

**DESARROLLAR
LA PRÁCTICA REFLEXIVA
EN EL OFICIO DE ENSEÑAR**

Profesionalización y razón pedagógica

Philippe Perrenoud

Título original: *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*.

Professionnalisation et raisonnement pédagogique

Philippe Perrenoud

© 2001 ESF éditeur, Paris

Division de Elsevier Business Information

2, rue Maurice Hartmann, 92133 Issy-les-Moulineaux cedex

Colección Crítica y fundamentos

Serie Formación del profesorado

Directores de la colección: Jordi Caja, Rosario Cubero, José Escano, Miguel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carlos Monereo, Lourdes Monereo, Javier Onrubira, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

Revisión técnica: Antoni Tort

© de la traducción: Nuria Rimbau

Diseño: María Torrajada

1.ª edición: febrero 2004

2.ª edición: mayo 2006

3.ª edición: abril 2007

ISBN 13: 978-84-7897-323-2 Editorial Graó

ISBN 13: 978-968-867-218-1 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2007

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIE, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

Colofón, S.A. de C.V., 2007

Franz Hals, núm. 130

Alfonso XIII, 01460

México D.F.

La presente edición ha sido realizada por convenio con Colofón, S.A. de C.V.

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright.

Índice

Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio 9	
Profesionalización, una expresión ambigua 9	
El practicante reflexivo: un paradigma integrador y abierto 12	
Formar a un principiante reflexivo 16	
Guiar el análisis de la práctica en formación continua 20	
Estructura de la obra 24	
1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva 29	
La reflexión en plena acción 32	
La reflexión fuera del impulso de la acción 35	
La reflexión sobre el sistema de acción 37	
Una reflexión tan plural como sus practicantes 40	
De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva 42	
2. Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes? 45	
¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? 46	
Para un entrenamiento intensivo para el análisis 61	
Esto no es más que el principio 66	
3. La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de <i>habitus</i>? 69	
Una transposición didáctica compleja 71	
Postura reflexiva y formación del <i>habitus</i> 78	
Saber analizar y relación reflexiva con la acción 83	
4. ¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación? 87	
La ilusión cientifista 88	
La ilusión disciplinar 91	
La ilusión objetivista 95	
La ilusión metodológica 98	
Universitarización y práctica reflexiva 100	
5. La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico 103	
El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos 104	
El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias 110	
6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva . . . 115	
El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal 117	

Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas.....	123
El arte de hurgar en las heridas sin producir demasiados daños.....	130
Un análisis acompañado de un trabajo de integración.....	133
El estado de la situación.....	135
7. De la práctica reflexiva al trabajo sobre el <i>habitus</i>.....	137
La ilusión de la improvisación y la lucidez.....	138
Aprender de la experiencia.....	140
Detrás de la práctica... el <i>habitus</i>	141
La concenciación y sus motores.....	146
De la concenciación al cambio.....	151
8. Diez desafíos para los formadores de enseñantes.....	163
Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una de misión.....	165
Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.....	166
Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.....	167
Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.....	169
Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.....	171
Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.....	172
Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.....	173
Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.....	175
Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.....	176
Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica.....	177
Complejidad y postura reflexiva.....	179
9. Práctica reflexiva e implicación crítica.....	183
¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación?.....	183
En primer lugar, las competencias de base.....	188
La práctica reflexiva como dominio de la complejidad.....	191
La implicación crítica como responsabilidad ciudadana.....	194
Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos.....	197
10. La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo: vías de comprensión.....	205
La razón pedagógica.....	205
El análisis del trabajo y de las competencias.....	207
Profesionalización y práctica reflexiva.....	209
Referencias bibliográficas.....	211

Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio

Sin un hilo conductor, el debate sobre la formación de los enseñantes puede fácilmente perderse en el laberinto de los condicionantes institucionales y disciplinarios. A partir de ahí, cada cual defiende su territorio, su relación con el saber, sus intereses... Entonces, la evolución de las instituciones se reduce de golpe a una coexistencia más o menos pacífica entre representaciones y estrategias contradictorias. Ahora bien, sin contar ingenuamente con la posibilidad de un consenso, si podemos esperar que un acuerdo sobre una concepción global de la formación facilite el cambio y lo haga más coherente.

Una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de *profesionalización del oficio de enseñante* (Bourdoucle, 1990, 1991, 1993; Bourdoucle y Demailly, 1998; Carboneau, 1993; Hensler, 1993; Lang, 1999; Lessard, 1998*b*, 1998*c*; Lessard, Perron y Bélanger, 1993; Perrenoud, 1993, 1994*a*, 1996*d*; Reyronie, 1998; Tardif, M., 1993*b*). Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación... Podemos contribuir a que se produzca esta evolución, pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución ni reforma la materializarán de un día para otro de forma unilateral. Y sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas.

Sin embargo, esta evolución no es ineluctable, al contrario, es posible que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la «proletarización» (Bourdoucle, 1993; Perrenoud, 1996*d*). Entonces, los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la *noosfera* (Chevallard, 1991), el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares.

Profesionalización, una expresión ambigua

Tanto en francés como en castellano, el término *profesionalización* no resulta especialmente acertado; podría dar a entender que se trata de lograr

que, «por fin», la actividad de la enseñanza adquiriera el estatus de oficio, cuando, de hecho, en Francia lo ostenta por lo menos desde el siglo XIX. Sin embargo, sólo con el paso del tiempo se ha prestado una verdadera formación a este oficio. Más aún: en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Sólo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Alliet, 1994; Lessard, 1998a; Lessard y Boudoncle, 1998; Perrenoud, 1994a; Paquay y otros, 1996). Este componente de la formación, desarrollado por los maestros de primaria desde la creación de las escuelas normales, está menos presente en el ámbito de la enseñanza secundaria y, en muchos países, es prácticamente inexistente en la enseñanza superior. En este sentido, la profesionalización del oficio de enseñar consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir.

Esta perspectiva también está presente en el debate norteamericano sobre la profesionalización del oficio de enseñar (Carbonneau, 1993; Labaree, 1999; Lessard, Perron y Bélanger, 1998; Lang, 1999; Lessard, 1998a, b, c; Raymond y Lenoir, 1998; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998). Sin embargo, no constituye el aspecto esencial del concepto de profesionalización presente al otro lado del Atlántico. Para nosotros, el concepto es difícilmente inteligible si no se tiene en cuenta una *distinción* que en los países anglosajones es evidente, pero que no se puede trasladar al francés o al castellano: la distinción entre *profesión* y *oficio*.

Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El uso anglosajón concede el estatus de profesión a oficios muy determinados: aquellos en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dicar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones. La actividad de un profesional, entendido como tal, está gobernada básicamente por unos *objetivos* (determinados ya sea por su patrón o mediante un contrato con su cliente) y una *ética* (codificada por cualquier tipo de entidad corporativa).

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. Un profesional jamás parte de cero; lo que quiere es no tener que volver a inventar la rueda y conser-

va muy presentes en su mente la teoría, los métodos más probados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más válidas (Clou, 1999) y los «conocimientos más avanzados».

Pese a contar con todos estos recursos, las situaciones complejas tienen siempre algo de *singular*. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas. Cualquier normalización de la respuesta conlleva un debilitamiento de la capacidad de acción y de reacción en situaciones complejas. Jobert (1998, 1999) recuerda que la competencia profesional puede entenderse como la capacidad de *gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real*. Esta diferencia varía según los oficios y, por lo tanto, la formación insiste, por un lado, en el aprendizaje de las reglas y su respeto y, por el otro, en la construcción de la autonomía y del criterio profesionales. Incluso en los trabajos menos cualificados, un mínimo de *autonomía en el trabajo* (De Tensac, 1992, 1996) es una condición para el funcionamiento de la producción. Esta autonomía permite hacer frente a los límites del *trabajo prescrito*, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan o no se ajustan a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo.

En los oficios de lo humano, la parte prescriptible representa una proporción menor que la de los oficios técnicos. Ello exige a los practicantes, en general, un nivel bastante alto de cualificación. Y sin embargo, las organizaciones que emplean a los profesionales tienen que elegir entre limitar al máximo su autonomía e incidir en prescripciones cada vez más precisas y concretas, en procedimientos estándares y en el soporte informático, o bien, al contrario, darles un amplio margen de confianza y elevar según las necesidades su nivel de competencia de tal forma que sean dignos de esta confianza. Esta segunda actitud es la esencia del concepto de profesionalización, que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber «cuál es su cometido», sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados.

En teoría, los «profesionales» son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y como hacerlo de la mejor forma posible. Es posible que, en la práctica cotidiana, no todos estén constantemente a la altura de esta exigencia y de la confianza recibida. El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica *colectiva*, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una *autonomía* estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos, moralmente pero también en el derecho civil y penal.

En los países anglosajones, sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho, a saber: médicos, abogados, magistrados, peritos, científicos, arquitectos, ingenieros, directores ejecutivos, investigadores, periodistas de opinión, etc. La enseñanza no forma parte de estos oficios. El oficio de enseñante se describe a menudo como una *semiprofesión* (Etzioni, 1969), caracterizada por una semiautonomía y una semirresponsabilidad. Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del «sistema», de los programas y de los textos. Además, también sería conveniente que su lista de atribuciones se redefiniere en este sentido. Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia —o menos clandestina— para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación.

Así, como profesionales de pleno derecho, los enseñantes tendrían que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio, personal y colectivo, tanto de la autonomía como de la responsabilidad. La profesionalización del oficio de enseñante requeriría una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centros, formadores, etc.

La formación, inicial y permanente, a pesar de no ser el único vector de una profesionalización progresiva del oficio de enseñante, si se muestra como uno de los trampolines que permiten elevar el nivel de competencia de los practicantes. No sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el saber (Charlot, 1997), con el aprendizaje, con los programas, su visión de la cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un *oficio nuevo* que ya defendía Meirieu (1990b) y que nosotros intentaremos describir con más detalle (Perrenoud, 1999a).

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del *practicante reflexivo* está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo.

El practicante reflexivo: un paradigma integrador y abierto

En un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es ne-

cesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer.

Para dirigirse hacia una verdadera *práctica reflexiva*, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus**. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

La figura de practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de *reflective action* (Dewey, 1938, 1947, 1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

La psicología, la antropología y la sociología cognitivas insisten por su parte en la dimensión reflexiva del actor y de los grupos y organizaciones, en una perspectiva que a veces se resume en una expresión: el *regreso del individuo*. Fenomenología, interaccionismo, etnometodología y hermenéutica han roto con el conductismo y el positivismo triunfantes de los años cincuenta y sesenta. La función del individuo en la construcción del sentido y del orden social arroja hoy en día *resultados estereotipados*.

De alguna forma, Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) no ha hecho más que *revitalizar* y conceptualizar más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Más de veinte años después de sus primeros trabajos con Argyris (Argyris y Schön, 1978), la idea ya no es una novedad y ha inspirado numerosos escritos y varios métodos de formación en los países anglosajones (Clift, Hounston y Pughach, 1990; Holborn, 1992;

* Nota del editor: Pierre Bourdieu se refiere al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento determinado de su vida. Bourdieu define el *habitus* como «un pequeño conjunto de esquemas que permite infinitas de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos» (Bourdieu, 1973, p. 209). Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la «granática generativa» de nuestras prácticas. La traducción al castellano por *habitus* (costumbre, rutina) está más vinculada a *habitude*. Así por fidelidad al autor y por la fuerte implantación a nivel internacional del término en el campo de la sociología se ha optado por mantener el término *habitus*.

Schulman, 1992; Tabaschnick y Zeichner, 1990; Valli, 1992; Wasserman, 1993) y en otros países (Dick, 1992).

No obstante, de ahí a decir que ya se ha superado el paradigma reflexivo o incluso que ya se está de vuelta, hay un paso que algunos podrían sentir la tentación de dar, especialmente en el mundo francófono, que hoy en día parece fascinado por otras palabras clave: bases de conocimiento, saberes de acción, ergonomía cognitiva, entrevista de explicitación, experiencia, metacognición, análisis de las prácticas y del trabajo, actuación comunicativa, desarrollo de competencias, etc.

Creemos que ninguna de estas aportaciones anula la idea del practicante reflexivo como *paradigma integrador y abierto*. Tal como destaca Richardson (1990, p. 14), el concepto de reflexión en la acción está relativamente *vacío de contenido*. No dice sobre qué ni cómo el practicante reflexiona como tal, ni tan poco especifica los efectos de esta reflexión. Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si éste se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir.

Schön ha contribuido personalmente a esta construcción, sin interesarse particularmente por la enseñanza. Su perspectiva comparativa constituye a la vez el aspecto interesante y el límite de su enfoque. Sin duda, es cierto que la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos de los profesionales son realidades que en parte se pueden teorizar con una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Schön adopta a menudo un enfoque comparativo y propone paralelismos muy enriquecedores, por ejemplo entre la gestión, el urbanismo, la terapia y el diseño. Muestra los mecanismos comunes y desarrolla conceptos que tienen gran resonancia en diferentes campos profesionales, seguramente porque a menudo son bastante metafóricos, como el caso de «conversación reflexiva con una situación» o de «mundo virtual».

Sin embargo, para inscribirse en una lógica de formación profesional, es necesario tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse cómo conjugar en él el paradigma reflexivo. Se descubre entonces lo que puede tener de insólita la referencia al practicante reflexivo tratándose de la enseñanza. No sólo porque la profesionalización de este oficio todavía no se ha conseguido y no es seguro que se consiga; sino, en primer lugar, porque su relación con los conocimientos científicos como bases de la acción profesional es muy diferente de lo que observamos en ingeniería o en medicina, por ejemplo.

