

DESAFÍOS Y SOLUCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE FRANCESA EN LOS ALBORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DEL PROFESORADO Y DE LA EDUCACIÓN (ESPE)¹

Irma Velez

University of Paris-Sorbonne, Paris (Francia)

Las jerarquías burocráticas (fundamentadas en la escritura estática), las monarquías mediáticas (navegando por la televisión y por el sistema de los medios) y las redes internacionales de la economía (utilizando el teléfono y las tecnologías del tiempo real) sólo movilizan y coordinan muy parcialmente las inteligencias, las experiencias, las competencias, las sabidurías y las imaginaciones de los seres humanos. Por ello, la invención de nuevos procedimientos de pensamiento y de negociación que pueda hacer surgir verdaderas inteligencias colectivas se plantea con particular urgencia. Las tecnologías intelectuales no ocupan un sector como cualquier otro de la mutación antropológica contemporánea; son potencialmente la zona crítica de ellos, el lugar político. (Levy 2003-2004)

Quisiera agradecerle a Francis Ries y a Miguel Angel Ballesteros, los organizadores sin par, de este maravilloso encuentro su generosa labor y calurosa acogida. Mil gracias también al decano Juan Pablo Pons, a la facultad y a la Universidad de Sevilla por haber hecho posible este foro que debería ser no tanto una excepción sino más bien un espacio regulador indispensable entre nuestras limitaciones y posibilidades locales o nacionales, y la potencialidad del espacio educativo europeo tal y como lo imaginaremos juntos.

Brindaré algunas sugerencias hoy en base a la voluntad política francesa actual y la experiencia local mía en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris, escuela interna de formación docente de la Universidad Paris-Sorbonne desde 2008². Aludiré a algunos puntos claves del nuevo *Proyecto de ley de orientación y de programación para la refundación de la escuela de la República* para las futuras ESPE (Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación) que abrirán sus puertas en septiembre de 2013 sustituyendo definitivamente a los IUFM.

El título del nuevo *Proyecto de ley...* daría por sí solo para un análisis semántico significativo de las ambiciones y limitaciones de lo que procede a nivel nacional del devenir de la formación docente en un contexto normalizado por expectativas internacionales de alto grado simbólico (Laval 2010). El tratado de Maastricht (1992) y el de Amsterdam (1997), garantizaban para los estados miembros el principio de soberanía nacional en política educativa. Sin embargo cierta permeabilidad a la

¹ Esta comunicación fue seleccionada para su publicación en versión extendida en el número 15, 2014, Junio de la revista *Fuentes*, cuya temática monográfica fue “La investigación sobre la identidad profesional del profesorado en Europa” <http://institucional.us.es/fuentes>

² El IUFM de l’Académie de Paris es desde el 1ero de enero de 2008 escuela interna de la Universidad Paris Sorbonne. Bajo el gobierno de Nicolas Sarkhozy (2007-2012) se llevó a cabo con Valérie Pécresse, ministra entonces de la enseñanza superior y de la investigación, la reforma de *masterización* impuesta por los acuerdos de Boloña.

retórica del llamado paradigma funcionalista anglosajón (Malet 2010) ha llegado a Francia. Es más, parte de los profundos desafíos que conoce Francia hoy en la formación docente tienen que ver con una gran disyuntiva : la de sus proyecciones universalistas que acompañaron la revolución industrial y la defensa del ciudadano independientemente de su condición con el cambio de relación al tiempo y al espacio que nos impuso la llegada del web 2.0. En esta disyuntiva los tres saberes escolares (saber, saber hacer y saber ser) nos imponen un saber devenir para que la escuela no siga funcionando como distribuidora de contenidos accesibles en tres clics y pueda orientarse en sus objetivos de participación cultural e integración ciudadana y económica³. El debate entorno los objetivos y medios de la escuela se ha vuelto hoy día en Francia un lugar común tanto en las esferas políticas, económicas, filosóficas o sociales sin descartar por supuesto la mediática que la ha convertido en foro de todas las atenciones para ordenar esos objetivos en la sociedad de la información.

Citaré tres desafíos (1. histórico-ideológico y ciudadano, 2. Social y económico, 3. Cognitivo, creativo y tecnológico) que me parecen hoy día más notorios, y que distinguiré por motivos de presentación pero se entenderá que están estrechamente vinculados y que son difícilmente dissociables. Mencionaremos algunas soluciones o alternativas pendientes en el contexto de reforma actual, de manera a poder avanzar juntos en este proyecto tan ambicioso de la formación docente de un espacio en el que caben desde 2010, más de 600 000 000 de habitantes, entre las cuales -en 2010 al menos- al 83% les importaba poco, algo o mucho, la identidad europea (Commission 2011: 99).

