de las desigualdades. En la actualidad, la expresión parece tan trivial que podríamos decir que se ha integrado. Nada más lejos de la verdad: la mayoría de los futuros enseñantes abordan su formación con una visión angelical e individualista del oficio y nada augura que vayan a desprenderse de ella en el transcurso de sus estudios, a menos que se aboquen al rechazo y la negación...

## Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos

La universidad parece el lugar por excelencia de la reflexión y del pensamiento crítico, lo que podría inducirnos a afirmar que formar a enseñantes según este paradigma es una tarea «natural» de las universidades.

No obstante, salvo en los casos de medicina, ingeniería, derecho o gestión de empresas, la universidad no está realmente organizada para desarrollar competencias profesionales de alto nivel. E incluso en estos ámbitos, los saberes disciplinarios se sobreponen al desarrollo de las competencias. Esto ha llevado a algunas facultades de medicina a operar una «revolución» introduciendo el aprendizaje por problemas, poniendo la aportación teórica al servicio de la resolución de problemas clínicos desde el primer año. Gillet (1987), propone con el mismo espíritu, dar a las competencias un «derecho de gerencia» sobre los conocimientos,