Recordemos que Schön ha desarrollado el paradigma del practicante reflexivo para combatir la ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional. Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional *no están en los libros* y no pueden resolverse únicamente

te con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados. Esto es válido para los médicos pero también para los ingenieros, los arquitectos, los gerentes de empresas, los urbanistas, los juristas, los terapeutas entrenados u observados por Schön. La referencia al practicante reflexivo se presenta así como una forma de realismo y de humildad: en las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes. En la formación se les adjudica sin razón la parte del león, mientras que se explicita poco el saber hacer y los conocimientos mentales requeridos por las situaciones «clínicas» complejas.

El oficio de enseñante no podría acceder al paradigma reflexivo siguiendo el mismo itinerario crítico, ya que jamás ha pasado, a gran escala, por el fantasma de una práctica «científica». Sin duda, Claparède (1912) y algunos otros investigadores sobre educación soñaron con una pedagogía completa o esencialmente fundada en conocimientos establecidos por la investigación. Esta forma de ver quedó confinada al ámbito de la investigación, donde todavía hoy permanece viva o a punto de renacer. Pero no ha tenido mucha influencia en las imágenes del oficio, ni en las formaciones que conducen a él, que han permanecido prescriptivas o prácticas, o bien fundadas en el sentido común, el buen criterio y el dominio de los conocimientos que se deben enseñar. En el campo de la educación, las bases científicas y técnicas de la acción educativa pocas veces han estado en primera fila.

Incluso cuando los programas de formación para la enseñanza pasan a ser universitarios, la teoría no tiene una prioridad comparable a la que ostenta en la formación de ingenieros (fundada en la física, la mecánica, la química, las matemáticas, etc.), de médicos (física, química, biología, anatomía, psicología, patología, farmacología, etc.) o incluso de los directivos (economía, marketing, contabilidad, investigación operativa, gestión y administración, etc.). El (re)descubrimiento de la complejidad del oficio de enseñante le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los *límites del sentido común* en igual medida que las prescripciones metodológicas, concretamente cuando las condiciones y las ambiciones de la práctica se transforman.

En otras palabras, en algunos oficios considerados como profesiones de pleno derecho fundadas en conocimientos científicos «sólidos», la referencia al practicante reflexivo es una forma de *rehabilitación* de la intuición y de la inteligencia práctica, así como su reintegración en el núcleo de la competencia profesional. En educación, el practicante reflexivo es más bien el símbolo de un acceso descaído al estatus de profesión de pleno derecho, que todavía no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante, ni tampoco reivindicado por todos aquellos que lo ejercen.

Nada hay de sorprendente en este desajuste procedente tanto de la historia de los oficios y de las profesiones como de las diferencias entre los

conocimientos teóricos pertinentes: en un extremo, están las ciencias «duras», triunfantes hasta los años sesenta y setenta; y en el otro, las ciencias humanas, frágiles y polémicas. Pero la argumentación a favor de una práctica reflexiva no puede ser universal. Debe tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte del trabajo prescrito y la autonomía posible en el día a día y la concepción dominante de la responsabilidad y del control.

En educación, la mayor apuesta no radica en reafirmar la parte de la competencia que se sitúa más allá de los conocimientos científicos. La apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja, ya que se trata a la vez:

- De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y aún más de las ciencias sociales.
- De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda.

En cierto sentido se trata de no sucumbir a la ilusión científica sin dar la espalda a las ciencias sociales y humanas; al contrario, si cabe, hay que servirse más de éstas para no vernos obligados a deshacernos de ellas dolorosamente al cabo de unos años...

Formar a un principiante reflexivo

No puede abarcar todo durante la formación inicial, especialmente cuando ésta se limita a uno o dos años de formación profesional *stritto sensu* (Clerc, 1995). Incluso cuando sea más larga y sustancial, sería mejor:

- No hacer «un poco de todo», sino saber elegir y asumir renuncias razonadas.
- Definir las prioridades desde el punto de vista del principiante y de su evolución deseable.
- Basarse en un análisis de las situaciones profesionales más comunes y problemáticas a principios de carrera, como base de una formación inicial dirigida a los aspectos esenciales.
- No olvidar la angustia y la poca experiencia de los estudiantes, que les conduce a dramatizar ciertos problemas y a subestimar otros.

Tener en cuenta la realidad de los inicios supone evidentemente algunas concesiones por parte de los formadores, cuyo proyecto inicial no consistía en preparar a buenos principiantes sino más bien a tratar de temas muy concretos que dominan bien. Ayudar a los estudiantes en las aulas o en sus prácticas, tal como son, a construir competencias que pue-

dan utilizar en clase genera en algunos formadores una intensa tensión entre lo que les interesa y lo que sería útil o necesario para los estudiantes.

La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad. Para desarrollar de entrada el *saber analizar* (Allet, 1994, 1996), no es importante, en efecto, construir paralelamente conocimientos didácticos y transversales lo suficientemente ricos y especializados para *dar herramientas* a la mirada y a la reflexión sobre la realidad.

La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Pallasch, 1998). Nada de todo ello se adquiere como por arte de magia ni sencillamente porque uno tenga éxitos y fracasos en su trabajo. Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. Repetimos los mismos errores y damos prueba de nuestra estrechez de miras porque nos falta lucidez, valor y método. Hay quien tiene una capacidad sin límites para rechazar la responsabilidad de todo lo que vemos que funciona mal en los demás, de cualquier suceso o de la falta de «suerte»; otros, al contrario, se acusan de todas las incompetencias y confiesan a todos su culpa. Ninguna de estas actitudes contribuye a una práctica reflexiva, ninguna promueve un verdadero trabajo de análisis, sin complacencias, sin justificarse o denigrarse.

El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, *habitus*, saber hacer, en el método y en las posturas *reflexivas*. También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. En pocas palabras, sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Meirieu (1996): «Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo».

Siguiendo en este sentido, es importante examinar en qué condiciones los estudiantes en el aula y en sus prácticas pueden «incorporar la prác-

tica reflexiva», lo que supone que abandonen su oficio de alumno para convertirse en *actores* de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber.

Un enseñante principiante ¿puede y quiere convertirse de entrada en un practicante reflexivo? ¿Acaso esto no representa un menosprecio de sus necesidades de «fórmulas» y de su búsqueda de verdades? Debemos prestar mucha atención a no considerar el estado de «principiante» como un dato intangible. En parte, es el resultado de representaciones sociales del oficio y de la formación inicial, que perduran tanto tiempo que ya no se trataban como tales.

Algunos estudiantes buscan en la formación para la enseñanza lo que ésta ya no ofrece –una ortodoxia y conocimientos prácticos– y al mismo tiempo pasan de largo lo que ésta les propone, especialmente la formación reflexiva. ¿Por qué? Seguramente porque han desarrollado una relación con el saber y con el oficio que no les invita a la reflexión, pero también porque los objetivos de una formación que siga el paradigma reflexivo no se han explicitado lo suficiente como para permitirle, ya sea escoger otra orientación o bien abandonar progresivamente sus imágenes estereotipadas del oficio y de la formación de los maestros.

Incluso los estudiantes que no se defienden contra la postura reflexiva buscan ciertas verdades y tienen necesidad de dominar las situaciones educativas de base. Pero, decirse a uno mismo que siempre habrá tiempo para enfrentarse a ello reflexionando sobre los obstáculos encontrados no servirá para tranquilizar al principiante. Por lo tanto, ya sólo queda preguntarse de qué modo el estatus de principiante puede favorecer o inhibir el aprendizaje de la reflexión profesional.

¿Qué es un enseñante principiante? He aquí algunos rasgos característicos:

1. Un principiante se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.
2. El estrés, la angustia, diferentes miedos cuando no momentos de pánico, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza.
3. El principiante necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el practicante experimentado controla como una ruina más.
4. Su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase, etc.) no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, por lo tanto, fatiga y tensión.
5. Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas. Hace *zapping* continuamente

y, en un primer período, vive la angustia de la dispersión, más que la embriaguez del practicante que lidia con soltura en un número de frentes cada vez mayor.

6. Generalmente se siente bastante solo, ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios y todavía no se siente bien integrado con sus nuevos compañeros que, además, no siempre lo acogen de la mejor manera.
7. Se encuentra entre la espada y la pared, ante la duda de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones.
9. Tiene la percepción de que no domina o, por lo menos, no de la mejor manera, los movimientos más elementales de la profesión.
10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia o su fragilidad personales, sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido.

Esas condiciones favorecen la concienciación y el debate, ya que nada es evidente. Mientras que los practicantes experimentados dan poca importancia a sus gestos cotidianos o ni siquiera son conscientes de ellos, los estudiantes tienen en cuenta lo que consideran como serenidad y competencias adquiridas con gran esfuerzo. Por consiguiente, la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una *disponibilidad*, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una *apertura* a la reflexión.

Sin embargo, las angustias pueden también bloquear el pensamiento, engendrar una necesidad irrefrenable de certidumbres (Baillaugués y Louvet, 1990; Baillaugués y Breuse, 1993; Héru, Lavoie y Baillaugués, 1999). Para aceptar que es importante reflexionar cuando todo es difícil, sin esperar que lleguen tiempos mejores, un estudiante debe recorrer un largo camino, adoptar el oficio de alumno a conurbación corriente, oficio que ha practicado durante tanto tiempo y que le ha ido bien... Sólo tomará este camino si el conjunto de estrategias de formación se concibe en este sentido, con coherencia y transparencia, y siempre y cuando los estudiantes sepan exactamente a qué propuesta se les invita a participar. La adhesión activa de los estudiantes al procedimiento clínico y reflexivo de formación supone por lo menos cuatro condiciones principales:

1. Una transposición didáctica y referentes de competencias esencialmente orientados hacia las prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.

2. Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados.
3. Una formación a la vez universitaria y profesional, liberada tanto del academicismo clásico del *alma mater* como de la obsesión prescriptiva de las escuelas normales.
4. Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación teórica y práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las *prácticas*. Si éstas constituyen un futuro lejano y abstracto, ¿cómo podríamos convertirlos en *materia prima* del trabajo de formación?

Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los *habitus* de los profesionales. Varios capítulos de este libro abordarán estos temas de forma más profunda. Antes de presentarlos, hablemos un poco de la formación continua.

Guiar el análisis de la práctica en formación continua

La formación inicial está dirigida a unos seres híbridos, estudiantes en el aula y, a la vez, practicantes. Debe formarlos con la referencia de una práctica en el mejor de los casos incipiente, cuando no soñada. La formación continua se imparte, por el contrario, con enseñantes que trabajan, que tienen años o decenas de años de experiencia. Así pues, podríamos suponer que la formación para la práctica reflexiva encontraría en ella un terreno abonado. Esta afirmación es a la vez falsa y verdadera.

En diferentes formas de investigación-acción, de investigación-formación, de desarrollo organizativo, de innovación, de asesoramiento a equipos y a proyectos de centro, la reflexión sobre las prácticas es ya algo fundamental, incluso si no hablamos explícitamente de la práctica reflexiva o del análisis de las prácticas.

En contraste con estos procedimientos que durante mucho tiempo han sido marginales, la parte más importante de la formación continua de los enseñantes—dicho sea de paso, bastante reciente—se ha organizado en primer lugar alrededor de la actualización de los conocimientos disciplinares, de las referencias didácticas y de las habilidades tecnológicas. Mientras que en el ámbito de la formación de adultos, fuera del módulo escolar, los for-

madores se han centrado rápidamente en el trabajo, la organización y la persona, para suscitar procesos de transformación de identidad, de reestructuración de las representaciones o de construcción de competencias nuevas, la formación de profesores, en sus inicios, se ha concebido más bien como una *enseñanza* impartida por profesores a otros profesores, una forma de compartir experiencias en el campo de los conocimientos disciplinares, de las reformas de currículo (sobre todo, matemáticas y lengua materna), de las nuevas tecnologías, de los enfoques didácticos más sofisticados y de los métodos de gestión de la clase o de la evaluación. Se daba por sentado que el enseñante-formador tenía ventaja con respecto a sus compañeros, que ya dominaba previamente lo que estos acababan de descubrir. Su función consistía en aportarles elementos nuevos, mientras que la responsabilidad de apropiárselos o de transponerlos en clase era de cada uno.

Así, la formación continua de los enseñantes adquirió la categoría de *enseñanza* más o menos interactiva, que quería transmitir nuevos conocimientos a profesores que no los habían recibido en su formación inicial. En italiano se utiliza el término *aggiornamento*, mientras que en el ámbito francófono se utiliza un término algo menos preciso, *recyclage*, como en castellano *reciclaje*: la formación continua tenía —y sigue teniendo— como objetivo atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial y lo que hoy día se puede afirmar a partir de la evolución de los saberes académicos y de los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en ciencias de la educación.

Pero, sorprendentemente, durante varios años, las formaciones continuas no han pensado mucho en la práctica de los enseñantes en ejercicio: el formador les explicaba lo que tenían que hacer, sin informarse de lo que hacían. O también, de forma menos expeditiva, exponía nuevos modelos (pedagogía por objetivos, teoría de los tipos de texto, principios de la evaluación formativa, recursos a la metacognición, trabajo por situaciones-problemas), y esperaba que los practicantes se imbuirían en ellos y los implantarían en sus clases, pero sin asumir la distancia entre las prácticas en vigor y las innovaciones propuestas. La problemática del cambio no era central en la formación continua. Se fundaba en el postulado racionalista según el cual todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas por el simple hecho de ser aceptado y asimilado.