1. DESAFÍO HISTÓRICO, IDEOLÓGICO Y CIUDADANO

El primer desafío histórico, ideológico y ciudadano es el que tiende a oponer a una posibilidad de inteligencia colectiva la excepción cultural francesa. Tiene que ver con la dinámica de las instituciones francesas en el nuevo orden neoliberal y multicultural y cómo se gestan hoy visiones conflictivas de la alteridad con resistentes procesos de aculturación humana y tecnológica que afectan profundamente la visión estatal de la escuela como espacio de control de las llamadas “derivadas identitarias” para mayor cohesión social. La aventura de un libro que se publicó en 1994 bajo el título de *L’intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace* (1994) simboliza este desafío. El autor anunciaba las mutaciones que iban a ocurrir con las “autopistas de la información” y fue recibido en Francia con el entusiasmo de quienes proyectaban en la era cyberista, o sea post-Web 2.0 (Frau-Meigs 2011), algo más que un proceso de malas intenciones (Levy 1995). Mientras que algunos intelectuales advertían los límites de una sociedad mediática (Debray 1993), o revisitaban el mito del *global village* desde Europa, como proyecto de utopía de la comunicación de postguerra que brindaba una “salida post traumática” a la barbarie de nuestra vieja Europa (Breton 1992), Levy pensaba la inteligencia colectiva en base a un nomadismo planetario con nuevas herramientas de comunicación que nos exigirían reinventar una democracia “distribuida, activa, molecular” (Lévy 1994: 12).

³ Divina Frau-Meigs en la última conferencia « Cultures numériques, éducation aux médias et à l’information » propone tres objetivos: ciudadanía, empleabilidad y creatividad, que vienen a ser lo mismo.

En su propio nomadismo académico, Levy se fue del Departamento Hipermedia de la Universidad de Paris VIII (1993-8), para irse a vivir a Canadá donde pudo darle el vuelo a su proyecto intelectual. En Francia se lo reeditó una sola vez (Lévy 1997) pero la Organización Panamericana de la Salud puso en línea la obra, traducida al español por el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas de Cuba (INFOMED) haciendo de esta utopía de la comunicación una realidad accesible para todos los hispanohablantes *out of France* desde 2003. Este fue un ejemplo de inteligencia colectiva” en cuanto “apunta menos al *dominio de sí* por las comunidades humanas que a *un ceder* esencial que tiene que ver con la idea misma de identidad, de los mecanismos de dominio y de desencadenamiento de conflictos, de liberalización de una comunicación confiscada y de reactivación mutua de pensamientos aislados.”⁴

Hoy día la utopía humanista de Levy rige la mayoría de los textos europeos e internacionales en educación a los medios y alfabetización digital producidos en Europa e incluso a nivel internacional⁵. Hace apenas unos meses, el gran gurú de los llamados *fan studies*, Henry Jenkins, vino a la Universidad de Paris 3 Sorbonne Nouvelle⁶ a recordarnos el gran impacto que tuvo Pierre Levy en su pensamiento y sin embargo, en nuestra hermosa mediateca del IUFM de Paris-Sorbonne, los estudiantes no tienen acceso hoy día ni a un libro de Pierre Levy, ni a un libro de Henry Jenkins y menos aún a los del todavía desconocido Anthony Giddens quien define la modernidad en términos de ingreso a una economía del riesgo⁷. La escuela francesa se ha edificado como un espacio garante de un modelo específico de nacionalidad y no un como lugar privilegiado para reinventar nuevas modalidades de ciudadanía desde sus propias instituciones.

Nuestro localismo sin fronteras que muchos han tachado de etnocentrismo se sigue manifestando desde posturas a veces preocupantes. La llamada “excepción cultural francesa” que en su principio garantizaba un régimen protector de la diversidad cultural en un mercado saturado por la circulación de bienes de consumo

⁴ *EL original dice: “L’intelligence collective vise moins la maîtrise de soi par les communautés humaines qu’un lâcher-prise essentiel qui porte sur l’idée même d’identité, sur les mécanismes de domination et de déclenchement de conflits, sur le déblocage d’une communication consifquée, sur la relance mutuelle de pensées isolées” Pierre Lévy, L’Intelligence Collective Pour Une Anthropologie Du Cyberspace (Sciences Et Société; Paris: Éd. la Découverte, 1994) 243 at 14..*