Estas tendencias responden a diversos motivos: los momentos de formación continua son breves o están fragmentados; a partir de ahí es imprescindible dar prioridad a la información y a los conocimientos. Desviarse hacia las prácticas aparece entonces como un lujo, puesto que el tiempo es oro. Y, aún así, se añaden a esta «lógica de impedimentos» factores de otro orden:

- * Los formadores de enseñantes durante mucho tiempo han construido su identidad sobre unos conocimientos especializados con-

cretos, adquiridos en la clase pero también durante cursos de formación universitarios complementarios, de lingüística o informática, por ejemplo; se han convertido en formadores para transmitir estos conocimientos o estas tecnologías y, si procede, su experiencia, y no para interesarse por las prácticas de sus colegas. Es decir que uno se hace formador para lo mismo que se hace enseñante: para hablar y no para escuchar.

- Partir de las prácticas y de las representaciones de los enseñantes formados debilita cualquier planificación e incluso cualquier preparación a fondo; si se parte de las preguntas y de las prácticas de los enseñantes en formación, es inútil crear un currículo, hay que improvisar, trabajar intensamente durante las pausas y entre las sesiones, para construir una formación «a medida».

- Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: éstos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce.

Todos estos riesgos de incompetencia y de pérdida de control contribuyen a mantener a un buen número de estrategias de formación continua en el ámbito de la aportación estructurada de conocimientos. Por otra parte, tampoco hay ningún motivo para renunciar radicalmente a este tipo de fórmulas, que tienen pleno sentido si se utilizan con buen criterio.

Afortunadamente, otras modalidades de formación continua –intervenciones en centros, seguimiento de proyectos o de equipos, supervisión– ocupan un lugar más preeminente en las prácticas y en los problemas profesionales. También asistimos a la aparición de ofertas de formación expresamente centradas en el análisis de prácticas, sin temática precisa, sin «tapadera» didáctica, transversal o tecnológica. Pero también podemos limitar el campo del análisis a una disciplina y privilegiar un punto de vista. Es así como ciertas formaciones proponen a los participantes reflexionar juntos sobre un tema propuesto, por ejemplo, su relación con el saber, cómo tratan los errores de los alumnos (en general o en una materia), su forma de composición y de corrección de las pruebas escritas o su estilo de control de los conflictos.

A estas modalidades claramente orientadas hacia el análisis de los procesos y de las prácticas hay que añadir las inflexiones menos visibles en el interior de las acciones de formación temáticas, que proponen conocimientos o tecnologías. Cada vez más, los formadores no pueden olvidar que su ac-

ción sólo modificará ligeramente las prácticas si ésta se limita a aportar informaciones, a dispensar conocimientos, a dar a conocer modelos ideales. Se pueden invocar las «resistencias irracionales al cambio», pero ¿no sería demasiado fácil? Una parte de los formadores ha captado que su única oportunidad de transformar las prácticas de los enseñantes consiste en construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone. La didáctica de las ciencias invita a trabajar a partir de las representaciones de los aprendices más que a ignorarlas. De la misma forma, una práctica nueva sólo puede sustituir a la antigua si tenemos en cuenta la coherencia sistemática de los gestos profesionales y su proceso de transformación.

Es posible que la formación continua se convierta progresivamente en el «laboratorio» de métodos de formación en práctica reflexiva, utilizando la situación privilegiada ligada a la presencia de practicantes a la vez experimentados y voluntarios. Hoy en día, paradójicamente, los modelos conceptuales de la práctica reflexiva y de su génesis están anclados más bien en las reformas de la formación inicial, en el sentido del aprendizaje por problemas y del procedimiento clínico. Podemos esperar que esta cantera sea la misma para todos los formadores, tanto si intervienen en la formación inicial o continua, y no se reserve a los especialistas del análisis de la práctica y de la supervisión. El mayor riesgo sería que la práctica reflexiva se convirtiera en una especialización suplementaria.

El análisis de la práctica, el trabajo sobre el *habitus* y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no bastan. Es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar), en dirección a una práctica reflexiva, y convertir ésta última en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido.

Por ello, este libro, a pesar de conocer los dispositivos específicos de análisis de la práctica, apunta más hacia una *problemática más amplia*, que sería mejor no confinar a un ámbito particular ni delegar a una categoría de formadores.

Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El *saber analizar* (Alet, 1996) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específicos.

Una práctica y una postura cuyo desarrollo se puede estimular tanto mediante un entrenamiento para el análisis y el trabajo sobre uno mismo como mediante métodos de formación más generales y una relación con el saber inspirados en el análisis clínico.

Estructura de la obra

La presente obra pretende profundizar en algunos aspectos de la *formación de un practicante reflexivo*, a partir de esta misma introducción y de otros trabajos ya publicados sobre la formación de los enseñantes (Perrenoud, 1994a, b, c, d, e; 1996a, b, c, d; 1999a, c, d, e; 2000c, d; 2001a, b, c, d).

Su propósito atañe tanto a la formación inicial como a la formación continua. Según los sistemas, éstas presentan una gran coherencia o encarran, al contrario, conceptos opuestos del oficio y de su profesionalización. En su realización, es de desear que trabajen con el mismo objetivo y, especialmente, que no se delegue en la formación continua el desarrollo del saber analizar y de una actitud reflexiva.

A Dominicé le gusta decir que no hay formación inicial, que sólo hay formaciones continuas, en la medida en que siempre partimos de conocimientos adquiridos anteriormente. En este proceso, la formación profesional de base sigue siendo un periodo importante y un momento crucial, no sólo porque facilita al principiante los medios de supervivencia sino también porque modela de forma durable su capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de transformarla. Además, plantea problemas institucionales diferentes, especialmente el de la relación entre las instituciones de formación y el ámbito escolar (Bouvier y Ohin, 1998; Clerc y Dupuy, 1994; Raymond y Lenoir, 1999).

Por lo tanto, en algunos puntos trataremos a veces *espejadamente* de formación inicial o continua, pero sin establecer compartimentos estancos. El análisis de la práctica y la práctica reflexiva no pertenecen propiamente ni a una ni a otra. No obstante, no tienen el mismo sentido ni exigen los mismos recursos al inicio de la formación que después de varios años de experiencia.

La referencia a la profesionalización y a la práctica reflexiva no basta para concebir una formación de los enseñantes orientada hacia las competencias de alto nivel. Como ya hemos destacado (Perrenoud, 1998b), la calidad de una formación inicial se perfila primero en su *concepción*. Las ideas de base de una formación orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva se configuran según nueve proposiciones:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
2. Un conjunto de competencias claves.
3. Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
4. Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.
5. Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
6. Una organización modular y diferenciada.
7. Una evaluación formativa de las competencias.
8. Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.

9. Una cooperación negociada con los profesionales.

No trataremos aquí todos estos aspectos que ya se han desarrollado anteriormente (Perrenoud, 1994a, 1996c). Nos limitaremos a esclarecer algunos puntos más concretos relacionados con el lugar de la práctica reflexiva en este modelo de formación, tanto como *método* indiscrutable del procedimiento clínico como *objetivo* de formación.

El capítulo 1, «De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva», examina los conceptos básicos, práctica reflexiva, abstracción reflectante, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión sobre las estructuras de la acción, epistemología de la práctica, a partir de los trabajos fundacionales de Schön. La mayor parte de los practicantes cualificados están formados en la reflexión *para actuar* y todavía no existe la figura del practicante reflexivo tal como se entiende aquí, es decir practicantes capaces de decidir su propia forma de actuar, sus propios conocimientos, sus propios *habitus* profesionales para objetos de reflexión. Mostraremos cómo la reflexión en la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel mientras que la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales.

El capítulo 2, «Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo central de la formación de los enseñantes?», enumera y explicita las razones por las cuales la formación inicial de los enseñantes puede y debe dejar un amplio espacio a la práctica reflexiva, a la vez como método y como objetivo de formación. Como método, es inseparable del procedimiento clínico y de la articulación teórica y práctica; como objetivo, participa en el movimiento hacia una autonomía y una responsabilidad profesionales mayores.

El capítulo 3, «La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de *habitus*?», reacciona contra una división que parece evidente y que promueve una separación del trabajo según la cual correspondería:

- A los formadores universitarios transmitir, por la vía más clásica, saberes académicos.
- A los formadores de campo transmitir los saberes prácticos, sobre el terreno.

Esta división oculta lo esencial del problema: la articulación de estas diferentes categorías de saberes y su integración en las *competencias*, gracias a un *habitus* profesional que permite movilizarlas con buen criterio, en la acción (Perrenoud, 1996b). En formación profesional, todos los conocimientos son en última instancia de orden «práctico», si se admite que la práctica es también una reflexión en la acción y sobre la acción. ¿Para qué serviría un saber al que no pudiéramos referirnos en el momento adecuado?

Esta concepción exige la cooperación de los diferentes formadores y

la evolución de las estructuras de formación inicial en el sentido de una apertura de los compartimentos de las disciplinas y de un trabajo sobre las competencias que permite hacer frente a múltiples situaciones complejas. No sin conocimientos, sino poniéndolos al servicio de una decisión doblemente eficaz: regular de la mejor forma posible el problema que se plantea actualmente de hacer evolucionar el sistema de acción.

El capítulo 4, «¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?», examina la cuestión de la iniciación a la investigación en educación como estrategia de formación en la práctica reflexiva. En algunos países, la universidad ha adquirido una función importante en la formación profesional de los enseñantes. Es así como, en Norteamérica, se ha confiado a las facultades de ciencias de la educación toda la formación para la primaria y en colaboración con las facultades de cada disciplina para la secundaria. En Europa, las situaciones son mucho más dispares y el debate sobre la «universitarización» de la formación de los enseñantes está todavía abierto, con soluciones muy diferentes de un país a otro. Este capítulo examina el papel de las ciencias de la educación y analiza cuatro ilustraciones que hay que abandonar para instaurar una formación a la vez universitaria y profesional fiel al paradigma reflexivo: la ilusión científico-universitaria y profesional, la ilusión objetivista y la ilusión metodológica. La cuestión de fondo reside en saber si la universidad puede formar para las competencias profesionales de alto nivel, fundamentadas en el espíritu científico, en los conocimientos racionales, pero también en el análisis de la experiencia y la práctica reflexiva, en el marco de una alternancia y de una articulación entre momentos sobre el terreno y momentos de formación más alejados de la acción pedagógica cotidiana.

El capítulo 5, «La construcción de una postura reflexiva según un procedimiento clínico», intenta sintetizar una concepción del procedimiento clínico que le asigna un objetivo doble:

- Trabajar mediante la confrontación de casos complejos, en el desarrollo de competencias movilizadas los conocimientos adquiridos.
- Contribuir, con otras propuestas—desde la enseñanza clásica hasta el trabajo por situaciones-problemas— a la extensión de la formación teórica de los practicantes, mediante la densificación, diferenciación y coordinación de los conceptos y de los conocimientos adquiridos.

Entonces veremos cómo el saber analizar es a la vez una competencia descada y un medio de construir nuevos conocimientos.

El capítulo 6, «El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva», especifica la situación de un método de formación que parte de la práctica, propone un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concientizaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una

dinámica de cambio. El análisis colectivo de la práctica puede constituir un entrenamiento para una práctica reflexiva solitaria o en equipo pedagógico. Desarrolla también, a propósito de cada caso, la formación teórica de los participantes, en el campo didáctico tanto como en los temas transversales (gestión de clase, relación pedagógica o diferenciación, por ejemplo). Todo el arte del monitor consiste en llevar a los practicantes a su zona de desarrollo próximo, en encontrar una «desestabilización óptima» que los ponga en movimiento sin sumirlos en una crisis.

El capítulo 7, «De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*», esboza un método de formación que trabaja explícita y directamente sobre el *habitus* profesional y especialmente sobre sus componentes *menos conscientes*. De una acción pasada a una acción futura, la filiación no es directa. Pasa por lo que, en el individuo, asegura cierta *permanencia* de las formas de pensar, de estar en el mundo, de evaluar la situación y de actuar. Trabajar sobre la propia práctica es, por lo tanto, una forma abreviada de decir «trabajar en lo que sustenta esta práctica»: la memoria, la identidad, las inclinaciones, las representaciones, los conocimientos, el saber hacer, las actitudes, los esquemas motrices, perceptivos o mentales, las energías, la concentración o el influjo de que dependerán la calidad, la intensidad, la eficacia y la pertinencia de la «próxima vez». Todo análisis de prácticas evoca indirectamente las competencias y los *habitus* de los practicantes, pero no proporciona los medios para acceder a ellos, tanto por falta de herramientas, incluso si la entrevista de explicitación y la observación antropológica ya inspiran algunas, como por temor de pasar, sin advertirlo, de un análisis del inconsciente práctico y de la acción no reflexiva a un «psicoanálisis salvaje», que afecta a la personalidad en su conjunto.

El capítulo 8, «Diez desafíos para los formadores de enseñantes», intenta hacer un inventario de las implicaciones de las transformaciones en curso y de la orientación hacia la práctica reflexiva para el oficio de formador de enseñantes y su propia profesionalización. En formación continua e inicial, los formadores sin duda tienen que dominar los conocimientos que deben transmitir y las herramientas básicas de la formación de adultos. Además, tienen que lanzarse a propuestas atestadas de paradojas y de contradicciones.

El capítulo 9, «Práctica reflexiva e implicación crítica», propone una mirada global de la problemática, relacionando más claramente la postura reflexiva con la posición de los enseñantes en la sociedad. La dimensión reflexiva no sólo es una garantía de la regulación de las prácticas profesionales, es una forma de entroncar el oficio con la misión de la escuela.

El capítulo 10, «La práctica reflexiva entre razón pedagógica y análisis del trabajo: vías de apertura», cumple la función de conclusión provisional. Intentará construir puentes entre el paradigma reflexivo, la razón pedagógica y el análisis del trabajo y reanudará la relación entre práctica reflexiva y profesionalización.