⁵ Véase por ejemplo el clásico texto de Henry Jenkins sobre los desafíos de una cultura participativa Henry Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2009) xv, 129 p. o el de José Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis para la UNESCO José Manuel Pérez Tornero and Tapio Varis, 'Media Literacy and New Humanism', in Unesco (ed.), (Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010) at 89. sobre el nuevo humanismo que tendremos que reinventar y honrar en nuestras instituciones respectivas

⁶ Conferencia del 25 de mayo de 2012 titulada *Transmedia 2.0*, online : <http://epresence.univ-paris3.fr/1/watch/183.aspx>

⁷ Por supuesto la amplia red de bibliotecas parisinas permite el acceso a estas fuentes, e incluso justifica a veces que nuestra propia mediateca no duplique las compras de ciertos libros (el libro de Levy aparec en 167 universidades francesas). Pero su ausencia dentro del IUFM nos advierte del desajuste histórico e ideológico existente entre los conocimientos y procesos de formación que justificaron la existencia de las escuelas normales y los que se imponen hoy en el nuevo orden mediático.

norteamericanos⁸, se vuelve a veces excepcionalmente reacia a la diversidad contra la que intenta definirse Francia desde sus particularismos burocráticos. Hoy día, la “excepción francesa”, contra ese mecanismo de valoración original de la diversidad, se convierte a veces en una estrategia de lucha por la soberanía nacional tanto en la gestión de la diferencia cultural dentro de Francia como en la posición que pueda ocupar Francia en la esfera internacional⁹.

Esta tensión entre las dificultades nacionales de gestión de la diversidad cultural y el modelo de la internacionalización de las formaciones impuesto al menos desde las regulaciones económicas y recomendaciones políticas internacionales (OCDE, UE, UNESCO...) se sigue manteniendo vía la formación docente. Al contrario de los modelos reflexivos suizos o belgas, Francia le concedía a la primera de las competencias docentes dentro del plan de masterización (2010-2013), la de “Actuar en funcionario del Estado de manera ética y responsable” (competencia 1), dándole un énfasis a la maestría del idioma (competencia 2) el valor añadido necesario para mantener la escuela como espacio de cohesión identitaria en base a principios laicos. Sólo en las tres competencias finales entraban la incorporación de las TIC (competencia 8), la relación de la escuela con la sociedad (competencia 9) y la formación/innovación (competencia 10). El nuevo gobierno del Presidente Hollande pretende restaurar un lugar preponderante al practicum en la formación docente y reforzar su profesionalización didáctica, disciplinaria, y científica. Un nuevo diseño de competencias propone que profesores y miembros de la comunidad educativa pública, sean garantes de los valores de la República francesa (véanse las dos primeras competencias de su identidad profesional). Las seis competencias comunes para todos los docentes, y las específicas para los profesores documentalistas manifiestan la intención de incorporar el mundo educativo a una “cultura común”. Estas autoridades residuales de ansiedad política se manifiestan en este acercamiento para seguir otorgándole a la escuela una función de garante de cohesión social ante la subida del islamismo y de la Islamofobia en Francia¹⁰.

2. DESAFÍO SOCIAL Y ECONÓMICO

La estabilidad del empleo y la no consideración de los resultados de los alumnos en la evolución de la carrera de los docentes franceses parece mantener considerablemente baja su tasa de deserción profesional¹¹, (Karsenti and Collin 2013),

⁸ Sobre todo en la industria cinematográfica.

⁹ En un artículo de 2010, la periodista Maryline Baumard, nos advertía ya de los riesgos del localismo a ultranza *made in France* en términos de “los peligros de la excepción educativa francesa”⁹, condenando la ausencia de Francia en la importante reunión que hubo en Bahrein en octubre de 2010, con representantes de 48 países reunidos para hablar de la escuela del siglo XXI, entre los cuales no hubo ningún científico ni ningún político francés, a pesar de que el organizador fuera un experto francés de la comunicación, Richard Attias. Baumard fue entonces la única francesa presente, actuando como periodista.

¹⁰ Recordemos a este efecto que tras cinco noches de violencias urbanas en las ciudades de Seine-Saint-Denis (en Aulnay-sous-Bois, en Sevran, en Bondy, en Montfermeil, en Neuilly-sur-Marne y en Le Blanc-Mesnil) los enfrentamientos entre los jóvenes, y la policía se saldaron con daños y prejuicios a muchas instituciones públicas, y en particular a escuelas en Brétigny-sur-Orge, y otra en Achères, pero también en Nantes y en Rennes, en Belfort, y en muchos más lugares de Francia.