De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva

La idea de reflexión en la acción y sobre la acción se une a nuestra experiencia del mundo. Sin embargo, si nos paramos a pensar, el sentido de estas expresiones no se muestra del todo diáfano. Es evidente que un ser humano *piensa* bastante a menudo en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho. ¿Acaso esto lo convierte en un practicante reflexivo?

Pensamos igual que respiramos, si con ello entendemos pensar en algo, tener una actividad mental cualquiera. Para el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares, pensar, en su primera acepción, significa 'imaginar o discutir una cosa'. ¿Dónde he metido las llaves? ¡Llegaré tarde! ¡Hace frío! ¿Con quién me he encontrado en la calle? ¿Adónde iremos de vacaciones? Todos ellos, actos de pensamiento, discursivos. Y ¿acaso es sencillamente pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos y en lo que hemos hecho?

Pensar y reflexionar... en algunos contextos, ambas palabras parecen intercambiables. Pero si queremos diferenciarlas, diremos que la reflexión indica cierto distanciamiento. El mismo diccionario Casares define este sustantivo con dos acepciones, la primera en sentido propio y la segunda en sentido figurado: 'Eis. Acción y efecto de reflejar o reflejarse. Il fig. Acción y efecto de reflexionar'. La primera acepción procede del verbo reflejar, es decir 'Hacer retroceder o cambiar de dirección la luz [...] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo'; la segunda, de reflexionar, que es un uso figurado derivado de reflejar: 'Considerar nueva y detenidamente una cosa'.

La metáfora del espejo está muy presente en el concepto de *abstracción reflectante*, tal como lo definió Piaget (1977): el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones.

En ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. Más que oponer pensamiento y reflexión, la corriente desarrollada por Schön (1987, 1991, 1994, 1996) distingue más bien la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

De todas formas, estas distinciones quedan algo difuminadas. Los trabajos de Schön están llenos de ejemplos tomados de diferentes oficios, pero los funcionamientos mentales subyacentes están, bastante a menudo, conceptualizados con la ayuda del sentido común. Debemos a sus traductores quebheques (Gagnon y Heynenand), que se encuentran en la confluencia de varias culturas científicas y lingüísticas, el haber relacionado la práctica reflexiva con la noción piagetiana de abstracción reflectante, lo que justifica la diferencia entre *reflexionar para actuar* y *reflexionar sobre la acción*.

La noción de práctica reflexiva nos remite en realidad a dos procesos mentales que debemos *distinguir*, incluso y sobre todo, si tenemos la intención de estudiar sus conexiones:

- No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar; qué riesgos existen, etc. Se podría hablar entonces de práctica *reflexionada*, pero tanto en francés como en castellano, este adjetivo connota demasiado la prudencia de quien antes de hablar y media profundamente antes de actuar. Esta prudencia no está ausente de la reflexión en la acción, pero es un valor que tiene que verseas con una realidad que, a menudo, ante el apremio, el practicante podría, por temor a actuar impulsivamente, dejar de intervenir con rapidez, igual que aquellos conductores que por reflexionar demasiado jamás hacen un adelantamiento. Según la naturaleza de la acción en curso, la balanza entre reflexión y acción no puede ser la misma. Con Schön, nótese también que la acción emprendida puede desarrollarse en unos pocos segundos o en unos meses, según si consideramos como acción una operación puntual (por ejemplo, guiar un contrataque en un campo de fútbol o una operación bursátil) o una estrategia a largo plazo (por ejemplo, recomponer la situación financiera de una empresa o seguir un tratamiento médico complejo). La acción humana está hecha de *muecas masas*: las acciones más puntuales (devolver la calma a una clase) participan a menudo de una acción más global (hacer aprender), mientras que las acciones de largo alcance se analizan en una multitud de acciones más limitadas.
- Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o

hacer una crítica. Toda acción es única, pero en general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

¿Acaso esta distinción es tan clara y categórica como sugiere Schön? De hecho, hay más continuidad que contraste:

- La reflexión *en* la acción provoca a menudo una reflexión *sobre* la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción.
- La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los «mundos imaginarios» que Schön (1996, p. 332) define como: «mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse iteraciones y variaciones de la acción», son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible.

En su distinción, Schön todavía mezcla más las cartas porque se refiere a dos dimensiones distintas: el *momento* y el *objeto* de la reflexión. Ahora bien, las dos ideas no se oponen. Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos.

En cuanto a la cronología, —reflexionar antes, durante o después de la acción—, sólo se muestra de forma sencilla si consideráramos que una acción no dura más que unos instantes, después de lo cual «se extingue», tal como se dice de una acción en el lenguaje jurídico. El mismo Schön entremezcla las cartas; por otro lado, con buen criterio:

La acción presente, es decir, el período de tiempo durante el cual nos encontramos en la misma situación, varía considerablemente de un caso a otro y, muy a menudo, deja tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo. Veamos el ejemplo del médico que administra un tratamiento para curar una enfermedad, el del abogado que prepara una causa o el del profesor que se ocupa de un alumno con dificultades. En estos casos se trata de procedimientos que pueden

Tanto si es para estimar la urgencia de una decisión como para tomarla sobre la marcha si no puede aplazarse, es importante que los practicantes desarrollen una capacidad reflexiva movilizable «en el apremio y en la incertidumbre» (Perrenoud, 1996c):

Incluso cuando la acción actual es breve, sucede que los actores pueden entretenerse para pensar en lo que hacen. Entre los intercambios que no duran más que fracciones de segundo, un buen jugador de tenis aprenderá a darse un tiempo de reflexión para planificar el próximo golpe. Escalará un instante y su juego sólo será mejor si ha evaluado bien el tiempo de reflexión del que dispone y si sabe integrar su reflexión en el desarrollo normal de la acción. [...] De hecho, nuestra concepción del arte de la práctica debería asignar un lugar central a las formas por las que los practicantes aprenden a crear las ocasiones de reflexión durante la acción. (Schön, 1996, p. 332)

Si no menospreciar la parte de la *improvisación regulada*, expresión del *habitus* como sistema de esquemas (Bourdieu, 1972, 1980; Perrenoud, 1994a, 1996e, 2001e) que nos dispensa de reflexionar cuando no es necesario ni posible, hay mucho que ganar si se desarrolla en formación la capacidad al mismo tiempo de «crear ocasiones de reflexionar» y de sacarles provecho de la mejor forma posible, dominando el estrés, yendo a lo esencial, confiando en configuraciones globales de indicios más que en el análisis aguzado de cada uno o tomando decisiones sobre la base de una mezcla de lógica y de intuición. Carbonneau y Héau (1996, p. 86) nos proponen una comparación interesante con la conducta en el automóvil, en la que la visión del principiante se corresponde a la visión nocturna, mientras que la del experto evoca la visión diurna:

[...] el campo que aprendemos presenta una gran apertura. Tenemos la impresión de tener ojos alrededor de toda la cabeza y el menor movimiento que se produzca en ese campo es inmediatamente detectado e inmediatamente se programa una parada, por si acaso.

Mientras que para el principiante:

El campo de visión está limitado por la luz que proyectamos y cualquier otro haz de luz proyectado puede deslumbrarnos.

Durand (1996), en un enfoque de la enseñanza en el entorno escolar inspirado en la ergonomía cognitiva, confirma la fuerte imbricación de la percepción y del pensamiento en las situaciones de actividad intensa. Más que ser iterativo y analítico, el pensamiento procede mediante *Gestalt*, como la percepción, captando en una sola vez un conjunto de elementos que dan sentido y «dibujan» una decisión que forma parte del marco más que desprenderse de él. Los trabajos de Varela (1989) sobre la «enacción» insisten en los límites de la separación clásica —en la filosofía occidental— entre el in-

dividuo y el mundo. En algunos estados de urgencia o de ruína, el pensamiento parece «sumergido en la acción», sin que por ello haya disolución de las operaciones mentales en puros automatismos de comportamiento.

Mientras que la lógica natural y el pensamiento desligado de la plena acción se estudiarían con relativa facilidad en la psicología cognitiva, los modelos de funcionamiento del pensamiento y del conocimiento en la acción parecen todavía bastante confusos y frágiles. Sugieren, sin embargo, que lo que a veces denominamos intuición, olfato o vista son operaciones que no tienen nada de mágico y que son el resultado de un aprendizaje. ¿Por qué entonces dejar éste último a merced del azar? Sólo puede resultar de un entrenamiento intenso, en situación de acción auténtica o simulada. Por lo tanto, la acción pedagógica tiene que encontrar las modalidades adecuadas. La inmersión en una clase no basta, porque supone afrontar una gran diversidad de configuraciones sin que la repetición sea suficiente para intensificar o densificar la experiencia y acelerar así los aprendizajes.

Un entrenamiento más intenso y controlado permitiría aumentar la regulación cognitiva, en tiempo real, de la acción pedagógica emprendida, pero también favorecería una reflexión más distanciada *a posteriori*. Sin duda, resulta difícil reflexionar sobre una acción íntegramente automatizada, que presenta una fuerte opacidad para el propio individuo. Provocada en plena acción, en el momento de una regulación deliberada, la concientización podría llevarse a cabo en un momento más propicio, cuando los alumnos se dedican a otras tareas o han regresado a casa, para dejar así al profesor su tiempo para repasar con más calma el curso de los acontecimientos.

La reflexión fuera del impulso de la acción

En este caso, el profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus colegas. Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. La reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez *retrospectiva* y *prospectiva*, y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días e incluso varias semanas, por ejemplo, una propuesta de proyecto.

La reflexión está dominada por la *retrospección* cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez. Indirectamente, siempre hay una posible próxima vez. Se presenta según cuando reflexionamos, durante una interrupción, de alguna forma entre dos «asatos» del mismo combate. La reflexión después de la acción

puede—si bien no de forma automática— *capitalizar la experiencia*, e incluso transformarla en *conocimientos* susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias.

La reflexión está dominada por la *prospección* cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado (por ejemplo, acoger a un nuevo alumno que cambia a mitad de curso). Incluso entonces, es raro que el enseñante no se base en experiencias personales más o menos transferibles.

En el oficio de enseñante, la reflexión fuera del impulso de la acción no siempre es tranquila. A veces se ve presionada, construida entre dos tiempos fuertes, por ejemplo, cuando roba unos minutos al control de la clase, mientras que los alumnos trabajan individualmente o bien durante el recreo. Puede desarrollarse entre dos clases, durante la pausa de media hora o al final de una jornada escolar. Entonces, a menudo conduce a un problema que debe resolverse bastante rápido, por ejemplo, decidir si hay que eximir de educación física a un alumno que no se siente bien o bien confirmar la sospecha en relación con el trabajo entregado por otro alumno. La reflexión sobre lo que ha pasado o pasará en clase ocupa, de forma más o menos planificada, una parte del tiempo libre de los enseñantes; en los atascos de circulación o mientras se duchan, pero también con ocasión de conversaciones con colegas o familiares.

La presión «física» de los alumnos es entonces menos fuerte, pero un enseñante dispone a fin de cuentas de poco tiempo para todas las acciones pasadas, en curso o futuras que merecerían reflexión. Incluso fuera de clase puede experimentar cierto sentimiento de apremio, de *zapping* insatisfactorio entre diferentes problemas, con la frustración de no poder llegar hasta el final de ninguna hipótesis, leyendo, conversando, formándose...

Por otro lado, la reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes. Nada hay tan efímero como las interacciones y los incidentes críticos en una clase. Cada día, nuevos elementos ocupan el primer plano de la escena. Así, la reflexión sobre la acción a menudo se rompe tan pronto empieza, a merced del flujo de los acontecimientos que ordena otras decisiones y otras reflexiones que, a su vez, son captadas por la actualidad. El funcionamiento de la prensa diaria es una buena metáfora de lo que vive un practicante sumergido en la acción: los acontecimientos más recientes cubren constantemente los precedentes.

Pero ¿acaso no hay situaciones y acciones que se repiten y que se planifican a la reflexión como objetos duraderos cuando no permanentes? Sin duda, pero el practicante pasa entonces a otro registro, el de la reflexión sobre *las estructuras relativamente estables de su propia acción* y sobre *los sistemas de acción colectiva* en los que participa.

La reflexión sobre el sistema de acción

Acción: la expresión es ambigua. A veces, designa un acto preciso, a veces, se refiere a la acción humana en general. Para eliminar esta ambigüedad, sería mejor hablar de *reflexión sobre el sistema de acción* cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra.

En un primer nivel, la reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos. El acto de *informar* que se practica en algunos oficios—por ejemplo, en el de piloto o en la acción militar— intenta reconstituir los razonamientos mantenidos durante la acción e identificar sus puntos débiles y sus márgenes de error: conocimientos obsoletos, insuficientes o insertables en la memoria de trabajo, informaciones incompletas u orientadas; inferencias precipitadas o aproximativas, operaciones demasiado lentas o vacilantes, mal enfoque del problema, búsqueda insuficiente de recursos y de ayudas disponibles, modelo de interpretación inadecuado, etc.

Tarde o temprano, se actualizarán las operaciones mentales de rutina que han sido efectuadas sin ser guiadas con detalle por la parte más alerta de nuestro cerebro. Cuantos más elementos hay para tratar, más tiempo nos falta, más pensamos en el estrés, más inevitable es funcionar con el «piloto automático», sin pensar ni cuestionar el fundamento de las rutinas que seguimos, comprobar sus conclusiones o cuestionar sus ofuscaciones. Incluso hablando de una relectura de la parte consciente y racional de la acción, volvemos a mostrar la parte del inconsciente práctico de nuestra acción. Esta conciencia no sólo a nuestros gestos, sino también a nuestras operaciones intelectuales, lo que no tiene nada de sorprendente, puesto que éstas últimas son sólo acciones progresivamente interiorizadas, que se aplican a representaciones y símbolos, más que a objetos.

Tanto si son «concretos» como «abstractos», no inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variantes sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar a esta trama estable «estructura de la acción» o *esquema de acción*, en el sentido piagetiano:

Las acciones, en realidad, no se suceden aleatoriamente, sino que se repiten y se aplican de forma purificada a las situaciones comparables. Más concretamente, se reproducen tal como son, con los mismos intereses, corresponden a situaciones análogas, pero se diferencian o se combinan de forma nueva si las necesidades o las situaciones cambian. Llamaremos esquemas de acción a los que, en una acción, se pueden transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, dicho de otra forma, lo que hoy de común en las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción. (Piaget, 1973, p. 23)

O incluso:
Denominamos *esquema* a la organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinada:

Es en los esquemas donde hay que buscar los conocimientos-en-acto del individuo, es decir los elementos cognitivos que permiten a la acción del individuo ser operativa. (Verinaud, 1990, p. 136)

Un esquema guía la acción (concreta o mental), pero no impide la variación, la innovación, la diferenciación a partir de la trama memorizada. En la psicología de Piaget, la acción adaptada es un equilibrio entre una asimilación de los esquemas existentes y una acomodación de estos esquemas a la situación.

Incluso cuando tenemos tiempo para una deliberación interior, nuestra acción manifiesta estructuras estables, no porque hayamos actuado de forma irreflexiva, sino porque nuestra decisión ha seguido caminos idénticos ante problemas análogos. Tenemos una forma estable de afrontar el conflicto, la presión, la falsedad, la ignorancia, la agresividad, la incertidumbre y el desorden. Las operaciones mentales son acciones interiorizadas que, a su vez, son sobreentendidas por los esquemas.

Con Bourdieu, podemos llamar *habitus* al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida. El *habitus* se define como un:

[...] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinitud de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos. (Bourdieu, 1972, p. 209)

No somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables. Pero el hecho de que no tengamos una conciencia clara es a menudo «funcional»: nuestros esquemas nos permiten actuar rápidamente, casi con piloto automático, lo que físicamente es más económico, por lo menos mientras no se interponga ningún obstáculo fuera de lo habitual. Piaget habla de un «inconsciente práctico», para subrayar que algunos de nuestros esquemas se han constituido en lo implícito, a merced de la experiencia, sin saberlo el individuo. Otros, procedentes de acciones inicialmente reflexionadas, incluso de la interiorización de procedimientos, se han convertido en ruinas de las que ya no tenemos conciencia.

Nuestra acción es siempre la expresión de lo que somos, lo que conocemos como personalidad o carácter en la lengua de cada día, más que un *habitus*. A veces, reflexionamos sobre nuestros esquemas de acción, incluso si no utilizamos esta expresión científica. Para designar habitualmente los aspectos de nuestro *habitus* cuya existencia presentimos, hablamos de costumbres, de actitudes, de manías, de reflejos, de «complejos», de ob-

sesiones, de disposiciones, de tendencias, de ruinas y de rasgos de carácter. Incluso si no somos capaces de describir exactamente su naturaleza, su génesis y su modo de conservación, observamos su permanencia y sus efectos más o menos afortunados.

A veces, sucede que un enseñante tiene ganas de cambiar de *habitus*, porque el suyo lo «involucra» constantemente en acciones de las que no está satisfecho, por ejemplo, una tendencia a controlarlo todo, a ser desconfiado o a intervenir en la mínima discusión entre el alumnado, o una inclinación a minimizar los riesgos, a mofarse de los temores de los alumnos o a hacer responsables a sus padres de su conducta (por ejemplo, llegar tarde, tener los deberes por hacer, ser indisciplinado o provocar desórdenes).

Esta reflexión sobre sus esquemas de acción enraza en la conciencia del carácter repetitivo de algunas reacciones, de algunas secuencias, por lo tanto, en la existencia de *guiones* que se reproducen en situaciones parecidas. Esta permanencia es una fuente de identidad, pero también de insatisfacción, cuando el actor se siente demasiado desconfiado, impulsivo, tímido, ansioso, ingenuo, lento, veloz o irritable...

La reflexión de un practicante sobre sus esquemas de acción se remonta en general a casos concretos, pero intenta superarlos para plantearse las disposiciones estables que explican que haya llegado hasta allí, por ejemplo una escalada sin fin en los enfrentamientos con un alumno que él ve como rebelde o perezoso. La reflexión sobre una o más acciones singulares, pero de igual estructura, desemboca entonces, de forma más o menos veloz, en la concienciación de una forma estable y a veces rígida de ser, de pensar y de actuar que va en contra del interés del actor.

Entonces, el reto no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse—en algunos aspectos—en otro distinto. Así vemos cómo de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estados sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos.

También apreciamos cómo esta reflexión se hace cada vez más difícil, con motivo tanto de la opacidad de una parte del *habitus* a los ojos del actor como de sus ambivalencias ante la concienciación. El desarrollo de los métodos de explicitación (Vermersch, 1994) indica los límites de la reflexión salvaje y de la toma de conciencia voluntarista.

La reflexión sobre su acción y sus esquemas de acción también remite al actor a su inserción en los sistemas sociales y a sus relaciones con los demás. Cada uno está ocupado en *sistemas de acción colectiva*. Aporta su *habitus*, que la interacción entriquece, empobrece o diferencia, de suerte que se hace posible funcionar con los otros de forma relativamente estable, incluso armoniosa. Bourdieu (1980) introduce la idea de una *organización de*

las *habitus*. Esta explica por qué es difícil cambiar solo y justifica los enfoques sistémicos de la terapia y del cambio.

Por su función, su saber, su responsabilidad de control de la clase y el tipo de conuato y de relación que privilegia, el enseñante tiene más poder que los alumnos sobre el sistema de acción colectiva, pero no es el único jefe.

Por otro lado, su *habitus* es, en primer lugar, el producto de lo que ha vivido y vive fuera de su clase actual, en otras clases o en diferentes grupos en los que entra también en sinergia con otros actores. La reflexión sobre la acción nos introduce entonces en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

Una reflexión tan plural como sus practicantes

A esta diversidad de los objetos y niveles de reflexión hay que añadir la de los estilos cognitivos y las situaciones concretas. No todos funcionamos de la misma forma. Para saber cómo un practicante reflexiona en plena acción, sobre la acción, sobre los conocimientos y sus esquemas de acción o también sobre los sistemas de acción colectiva en los que está implicado, hay que observarle y preguntarle.

Los *motores* de la reflexión son múltiples:

- Problema que hay que resolver.
- Crisis que hay que resolver.
- Decisión que hay que tomar.
- Regulación del funcionamiento.
- Autoevaluación de la acción.
- Justificación para con un tercero.
- Reorganización de sus categorías mentales.
- Deseo de comprender lo que pasa.
- Frustración o rabia que hay que superar.
- Placer que hay que conservar a cualquier precio.
- Lucha contra la ruina o el aburrimiento.
- Investigación de sentido.
- Deseo de hacerse valer mediante el análisis.
- Formación y construcción de conocimientos.
- Búsqueda de la identidad.
- Regulación de las relaciones con los otros.
- Trabajo en equipo.
- Rendir cuentas.

La reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo.

Los incidentes desencadenantes son igualmente diversos. Resulta difícil decir *in abstracto* por qué reflexionamos sin referirnos a un contexto. Llegaremos a captar mucho mejor el funcionamiento reflexivo de un practicante si lo conducimos a contar *episodios reflexivos*. Evocará entonces en general lo que ha desencadenado un episodio. Sin embargo, un incidente puede tan sólo ser la gota que colma el vaso. Provoca un efecto límite y nos lleva a afirmaciones del tipo: «No podemos continuar así».

Entre los incidentes o acontecimientos desencadenantes, encontramos, por ejemplo, los siguientes:

- Conflicto.
- Falta de recituid, indisciplina.
- Agitación de la clase.
- Dificultades de aprendizaje.
- Apatía, falta de participación.
- Actividad que fracasa.
- Actividad que no consigue su objetivo.
- Resistencia de los alumnos.
- Planificación inaplicable.
- Resultados de una prueba.
- Tiempo perdido, desorganización.
- Momento de pánico.
- Momento de cólera.
- Momento de cansancio, de aversión.
- Momento de tristeza, de depresión.
- Injusticia inaceptable.
- Elementos surgidos en consejo de clase.
- Llegada de un visitante.
- Llegada de un nuevo alumno.
- Fichas para rellenar.
- Consejo de orientación que hay que dar.
- Solicitud de una ayuda.
- Formación desestabilizante.
- Discusión en equipo.
- Conversación con los alumnos.
- Conversación con los colegas.
- Conversación con terceros.
- Reuniones con los padres.

No todos los enseñantes son sensibles a los mismos acontecimientos o incidentes. Sin contexto definido, cada uno dirá que unos determinados incidentes le harán reflexionar. En realidad, durante un año escolar, también intervienen filtros personales, de forma que, por ejemplo, los momentos de depresión jamás hacen reflexionar a tal enseñante (espera a que

pase todo), mientras que la perspectiva de rellenar los boletines trimestrales lo sume cada vez en los abismos de la perplejidad y suscita una reflexión de fondo sobre la evaluación.

Penser la bouche pleine es el título de un hermoso libro de Schlangier (1983) sobre la epistemología. ¿Cuándo y dónde reflexionamos? Los lugares, los tiempos, los climas de la reflexión, a su vez, varían. La reflexión se asienta en una realidad cotidiana a veces extremadamente prosaica e incluso cómica. Todos los practicantes que reflexionan no adoptan la postura del pensador de Rodin. Cuando reflexionan en plena acción, en clase, manifiestan estilos muy distintos: unos piensan en voz alta o hablan para no decir nada, lo que les da tiempo para formarse una idea; otros se retiran un instante de la interacción, asignando una tarea a los alumnos; algunos cierran los ojos, otros escriben o dibujan, se sientan o caminan...

Para reflexionar *sobre* la acción, los esquemas o los sistemas de acción, la elección de posturas es todavía más amplia: en casa, al levantarse, antes de acostarse, conversando con la familia, en el margen de una lectura, preparando las clases, corrigiendo ejercicios, tomando el té, haciendo gimnasia... O conduciendo o en el autobús, en el supermercado, en la playa... Cuando se terció o de forma metódica, en lugares apropiados o en cualquier lado, en la soledad o en la interacción.

De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

Evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concientizaciones ni a cambios. Cualquiera enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia (Holborn, Widen y Andrews, 1992; Woods, 1997); luego, cuando ya ha conseguido la velocidad de cruce, lo hace para navegar algo por encima de la línea de flotación; y, finalmente, a veces, para conseguir objetivos más ambiciosos. Esta reflexión espontánea no lo convierte en un practicante reflexivo en el sentido de Schön (1983, 1987, 1991) o de St-Arnaud (1992).

Una «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesional. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante

reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regresar*, exige una actitud y una identidad particulares.

Esta actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes.

En numerosos países existe una evolución en este sentido, pero todavía dista de estar lo bastante avanzada, a veces por falta de desecharla con determinación haciendo las concesiones necesarias y también de saber exactamente cómo afrontarlo todo.

Hay algunas concesiones que hay que sacrificar de entrada: para que los estudiantes aprendan a convertirse en practicantes reflexivos, hay que renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, en una articulación entre tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis. Más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación.

Ésta es una de las razones por las que, en formación inicial, se forman, en el mejor de los casos, solamente buenos principiantes, cuyas competencias no dejarán de aumentar y diversificarse a lo largo de los años, no sólo porque sigan programas de formación continua, sino porque tienen una *capacidad de autorregulación y aprendizaje*, a partir de su propia experiencia y del diálogo con otros profesionales. Para ello, es importante que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del *habitus*, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales. De este modo, permitirá una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de autoobservación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, y facilitará una relación reflexiva con lo que hacemos.

Las preguntas se plantean de forma algo disjunta en formación continua, pero ésta también podría orientarse más claramente hacia una práctica reflexiva que hacia una actualización de los conocimientos disciplinarios, didácticos o tecnológicos.

En cualquier caso, la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, lo que nos remite no tanto al pequeño módulo de iniciación a la reflexividad, sino a las formaciones completas orientadas al análisis de prácticas y a el procedimiento clínico de formación (Imbert, 1992; Cifali, 1991, 1996a; Perrenoud, 1994a; 1998a, d; 2001d).



Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?

Saber reflexionar sobre la propia práctica, ¿acaso no es la cosa más com-partida del mundo? ¿Acaso no reflexionan todos los profesionales sobre lo que hacen? ¿Podríamos, de alguna forma, evitar que lo hagan? ¿Acaso la reflexión en la acción y sobre la acción no constituye ya una parte inherente del ser humano?

En pocas palabras: ¿por qué formar para reflexionar, si parece algo tan natural como respirar? ¿Por qué deberíamos hacer de este aprendizaje el núcleo de la formación de los enseñantes, si ya constituye una condición preexistente? Si aceptan personal con estudios secundarios o estudios superiores, ¿no es, precisamente, porque son estudiantes cuyos estudios secundarios los habrán ejercitado en la reflexión que aplicarán a su formación y, posteriormente, a sus cometidos profesionales?

Es cierto que los futuros enseñantes tienen tanto menos necesidad de formación profesional para aprender a pensar, cuanto que su itinerario preparatorio ya se la ha facilitado. ¿Acaso no será por este motivo que ya de entrada presentan las posturas y los *habitus* mentales propios de un practicante reflexivo? No habrá, entre la forma habitual de reflexionar y la práctica reflexiva, la misma diferencia que existe entre la respiración de cualquier ser humano y la de un cantante o un atleta?

Se trata de una postura y de una práctica reflexivas que son la base de un análisis melódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un *entrenamiento intensivo y voluntario*.