¹¹ para el traductor : “attrition rate”

en comparación con la de los EEUU donde el 46% de los profesores renuncia en los primeros 5 años de su carrera o en el Reino Unido con una tasa del 40 % (Karsenti and Collin 2013: 143). En Francia, Alemania y Portugal sería inferior al 5%, pero como en los otros países estaría en aumento significativo desde 1995 (Karsenti and Collin 2013: 143). No por ello sin embargo dejan de padecer los docentes el llamado “*malaise des enseignants*”, o malestar de los docentes, debido en parte al desfase profundo entre las formaciones recibidas y las realidades sociales a las que se ven sometidos (Karsenti and Collin 2013). La pauperización salarial de los profesores, con sueldos por debajo del promedio recibido por los países de la OCDE y el estado de subdesarrollo de la formación continua formal o informal señalado en el reporte de 2012 de la OCDE acusa una resistencia cultural contra la escuela neo-liberal (Laval 2010). Se prevé que las ESPE participen de este cambio de paradigma desarrollando formación continua en pedagogía para todos los docentes desde la primaria hasta los universitarios habilitados a enseñar sin formación pedagógica o mediática hoy día, mas allá de lo que reciban como formación dentro de la preparación a las oposiciones de primaria o secundaria. La notable ausencia en este nuevo Proyecto de reforma como en todos los anteriores, es la de edificar modalidades de integración a una cultura de la formación a lo largo de la vida, ya no solamente de los profesores sino de los que formamos a los docentes.

El docente corre si no el riesgo de verse rápidamente atrapado entre una cultura prescriptiva, homogeneizante, con oposiciones, y títulos universitarios que no permiten enfrentar con flexibilidad una cultura del riesgo (Peretti-Watel), entendiéndola no sólo como la definía Giddens (Giddens 1991, 1994) en tanto “aspecto cultural ... por el cual la conciencia de los riesgos tomados se convierte en un medio de colonizar el futuro” (Giddens 1991: 244) sino para salir también de la llamada globalización del terror (Augé 2012: 44) y explorar un desarrollo cognitivo distribuido y contributivo. En vistas a empoderar los individuos y no estancarlos en crisis de legitimidad frente al inadecuado “relato progresista de la escuela republicana” (Laval 2010), es cuando el saber devenir se nos impone, no solo como se ha criticado dentro de una lógica mercantil sino desde la defensa y los derechos del ciudadano a poder devenir en una sociedad de la información donde, por ejemplo, las inequidades de género se están haciendo cada vez mas profundas.

En una revisión del artículo 4 del nuevo *Proyecto de ley...* la Escuela primaria, sobre la que se detiene la reforma con particular interés por los resultados abrumantes de Francia en los indicadores del OCDE: “Desarrolla conocimientos, competencias y la cultura necesaria al ejercicio de la ciudadanía en la sociedad de la información y de la comunicación”¹². Cambio que ocurre poco antes que la Academia de las Ciencias del Instituto de Francia publicara, “*L’enseignement de l’informatique*”¹³ en France. // *est urgent de ne plus attendre*” (mayo 2013), deplorando el atraso de Francia en la enseñanza de la informática como ciencia y la prioridad que se le debe conceder a la formación docente (France 2013: 4) con la urgencia de organizar una asignatura

12 Traducción mía de « Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l’exercice de la citoyenneté dans la société de l’information et de la communication »

13 La informática se entiende en este texto como « ciencia y técnica del tratamiento de la información, y por extensión, la industria dedicada a estos temas. Abarca lo que en inglés sería *computer science* y *InformatoinTechnology*.

especifica en las futuras ESPE. Resulta por lo menos extraño el afanar la apertura escolar a la sociedad de la información en manos de un especialista, el profesor documentalista, como si su papel exclusivo fuera suficiente para semejante tarea, además de la de contribuir a la apertura internacional de los centros escolares, cuando el reporte anteriormente citado nos invitaba a tomar en cuenta la urgencia del impacto de las TIC en la evolución de cada materia curricular (France 2013: 4) .