Los estudios de Schön hacen referencia a todo tipo de oficios y dejan abierta la cuestión de si el enseñante es o debe convertirse en un practicante reflexivo. A partir de este punto, se plantean dos preguntas concretas:

1. ¿Por qué formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica?
2. ¿Cómo actuar de forma eficaz en este sentido durante la formación inicial?

He aquí algunas respuestas.

¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica?

En este apartado, consideraremos diez razones, vinculadas de forma muy dispar a la evolución y a las necesidades recientes de los sistemas educativos. Todas ellas traducen una visión definida del oficio de enseñante y de la escuela. El lector que no la comparta no hallará las mismas razones para formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica. Incluso es posible que no encuentre ninguna...

No existe ninguna cronología ni jerarquía entre estas razones. Entonces, podemos esperar de una práctica reflexiva que:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

Analicemos una a una estas razones.

Compensar la superficialidad de la formación profesional

En general, en los países desarrollados, los enseñantes dominan bastante bien los conocimientos que deben transmitir. Siempre se puede considerar que una mayor cultura y un mayor dominio de la teoría aumentarán su imaginación didáctica y su capacidad de improvisación, observación, planificación y trabajo y a partir de los errores o los obstáculos con que se topan sus alumnos. Nunca es inútil saber más, no para transmitir todo lo que uno sabe, sino para «tener margen», dominar la materia, relativizar los conocimientos y adquirir la seguridad necesaria para aplicar los métodos de investigación con los alumnos y alumnas, o bien para orientar el debate hacia los conocimientos.

La formación académica de los enseñantes no es excelente, sin embargo, debemos reconocer que deja menos que desear que su formación didáctica y pedagógica. El desequilibrio es mayor en la educación secundaria y alcanza su punto máximo en la enseñanza superior, puesto que una parte de los profesores desempeñan esta función sin ninguna formación didáctica.

¿Cómo sobreviven? Las mentalidades menos compasivas responderán que se las apañan haciendo fracasar a todos los estudiantes incapaces de

comprender un curso inadecuado. Los más optimistas, en cambio, dirán que «lo que se entiende bien se enuncia con claridad y las palabras para expresarlo vienen con fluidez»: con sólo dominar su disciplina, los profesores enseñada deberían ser capaces de exponerla de forma clara a los estudiantes correctamente seleccionados, a quienes se considera que poseen el nivel exigido para tomar notas, leer tratados y estudiar con serenidad y reflexión la palabra magistral. Asimismo, se podría apuntar que los profesores de universidad, igual que todo el mundo, aprenden de la experiencia, mejoran con el transcurso de los años y terminan por crear un sistema didáctico para desarrollar el saber hacer. Y lo logran, pese a su ignorancia y, en ocasiones, su desprecio por las ciencias de la educación, puesto que su formación intelectual especializada los prepara para observar y analizar con realismo lo que pasa y adaptar sus acciones en consecuencia.

Podemos plantear la misma hipótesis para los estudiantes procedentes de los *Instituts universitaris de formacion des maîtres* (Institutos universitarios de formación de maestros -IUFM-) creados en Francia en 1989. Estos nuevos profesores se forman con el nivel de estudios secundarios más cinco años universitarios (como mínimo), pero sólo siguen un breve año de formación estrictamente profesional: el último. Todo lo anterior (formación disciplinar y preparación de oposiciones) conduce de forma secundaria a la enseñanza y al aprendizaje, y fundamentalmente al dominio de los contenidos que deben transmitirse. No obstante, según indican las primeras encuestas, se les arreglan con dignidad en su clase. ¿Por qué? Seguramente, porque su nivel de formación los hace capaces de aprender de la experiencia analizando lo que hacen y regulando su labor profesional de acuerdo con ello.

De todo ello, puede deducirse que, para saber reflexionar sobre la propia práctica, basta con dominar los instrumentos generales de observación y de análisis y poseer un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica. Éste es el motivo por el cual, una formación para la investigación puede, en cierta medida, preparar para una práctica reflexiva, y a la inversa (Perrenoud, 1994a).

Para los profesores de enseñanza secundaria, y todavía más para los de primaria, dicho nivel de formación dista mucho de ser la norma vigente y no se dispone en muchos lugares del mundo de estudios profundos para desarrollar los medios de una práctica reflexiva espontánea. Además, no es seguro que la inteligencia, el rigor y el buen criterio sean suficientes para alimentar una reflexión que incremente la eficacia de la enseñanza. Se podría lanzar de antemano la hipótesis, algo cínica, de que buena parte de los profesores hacen evolucionar su práctica, desde un punto de vista muy egocéntrico, hasta que hallan en ésta su felicidad o, por lo menos, un mínimo de equilibrio y rendimiento económico. Inmediatamente, conectan el «piloto automático». Del mismo modo que af-

guien que tiene frío reflexiona hasta que se resuelve su problema y después, ya no piensa más en ello...

Este hecho subraya la importancia, en una formación para la práctica reflexiva, de un enfoque sistémico, de una concienciación de las necesidades de los alumnos y alumnas y de una preocupación por la *demostración del acceso al saber*. Una práctica reflexiva que permita al profesor detectar a los alumnos y alumnas «menos dotados» para desentenderse de ellos y a los alumnos y alumnas menos colaboradores para neutralizarlos rápidamente, no mejoraría la calidad de la enseñanza, sino que únicamente mejoraría la comodidad del docente... Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la *conciencia profesional*. Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos.

¿Acaso no es paradójico esperar de una formación profesional considerada demasiado breve que, además, prepare a todos para que reflexionen sobre la propia práctica? ¿No sería mejor enriquecer, en el currículo, la parte de las competencias profesionales, más que tratar de colmar las carencias mediante una práctica reflexiva?

No podemos avalar las formaciones profesionales más superficiales, sino que tenemos que defender lo contrario para elevar el lugar del conocimiento y de las competencias para enseñar. De otra forma, sería absurdo esperar que una formación inicial, por más completa que sea, pueda anticipar todas las situaciones con las que deberá enfrentarse un enseñante, un día u otro, en su labor y dotarlo de todos los conocimientos y competencias que algún día podrían ser adecuados. Todos los enseñantes son, en grados diversos, autodidactas y están condenados a aprender, en parte, su oficio «sobre el terreno».

Una postura y una práctica reflexivas conducen a vivir este aprendizaje de forma positiva, a organizarlo de forma activa y a llevarlo más allá de la simple supervivencia. De este modo, se puede aplicar a la formación inicial esta máxima china:

Vale más enseñar a un hombre hambriento a pescar que regalarle pescado.

Favorecer la acumulación de saberes de experiencia

Toda experiencia no siempre genera el aprendizaje de forma automática. Una rutina eficaz tiene precisamente la virtud de que evita el planteamiento de preguntas. El ser humano aspira a adquirir rutinas parecidas, a funcionar sin devanarse los sesos. Su experiencia no constituye una fuente de autoformación, o tan sólo lo hace en el sentido restringido de una consolidación de lo que funciona.

Incluso cuando la experiencia todavía no se parece a un tranquilo y largo río o cuando surgen imprevisos inesperados, la reflexión que de ello se desprende no desemboca necesariamente en conocimientos que se puedan volver a utilizar en otras situaciones. Una parte de la reflexión sobre la acción produce un ajuste pragmático. El profesor, por ejemplo, aprende a proporcionar las consignas de forma más precisa para evitar los malentendidos, a controlar determinadas conversaciones para evitar el desorden en clase, a formular los exámenes de forma distinta para facilitar su corrección, a no introducir una actividad si falta tiempo para desarrollarla antes del final del trimestre, etc. Estos aprendizajes se traducen en conductas nuevas, acompañadas, sin lugar a dudas, por lo menos al principio, de un razonamiento más o menos explícito. Una vez se ha solventado el problema, el profesor podrá volver a conectar el piloto automático.

¿Acaso se acumulan los saberes, en el sentido de conocimientos reducidos a la mínima expresión y generalizables a situaciones similares? ¿Acaso produce el ajuste una «teoría», un principio explicativo y una heurística susceptibles de aprovecharse de nuevo? ¿O tal vez se limita a una simple adaptación de la práctica, que arroja resultados más satisfactorios sin que sepamos realmente por qué? Cuando los estudiantes en período de prácticas preguntan a los formadores, a menudo reciben respuestas confusas y vagas a la pregunta sobre por qué el educador experimentado hace lo que hace. Seguramente, cualquier gesto profesional albergaba, en su origen, una justificación, pero ésta cae en el olvido. La memoria de los docentes suele ser frágil.

Desarrollar una práctica reflexiva significa aprender a aprovecharse de la reflexión gracias a:

- Un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida, más concreta o más segura.
- Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución.
- Un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales.

¿Cuáles son los ingredientes necesarios para ir más allá del beneficio inmediato? Probablemente, la curiosidad y la voluntad de saber más que distinguen a aquellos que cierran un libro en cuanto han encontrado la información que buscaban de los que se sumen profundamente en la labor y siguen leyendo...

Sin lugar a dudas, la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva. Esta última representa una labor de la mente, tanto en plena acción como *a posteriori*. Incluso si esta labor se escoge libremente y se vive de modo constructivo, exige energía y obsesión. Los enseñantes que desean dejar sus preocupaciones profesionales para la escuela y a quienes no les gusta

buscarle tres pies al gato no se convertirán en practicantes reflexivos, ni tampoco los que están agotados por cuestiones de salud o monetarias, por las tareas familiares o las responsabilidades asociativas.

Sin embargo, el trabajo y la disponibilidad no bastan. Hay dos ingredientes más que parecen necesarios:

- Una forma de método, de memoria organizada, de perseverancia.
- Los marcos conceptuales que sirven de estructuras de acogida.

El método puede pasar por rituales, formas de escritura, conversaciones regulares con los compañeros, el entorno familiar o el gato... Lógicamente, es favorable entrar en interacción con otros profesionales de la enseñanza o con aficionados «iluminados».

Reflexionar o debatir sin fundamentarse en determinados conocimientos no nos conducirá muy lejos. La experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se *conceptualice*, vinculada a los conocimientos que la convierten en algo inteligible y la inscriben en una u otra forma de regularidad. Sabemos que el conocimiento se desarrolla en red, que construimos *campos conceptuales* (Vergnaud, 1990, 1994, 1996) más que conceptos aislados y que el aprendizaje es un valor añadido que depende del capital que ya se haya almacenado. Éste es el motivo por el que los estudiantes principiantes en prácticas se aburren con facilidad cuando hacen un curso en una clase; ello se debe a la falta de estructuras conceptuales diferenciadas, tienen la impresión de ver «siempre lo mismo»: un maestro, los alumnos y alumnas, y los deberes.

Por el contrario, un practicante reflexivo nunca deja de *sorprenderse* de urdir la trama, puesto que lo que observa está en consonancia con sus marcos conceptuales. Estos últimos pueden provenir de una larga práctica reflexiva personal y de los conocimientos *personales* que le ha permitido acumular el transcurso de los años. En general, la reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes. Evidentemente, es de desear que los conocimientos de la experiencia sean «fecundados» por una verdadera cultura de ciencias de la educación. Ciertos puntos de vista sobre la gestión mental, los enseñantes eficaces, el análisis transaccional o la programación neurolingüística (PNL) pueden funcionar como marcos conceptuales y puntos de referencia de la experiencia, a pesar del juicio severo que emiten numerosos investigadores sobre la validez de dichas teorías.

El capital de conocimientos acumulados siempre tiene una doble función: guía y agudiza la mirada durante la interacción; a continuación, contribuye a poner orden en las observaciones, a relacionarlas con otros elementos del saber y a «teorizar la experiencia». Cumplirá con esta doble función tanto mejor cuanto que la formación haya entrenado al estudian-

te para familiarizarlo con los conocimientos teóricos generales en situaciones singulares.

En contrapartida, es posible que el enseñante en formación se apropie de los conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios para pasar los exámenes y, sin embargo, sea incapaz de movilizarlos en una clase y, por tanto, de enriquecerlos en función de la experiencia. Esta expresión leve de esquizofrenia no es imaginaria: determinados enseñantes han construido determinados conocimientos durante sus estudios y otros lo han hecho a través de la práctica, pero estas dos esferas no se comunican, puesto que la articulación de los saberes académicos y los conocimientos surgidos de la experiencia cotidiana nunca se ha valorado ni utilizado.

Por consiguiente, en este punto, ya podemos adivinar lo absurdo de convertir el aprendizaje de una práctica reflexiva en una formación «metodológica» alejada de las formaciones didácticas, transversales y tecnológicas. Es acerca de las facetas importantes de la práctica cuando aprendemos a reflexionar, y no en el vacío ni con ejemplos irrelevantes.

Acreditar una evolución hacia la profesionalización

Afirmar la profesionalización del oficio de enseñante suena como un eslogan vacío si los practicantes rechazan la autonomía y las responsabilidades que van ligadas a ello. ¿Por qué tendrían que rechazarlas? En ocasiones, se trata de una elección: determinados enseñantes no aspiran a ejercer una profesión, puesto que les conviene funcionar respetando el programa, los horarios y los procedimientos prescritos. A veces, no poseen la identidad ni la relación con la existencia que les permitiría considerarse como actores responsables y autónomos, tanto en el trabajo como en la ciudad o la vida privada.

Se podría avanzar la hipótesis de que, para la mayoría de ellos, este rechazo no expresa ni una elección ideológica ni un malestar existencial. Procede de un cálculo racional: cada uno presente que, para asumir una fuerte autonomía profesional sin correr riesgos imprudentes, es preciso contar con una gran confianza en uno mismo, basada en competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación. Sin embargo, no todos tienen esta seguridad.

La formación de una práctica reflexiva no es el único objetivo, sino que se trata de una *condición necesaria*. Para asumir su autonomía y *a fortiori* reivindicarla, debe poder decirse: «En el futuro, tendré que tomar decisiones difíciles y no podré ampararme en las autoridades o los expertos. Pero sé que lo conseguiré, aunque en la actualidad no tenga ni la menor idea de lo que haré, porque pienso que cuento con los medios para analizar la situación y emprender el buen camino». Ningún profesional está libre de dudas, del fantasma del error fatal; sabe que no es infalible, pero la con-

fianza en su criterio es suficiente para afrontar el riesgo con más satisfacción que miedo. Ningún médico, ningún investigador, ningún ingeniero, ningún periodista, ningún abogado consigue esta relativa tranquilidad simplemente desarrollando un pensamiento positivo o una alta autoestima. Se ha formado y entrenado en una práctica reflexiva, en condiciones de incertidumbre y tensión, a veces en soledad, a veces en la confrontación con los iguales y el conflicto sociocognitivo.

La profesionalización se concibe en la mente de los practicantes y en el mensaje que envían a los otros actores. Un enseñante que se aleja enormemente de la ortodoxia puede conservar toda la confianza de sus alumnos y alumnas, de sus padres, de sus compañeros y de sus superiores, si todos consideran que «sabe lo que hace» y cuenta con los recursos necesarios para su autonomía.

El hecho de que los practicantes reflexivos sean el fruto de felices trayectorias profesionales, seguramente no molestará a nadie. Si queremos que los mismos recursos lleguen al máximo número de personas, no podemos confiar en el azar y es importante formarnos conscientemente para una práctica reflexiva y reforzar así la identidad correspondiente.

Preparar para asumir una responsabilidad política y ética

Hoy en día, los objetivos de la escuela son confusos y las condiciones de ejercicio del oficio son tan heterogéneas que ya no podemos recurrir a los programas para tener la conciencia tranquila. ¿Acaso es necesario, bajo el pretexto de que está en el programa, obstinarse en enseñar gramática a niños que no saben leer? ¿Es necesario invertir horas y horas en presentar autores y obras literarias a adolescentes en busca de un diálogo verdadero con los adultos? ¿Es preciso enseñar los rudimentos de la genética a los jóvenes que no comprenden cómo se contagia el SIDA? ¿Hablar con detalle de la revolución de 1910 a alumnos que no saben dónde está China y que sólo tienen una vaga idea de las grandes etapas de la historia humana?

Los profesores se ven enfrentados a dilemas cada vez más numerosos que responden al desafío entre los programas y el nivel, los intereses y los proyectos de los alumnos; a su vez, estos problemas se derivan de la sobrecarga de los programas y a la ficción según la que se dispondrá de las horas previstas en los programas para enseñar, mientras que una parte del tiempo de clase se pasa gestionando las transiciones, previniendo o combatiendo el desorden, en definitiva, (re)creando las condiciones del trabajo pedagógico. La heterogeneidad de las clases obliga a escoger con mayor o menor lucidez a los alumnos y alumnas para los que trabajamos prioritariamente, es decir, a sacrificar a unos en beneficio de otros.

Frente a estos dilemas, los enseñantes están bastante solos, puesto que los programas son imprecisos, contradictorios o vacíos y simplemente acon-

sejan «hacerlo lo mejor posible» y, además, porque los compañeros viven otras situaciones. De hecho, lo que debería estar bien definido por el sistema educativo está únicamente reservado a las insituciones y a los enseñantes, no por la voluntad positiva de aumentar su autonomía, sino por la impotencia de la clase política y de los poderes organizativos para emprender una política y una ética coherentes y duraderas.

El practicante se puede remitir a sus propios valores, si éstos le guían sin vacilación a esforzarse por luchar contra el fracaso o el elitismo, la educación para la ciudadanía o la instrucción pura y dura, la negociación o la sanción. Algunos tienen suerte o la desgracia de dudar. No están seguros de saber la línea de conducta que deben adoptar. Entonces, tienen necesidad de disponer de medios intelectuales para reconstruir *evidencias provisionales*. Tendrán más éxito si trabajan en equipo, si bien esto no les eximirá de reflexionar, de sopesar los pros y los contras, de pensar en las contradicciones y de buscar una línea de incentivos comprometida, un compromiso frágil entre los diferentes valores y finalidades.

Contrariamente a lo que a veces nos imaginamos, una práctica reflexiva no se limita únicamente a la acción, también se centra en sus finalidades y en los valores que la sustentan. Reflexionamos sobre el cómo, pero también sobre el porqué. Por otra parte, incluso la reflexión sobre el cómo suscita cuestiones de ética: ¿es justo motivar a los alumnos ofreciéndoles «golosinas»? ¿informar a los padres de que su hijo fuma hachís? ¿separar a dos amigos con el pretexto de que hablan? ¿amenazar con un castigo colectivo a un grupo solidario con un alumno rebelde? La preocupación de educar y de instruir no justifica todos los métodos pero, ¿dónde están precisamente los límites, aquí y ahora? La acción pedagógica es una acción violenta, cambia al otro, invade su intimidad, intenta seducirlo o presionarlo. Todo educador se sirve de la fórmula mágica estigmatizada por Miller (1984): «Es por tu bien». ¿Justifica esto los plenos poderes?

No nos enfrentamos a estos dilemas con un catecismo, ni siquiera con un código de ética. Si bastara con aplicar un principio, no habría dilema. La formación no puede —no más que los programas— dar una respuesta, ni siquiera un consejo. Puede contribuir a que cada uno *se haga su propio criterio*, en función de un entrenamiento que explique a la vez la situación, las alternativas y los envites. La postura y la competencia reflexivas no garantizan nada, pero ayudan a analizar los dilemas, a crear elecciones y a asumirlas.

Permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas

La enseñanza ya no es lo que era:

- Los programas se renuevan cada vez más rápidamente.
- Las reformas se suceden sin interrupción.

- Las tecnologías se convierten en indispensables.
- Los alumnos cada vez son menos dóciles.
- Los padres se convierten en consumidores de escuela muy atentos y exigentes o, por el contrario, se desinteresan de lo que ocurre en clase.
- Las estructuras se hacen cada vez más complejas (ciclos, módulos, itinerarios diversificados).
- la evaluación se convierte en un acto formativo, la pedagogía se diferencia más.
- El trabajo en equipo, a partir de ahora, es un valor aportado por la institución que, por otra parte, desea e incluso exige, que los centros anuncien y lleven a cabo sus proyectos.

¿Dónde están la quietud y la soledad de antaño? Se puede ironizar sobre el mito de la edad de oro. Citar algunas valoraciones burdas. Darse cuenta de que subsisten zonas preservadas, mientras que otras ya eran conocidas por su «alto riesgo» desde hace treinta años. En general, el resultado es que las condiciones del ejercicio de las tareas del enseñante se hacen más complejas y a veces, empeoran, mientras que las ambiciones de los sistemas educativos aumentan. Por ejemplo, en Francia se escolarizó a principios de siglo al 4% de una franja de edad en los institutos. Un siglo más tarde, se formará a cerca de tres cuartas partes de los jóvenes hasta el nivel de los estudios secundarios.

La explosión demográfica, los movimientos migratorios, la democratización de los estudios, la urbanización, la terciarización y las reestructuraciones de la economía, sitúan a los enseñantes ante nuevos públicos. Al mismo tiempo, cada vez es más difícil resolver los problemas librándose del alumnado que los plantea, puesto que las condiciones del empleo tienden más bien a alargar la escolaridad de base y a trasladar a los jóvenes de arriesgarse en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que la categoría de exclusión cada vez es menos defendible.

Ni siquiera en este punto, es suficiente con reflexionar para hacer desaparecer las verdaderas dificultades del oficio. La reflexión permite, en cambio, transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones en *problemas*, que pueden plantearse y a veces resolverse con método. Demonstrar la violencia como una fatalidad, desde el miedo y la impotencia, no significa entenderla como un fenómeno explicable y que puede dar rienda suelta a una acción colectiva (Pain, 1992; Pain, Grandin-Degrois y Le Goff, 1998).

Una práctica reflexiva permite una relación *activa* más que planificada con respecto a la complejidad. Los centros en los que esta práctica se convierte en una forma de existencia profesional se movilizan y adoptan medidas que, aunque no cambian la visión de las cosas, aportan un sentimiento de coherencia y de control sobre los acontecimientos.

Nos unimos a lo que los anglosajones llaman *empowerment*, que sirve para designar una relación activa y autónoma con el mundo, y se opone, por tanto, a la dependencia y a la resignación (Hargreaves y Hopkins, 1991; Gauthier Thurler, 2000).

La práctica reflexiva no es suficiente, pero es una *condición necesaria* para hacer frente a la complejidad. Si ésta falla, la experiencia, decepcionante, de un activismo ineficaz nos hará caer en la inercia. En este sentido, concluremos que:

- Una práctica reflexiva limitada al buen criterio y a la experiencia personal de cada uno no nos conducirá muy lejos.
- El practicante tiene necesidad de conocimientos, que no puede reinventar él solo.
- Su reflexión le aportará más poder si está anclada en una amplia cultura en ciencias humanas.

Ayudar a sobrevivir en un oficio imposible

Junto con la política y la terapia, la enseñanza era, para Freud, uno de los tres oficios *imposibles*. Sin duda, podemos añadir el trabajo social, la educación especializada y algunos otros oficios de lo humano que tienen en común el hecho de que apuntan, al igual que Don Quijote, a objetivos fuera del alcance de la acción ordinaria (Bouvard, 1992; Cifali, 1986; Imbert, 2000).

En estos oficios, el fracaso es un resultado que nunca podemos excluir de antemano. En ocasiones, es el más frecuente. Sin embargo, no es nunca seguro. La competencia y la conciencia profesionales consisten en intentar todo para aliarse contra el fracaso. Por lo tanto, no se puede renunciar de antemano al éxito para protegerse definitivamente de las decepciones.

Vamos forzosamente de esperanzas a desilusiones. ¿Cómo salvaguardarse de los efectos devastadores de esta perjudicial alternancia? Seguramente, hay diversos métodos, entre los que hallamos el cinismo o la te sin límites en el ser humano. Entre estos extremos, los practicantes ordinarios deben a la vez esperar el tiempo suficiente para actuar con determinación y esperar lo peor, para no hundirse si se malogran sus esperanzas. Una práctica reflexiva presenta entonces una doble utilidad:

- Por una parte, permite lanzar una mirada lúcida al propio funcionamiento y distanciarse en relación con sus fatismas todopoderosos o de fracaso; como pedagogo, Frankenstein será menos peligroso si se convierte en un practicante reflexivo (Meirieu, 1996).
- Por otra parte, contribuye a tener en cuenta las circunstancias, caso por caso, y a encontrar un camino entre el placer masoquista de la autoflagelación y la tentación del fatalismo.

Ejercer serenamente un oficio de lo humano significa saber con cierta precisión, por lo menos, a posteriori, lo que depende de la acción profesional y lo que escapa a ella. No se trata de cargar con todo el peso del mundo, «responsabilizándose» de todo, sintiéndose constantemente culpable; es, al mismo tiempo, no ponerse una venda en los ojos, percibir lo que podríamos haber hecho si hubiéramos comprendido mejor lo que ocurría, si nos hubiéramos mostrado más rápidos, más perspicaces, más tenaces o más convencientes. Aprendemos de la experiencia, ciñéndonos cada vez más a ese margen estrecho en el que la competencia profesional *marcha la diferencia*. Para verlo más claro, a veces, se debe aceptar el reconocimiento de que podríamos haberlo hecho mejor y comprender por qué no lo hemos conseguido. El análisis no suspende el juicio moral, no vacuna contra toda culpabilidad, sino que induce al practicante a aceptar que no es una máquina infalible; a tener en cuenta sus preferencias, dudas, espacios vacíos, lapsos de memoria, opiniones adoptadas, aversiones y predilecciones, y otras debilidades inherentes a la condición humana.

Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo

En un oficio de lo humano, es excepcional que el agente participante no forme parte del problema. Esto no significa que sea la fuente principal, aunque puede darse el caso. Como mínimo, participa del *sistema de acción* cuyo mal funcionamiento engendra el problema. Es raro que un enseñante abucheado no tenga parte de culpa. En general, no es así porque ello sea su deseo secreto, sino porque alimenta las tendencias de los alumnos, por ejemplo, con una alternancia incomprensible entre seducción amigable y represión feroz. Pocas veces sucede que un problema irrumpa y se agudice al instante. Suele haber indicios precursoros, un proceso evolutivo que, en cuanto supera determinado umbral, a menudo se hace insostenible. Por lo tanto, hay una génesis, cuyo resultado es el estado actual del problema. Incluso si hay un «paciente designado», un actor que encarna el problema, incluso si ha constituido el punto de partida de la historia, el enfoque sistémico nos enseña que raramente es la única causa, que su forma inicial de estar y actuar ha suscitado reacciones, que a su vez han modificado y, en ocasiones, agravado su conducta.

El enseñante no adopta de forma voluntaria este punto de vista, que hace de él a la vez una de las fuentes del problema y el agente privilegiado de la solución. Para aceptar *formar parte del problema*, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto. No resulta agradable admitir que no dominamos todas nuestras acciones y actitudes, y todavía resulta más desagradable darse cuenta de que lo que escapa no siempre es presentable...

Sucede que una reflexión sobre la práctica puede limitarse al ámbito puramente técnico y lleva al enseñante a «rectificar un error», de igual modo que un ingeniero ha reconocido que omite un parámetro o que no utilizaba el método de cálculo correcto. Incluso en ese caso, existe un condicionante relacional y narcisista: el mundo laboral está lleno de gente que no desea, por amor propio y por miedo de perder su prestigio, admitir que actúan incorrectamente. El enseñante actúa ante un público que no siempre es fácil, sus alumnos y alumnas, y a través de las representaciones que transmiten, sus padres y el resto de enseñantes de la escuela. Incluso un fallo técnico puede ser interpretado como un error, una falta de humanidad, una ligereza...