3. DESAFÍO COGNITIVO, CREATIVO Y TECNOLÓGICO

Otro desafío importante que se nos presenta en Francia en el ámbito de la formación de los docentes es evolucionar desde el modelo Magister, técnico o ingeniero (Paquay et al. 2012: 47), hacia un modelo de profesional reflexivo que incorpore los logros de la investigación y la nutra a su vez desde sus plataformas experimentales. Por ello no vale siquiera con descubrir a Levy si la renovación de las prácticas y de las mismas instituciones no llega a formar parte conjuntamente de ningún plan nuevo de reforma. Tampoco vale seguir pensando con nuestros viejos refranes como el antagónico *vivons bien vivons caché* que se sostiene en una dinámica de la economía del privilegio y del consumo, frente a la llegada del modelo contributivo que en Francia propone el filósofo Bernard Stiegler. Su visión desproletarizada de la cooperación laboral basa la organización del trabajo sobre el aumento del conocimiento, posibilitando que la herramienta contribuya a aumentar el trabajo y no a eliminar al trabajador. Es un modelo que promueve una producción de sociabilidad contributiva basada en relaciones de cooperación y de responsabilidad colectiva (Le Net and Ranvier ; Stiegler et al. 2013) afín a las prácticas de inteligencia colectiva que inevitablemente nos invitan a redefinir los usos y servicios de las instituciones públicas en la era digital, y por tanto el tipo de ciudadanía que tendremos que construir.

El nuevo *Proyecto de ley...* que pretende aplicarse en el nuevo curso universitario, tiene como ambición una formación de Master en cuatro semestres para ajustar competencias profesionales, tanto disciplinarias, como didácticas o científicas, además de las requeridas por el contexto de docencia. Nuestro desafío hoy consiste en salir de los modelos estrictamente disciplinarios sobre los cuales llevamos generaciones avanzando como lo muestra esta ilustración en el volumen horario atribuido a nuestra última maquetas curricular, aplicada dentro del marco de la reforma de Bologna que nos impuso “masterizar” la formación docente. Como lo demuestra, no cuajaban los enfoques técnicos, científicos, disciplinarios y prácticos sino que los separaba reduciendo el espacio de formación al saber ser o saber devenir al mínimo. Este año, sólo se adjudico el 10% de la formación docente a una iniciación a la investigación para dedicarle un volumen del 58% a contenidos disciplinarios. El nuevo *Proyecto de ley...* pretende estimular una formación sostenida por prácticas de investigación conjuntas con acciones pedagógicas creativas pero ese avance indispensable será indudablemente frenado por el propio cuerpo docente de estas instituciones que tiende a oponer la pericia del terreno a la del científico como dos acercamientos antagonistas cuando deberían ser complementarios e interactivos. Pero apenas una cuarta parte de los profesores de nuestros centros de formación son hoy día investigadores.

4. CONCLUSIÓN

Para poder llevar a cabo este proyecto de incorporación de una creatividad científica dentro del nuevo plan de formación mantener un master que también asegure la preparación a las oposiciones nacionales es hoy día una verdadera incongruencia que no permite explorar pedagogías integrales y de proyecto. Aunque el nuevo *Proyecto de ley* pretenda profesionalizar las oposiciones con pruebas menos orientadas en contenidos disciplinarios y más pensadas para desarrollar competencias y capacidades, el Master no debería ser una prueba de preparación a ninguna oposición nacional. El modelo finlandés debería darnos materia para pensar no tanto el daño a la imagen del profesor (Pablos 2013), sino a la capacidad creativa de los docentes para tomar iniciativas y elaborar guiones de aprendizaje ajustados a nuestras sociedades cuando hayan cursado una carrera sin tiempo para pensar ni crear. El espíritu de “casta” instaurado por las oposiciones, con su consecuente “fetichismo por las normativas” (Laval 2010: 11) resulta ser el primer freno al emprendimiento y al empoderamiento de los docentes hoy día.

La necesidad de regulación e implementación de nuevas educaciones a, como pueden serlo la educación al género, al medio ambiente y a los medios por ejemplo, o a todo aquello que necesita ocupar un lugar preponderante para un futuro sostenible y que todavía hoy aparece escasamente en los contenidos de formación se esta imponiendo paulatinamente desde esta nueva reforma. Es de alegrarse a pesar de nuestro atraso, que por fin el nuevo *Proyecto de ley...* pretenda ponernos al día en estos aspectos y que las ESPE logren integrarlas de manera transdisciplinaria y no solamente desde núcleos aislados de formación no integrados al curriculum como se ha ido dando el caso hasta ahora.

Extraerse de la excepcional obsesión normativa francesa, para posibilitar la creatividad, y mantener una distancia crítica sobre los modelos regulatorios simbólicos (internacionales) o efectivos (locales) es un reto que le incumbe a Francia para ajustarse a los procesos de cognición distribuida del nuevo contexto de comunicación digital. El desarrollo de la movilidad profesional o académica para proyectos educativos inter y transculturales debería por tanto generalizarse, ya no solo en las facultades elitistas de la nación pero también y sobre todo en todas las instituciones de formación docente capacitadas para generar movilidad profesional dentro de nuestra Unión Europea.

Por ultimo, las reescrituras *ad infinitum* de los decálogos de competencias docentes con la llegada de cada gobierno electo, no puede tampoco seguir dándose sin que se revise de igual manera las competencias de los líderes de nuestras instituciones de formación docente, de manera a poder construir espacios escolares de emancipación más que de cohesión cultural. Más que nunca me parece que los referenciales de competencias deberían imponerse desde la cumbre y no a partir de la base, que acusa hoy en muchos de nuestros países los lastres de ambiciones menores para nuestro servicio público como lo ha demostrado el sexismo de la última campaña de publicidad de reclutamiento de una profesión muy desvalorizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, Marc (2012), *Les nouvelles peurs* (Manuels Payot; Paris: Éd. Payot & Rivages) 1 vol. (93).
- Breton, Philippe (1992), *L' utopie de la communication l'émergence de l'homme sans intérieur* (Cahiers libres essais; Paris: Éd. la Découverte) 151.
- Commission, European (2011) *New Europeans. Report* [online text], TNS Opinion & Social <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_346_en.pdf>
- Debray, Régis (1993), *L' État séducteur les révolutions médiologiques du pouvoir* ([Paris]: Gallimard) 198.
- France, Institut de (2013), 'L'enseignement de l'informatique en France. Il est urgent de ne plus attendre', in Académie des Sciences (ed.), 34.
- Frau-Meigs, Divina (2011), 'La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste', *INA*. <<http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/la-radicalite-de-la-culture-de-l%E2%80%99%E3>.
- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age* (Stanford, Calif.: Stanford University Press) 256 p.
- (1994), *Les conséquences de la modernité*, trans. Olivier Meyer (Paris: L'Harmattan).
- Jenkins, Henry (2009), *Confronting the challenges of participatory culture : media education for the 21st century* (Cambridge, MA: The MIT Press) xv, 129 p.
- Karsenti, Thierry and Collin, Simon (2013), 'Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey', *Education* 3(3), 141-49.
- Laval, Christian (2010), *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public* (183; Paris: La découverte/Poche) 346.
- Le Net, Julien and Ranvier, Bertrand 'Entretien avec Bernard Stiegler - économie de la contribution (2/2)', *weave air*. <<http://www.weave-air.eu/entretien-avec-bernard-stiegler-economie-de-la-contribution/%3E>, accessed 4 enero 2013.
- Levy, Pierre (1995), 'Pour l'intelligence collective', *Le Monde diplomatique*. <<http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857%3E>, accessed 4 de junio de 2013.
- (2003-2004) *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio* [online text], <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>>
- Lévy, Pierre (1994), *L' intelligence collective pour une anthropologie du cyberspace* (Sciences et société; Paris: Éd. la Découverte) 243.
- (1997), *L' intelligence collective pour une anthropologie du cyberspace* (La Découverte-poche; Paris: la Découverte) 245.
- Malet, Régis (ed.), (2010), *Former sous influence internationale. Circulation, emprunts et transferts* N°65 vols. (Recherche & Formation) 161.
- Pablos, Susana Pérez de (2013), 'Entrevista / Reijo Laukkanen. "Es nefasto elegir a los profesores mediante un examen"', *El País* (El País sociedad 14 marzo 2013).
- Paquay, Léopold, et al. (eds.) (2012), *Former des enseignants professionnels quelles stratégies ? quelles compétences ?* (4th edn., Bruxelles: De Boeck).
- Peretti-Watel, Patrick** 'La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes ', *Revue économique*, 2/2005 (56), 371-92. <<http://www.cairn.info/revue-economique-2005-2-page-371.htm%3E>.

Stiegler, Bernard, Petit, Victor, and industrialis, Ars (2013), *Pharmacologie du Front national Suivi du Vocabulaire d'Ars industrialis* (Bibliothèque des savoirs; [Paris]: Flammarion) 1 vol. (447).

Tornero, José Manuel Pérez and Varis, Tapio (2010) *Media Literacy and New Humanism* [online text], UNESCO Institute for Information Technologies in Education