La mayor parte del tiempo, la reflexión no aclara un error estrictamente técnico, sino una postura inadecuada, un prejuicio sin fundamento, una indiferencia o una imprudencia culpables, una impaciencia excesiva, una angustia paralizante, un pesimismo o un optimismo exagerados, un abuso de poder, una indiscreción injustificada, una falta de tolerancia o de justicia, un fallo de anticipación o de perspicacia, un exceso o una falta de confianza, un acceso de pereza o de desmotivación: en definitiva, *actitudes y prácticas* relacionadas con el alumnado, el saber, el trabajo, el sistema, además de las capacidades estrictamente didácticas o de gestión del enseñante.

En otros oficios de lo humano, la reflexión sobre estas cuestiones se inscribe en un diálogo con un *supervisor*, que ayuda al profesional a seguir siendo hácido sin menospreciarse. Pocos enseñantes tienen esta oportunidad. Están condenados a trabajar sobre sí mismos en soledad o, si tienen ocasión, en una relación de confianza con algunos colegas. Así que, es importante que la formación prepare al enseñante para convertirlo, en cierto modo, en «su propio supervisor» y en un interlocutor a la vez condescendiente y exigente.

Ayudar a afrontar la irreducible alteridad del aprendiz

En su oficio, el enseñante se enfrenta cada día a la alteridad de sus alumnos y de los padres. Algunos se le parecen, proceden del mismo entorno social, comparten algunos de sus gustos y valores, mientras que otros hablan un idioma que no comprende, proceden de un país en el que jamás ha puesto un pie o son portadores de una cultura de la que no comparte los valores ni domina los códigos, por ejemplo, sobre la higiene, el orden, el trabajo, la picaresca, el hecho de compartir, la puntualidad o el ruido. A estas diferencias culturales (Perrenoud, 1996b, 1996i, 1997b) se añade la alteridad que existe incluso con personas que pertenecen a la misma generación, al mismo sexo, a la misma familia, a causa de la diversidad de las personalidades y las historias de vida.

Tal como muestran los psicoanalistas (Cifali, 1994; Imbert, 1994, 1996), la relación de responsabilización siempre ha sido utilizada, sobre determinada, paraisada por la historia de nuestra relación con los demás, desde la más tierna infancia. Los miedos, los amores y los odios, la voluntad de dominación y todo tipo de sentimientos ocultos, a veces violentos y molestos, siempre son susceptibles de reactivarse en una relación presente, independientemente de que ésta sea profesional. La rabia que puede suscitar un capricho benigno o un ligero derroche, en ocasiones sólo se explica analizando los acontecimientos pasados y sin relación con la escena.

Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones. Para estar preparado para ello, no es suficiente con leer a Freud o a Bourdieu en un libro de bolsillo, aunque ello no constituya una tarea inútil. La formación debe dotar a la mirada sobre uno mismo de un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, y sobre todo, debe proporcionar un estatus profesional, claro y positivo. Ni narcisismo, ni autodesvalorización, sino un intento de comprender de dónde provienen nuestras relaciones con los demás.

Favorecer la cooperación con los compañeros

La cooperación profesional está al orden del día. Sus motivos son muy razonables, incluido el rechazo a la soledad del practicante. Pero los mecanismos que están en juego son menos diáfanos: en la cooperación, hay transparencia y secreto, se compare y se compare, hay desinterés y cálculo, poder y dependencia, confianza y miedo, euforia y cólera. Incluso entre dos técnicos que reparan una calefacción, entre dos programadores que conciben juntos un programa de ordenador, entre dos mecánicos que desmontan un motor, existe negociación y lugar para divergencias no siempre racionales. En cuanto compararnos alumnos e intervenciones en los grupos, ¿por qué debería sorprendernos que la cooperación no sea siempre serena y esté desprovista de estados de ánimo y que no sea nunca la simple conjugación eficaz entre competencias y fuerzas?

Además, también se negocia con los alumnos, con otros compañeros, con los padres, la administración, las autoridades locales, etc., dicho de otro modo, con actores con quienes no compartimos todos los objetivos. Cada uno defiende un punto de vista e intereses distintos, cuando no opuestos. Entonces, la cooperación es más abiertamente conflictiva.

Esto sucede, en ocasiones, en el seno de un equipo compacto. Trabajar en equipo, sobre todo en un oficio de lo humano supone «compartir la parte de locura de cada uno». (Perrenoud, 1994, 1996:7). Significa también enfrentarse al otro sobre grandes cuestiones filosóficas —¿tenemos derecho a castigar?— y acerca de pequeños detalles —¿hay que dejar los zapatos en el

suelo uno al lado del otro?—, el desacuerdo sobre las cuestiones filosóficas comporta, en general, menos consecuencias que las pequeñas divergencias...

Ningún funcionamiento colectivo es simple, todo grupo, incluso unido, está amenazado por diferencias, conflictos, abusos de poder o desequilibrios entre las retribuciones y las contribuciones de unos y otros. Estas disfunciones van acompañadas de sentimientos de injusticia, de exclusión, de revuelta, de humillación, de «saciedad», etc. Los equipos experimentados no están libres de estas tribulaciones, simplemente saben anticiparlas y contenerlas, evitando que degeneren en crisis. Evidentemente, para asegurar esta regulación, es preciso *comunicarse* en un registro que no agrave las tensiones, lo silenciado o las heridas, pero que, por el contrario, permita *explicarse*.

Solamente pueden comprometerse en este tipo de metacomunicación los enseñantes que se abandonan a una forma de práctica reflexiva y de metacognición. Posteriormente, solamente les queda compartir las impresiones y los análisis con sus compañeros, lo que no resulta fácil, pero es el inicio de la regulación. El silencio, la escalada, el rechazo a formar parte del problema, la búsqueda de un chivo expiatorio, el psicodrama o el ataque de nervios expresan emociones, pero también demuestran una falta de distanciamiento y análisis de lo que está en juego. La capacidad de reflexión de cada uno es un ingrediente del análisis colectivo del funcionamiento y una baza fundamental en la regulación de las relaciones profesionales y el trabajo en equipo (Gather Thurler, 1994, 1996).

Aumentar la capacidad de innovación

Innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos. En cuanto a las innovaciones propuestas por terceros (compañeros, dirección del centro, formadores o ministerio), no pueden acogerse y asimilarse más que al precio del análisis de su congruencia con las prácticas en vigor. Para saber si desea adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, un enseñante reflexivo examina el estado de la comunicación en su práctica actual. Procede del mismo modo si se le propone dialogar más con los padres, introducir una evaluación formativa o instaurar un consejo de clase. Entre «Ya lo hago, no hay nada de nuevo para mí» y «Está en las antipodas de mis valores, de mis costumbres y de lo que sé hacer», hay lugar para mil apreciaciones mucho más matizadas.

En el funcionamiento colectivo ante la innovación, reencuentramos las posturas y las competencias reflexivas (Gather Thurler, 1992, 1993, 1998,

2000). El análisis de las innovaciones propuestas es a la vez una forma de juzgarlas y de percibir los puntos de acuerdo y de desacuerdo con los compañeros. En todos los centros, en todos los equipos que innovan, encontramos una enorme concentración de enseñantes cuya práctica reflexiva se ha convertido en una fuerte identidad.

Sin embargo, constatamos que los verdaderos innovadores son minoritarios y no bastan para movilizar el sistema. Ampliar las bases del cambio constituye una razón de más para desarrollar la postura y las competencias reflexivas en la formación inicial y continua.

En pocas palabras: saber crear sentido

Estas diez razones para formar a los enseñantes en la reflexión sobre su práctica podrían resumirse en una idea-fuerza: es una *hazaña para crear sentido*, el sentido del trabajo y de la escuela (Develay, 1996), pero también el sentido de la vida, ya que difícilmente pueden separarse en un oficio de lo humano y, en general, en una sociedad en la que el trabajo es una fuente principal de identidad y de satisfacción, pero también de sufrimiento (Dejours, 1998). Se puede hallar sentido en la inmovilidad, la ausencia de decisión o la rutina absoluta. O, más exactamente, una vida tranquila y ordenada puede *anestesiarse la búsqueda de sentido*, llevar a no preguntarse nunca por qué hacemos lo que hacemos, con qué derecho, o en virtud de qué sueños.

El oficio de enseñante y la escuela afrontan demasiados cambios y crisis para que todavía puedan defender esta inmutabilidad. En consonancia con el avance del ciclo de vida profesional, de la espera de determinados objetivos, de la pérdida de determinadas ilusiones, de la usura mental y de la dejadez de los practicantes, de las tomas de conciencia, de las reformas de todo tipo, de la recomposición del público escolar, del empeoramiento de las condiciones de trabajo o de los recursos, la cuestión del sentido de la enseñanza y de la escuela se plantea cada vez con más fuerza. Aunque no puede dar una respuesta satisfactoria inmediatamente. Incluso durante el breve período de un año escolar, se suceden microacontecimientos, fases de depresión, momentos de euforia, conflictos, llegadas y partidas, decisiones difíciles o satisfacciones que hacen fluctuar la moral y el clima e impulsan a reconsiderar el sentido del oficio.

La formación de una práctica reflexiva no responde, en sí misma, a la cuestión del sentido. Pero permite plantearla con algunos instrumentos y favorecer cierta sabiduría, que consiste en renunciar a las evidencias, a los problemas definitivamente resueltos y a los juicios egocéntricos. El practicante reflexivo nada en la *complejidad* «como pez en el agua», o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco o negro.

Para un entrenamiento intensivo para el análisis

La práctica reflexiva, como su propio nombre indica, es una práctica cuyo dominio se adquiere *mediante la práctica*. Sin duda, es importante explicarla y suscitar la adhesión a esta forma particular de practicar. No obstante, el paso decisivo sólo se franquea cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del *habitus*, esta «segunda naturaleza» que hace que a partir de determinado umbral, sea imposible no plantearse más preguntas, salvo para seguir una cura de desintoxicación.

¿Cómo se transforma, durante la formación inicial, a un estudiante en practicante reflexivo? Estamos lejos de saberlo, pese a las numerosas tentativas (Tabachnick y Zeichner, 1990; Holborn, 1992; Valli, 1992). Sin duda, es necesaria la adhesión de los interesados y, por lo tanto, un programa claramente orientado hacia la práctica reflexiva y un contrato de formación totalmente explícito. Formar a estudiantes para una práctica reflexiva mientras esperan respuestas categóricas, fórmulas y rutinas, es una empresa vana.

Sin embargo, no es suficiente con dirigirse a los estudiantes que sienten una simpatía inicial por esta figura del enseñante. Para empezar, porque desde esta perspectiva todos están llenos de ambivalencias. Además, porque es difícil representarse la dimensión reflexiva de una práctica antes de haber empezado la formación profesional. En definitiva, porque los estudiantes que quieren convertirse en enseñantes por motivos muy personales emprenden esta vía y viven sus estudios como un mal necesario, sin adherirse al referente de competencias y a la figura del enseñante que fundamentan el programa de formación y sin ni siquiera interesarse por ello. Por consiguiente, nos encontramos ante un programa de formación, enfrentados a unos estudiantes que ya son, desde diversas perspectivas, individuos reflexivos, y a otros para los que esto representa un cambio de identidad al que se resistirán con todas sus fuerzas, a veces abiertamente, y otras veces con disimulo...

Todas las formaciones de carácter profesional preparan para resolver los problemas con ayuda de métodos fundamentados en conocimientos técnicos o en la experiencia colectiva. Su puesta en marcha no se produce sin reflexión, puesto que cuanto más nos dirigimos hacia tareas complejas, más necesario es juzgar la pertinencia de diversos métodos, así como de su combinación, e incluso inventar nuevos métodos para hacer frente a la singularidad de la situación. Esta reflexión es sinónimo de competencia para *juzgar por uno mismo*, sin aplicar automáticamente procedimientos ya elaborados. En este sentido, toda actividad un poco compleja posee un componente reflexivo.

Un practicante reflexivo se plantea, como todo el mundo, preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa de tiempo que debe respetarse. Sin embargo, tam-

bién se plantea *otras*, sobre la legitimidad de su acción, las prioridades, la parte de negociación y el hecho de tener en cuenta la importancia de los proyectos de otras personas implicadas, la naturaleza de los riesgos expuestos, el sentido de la empresa y la relación entre la energía desplegada y los resultados esperados. Asimismo, cuestiona la organización y la división del trabajo, las evidencias que vehiculan la cultura de la institución y de la profesión, las normativas del contexto, los saberes establecidos y la ética cotidiana.

Entre la reflexión en *el interior* de la tarea y del sistema y la reflexión *sobre* la tarea y el sistema no hay solución de continuidad. El practicante reflexivo no es un verdadero contestatario, que busca en todo momento el fallo del sistema. Sobre todo, reflexiona a partir de los problemas profesionales con que se topa, en su nivel, sin renunciar, poco a poco, a descubrir fallos que un asalariado más «razonable» no percibirá o no perseguirá. Con bastante frecuencia, la reflexión sobre los problemas pone en evidencia los fallos en la división, la organización o la coordinación del trabajo, y es el sentido común el que dirige las actuaciones en este nivel, más que los esfuerzos vanos por compensar una estructura mal concebida o mal dirigida.

Tal como se entiende aquí, la práctica reflexiva constituye una *relación con el mundo*, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica. Una formación para la resolución de problemas, incluso en sentido amplio, que incluya su identificación y que renuncie a todo procedimiento estandarizado, no sería suficiente para formar a un practicante reflexivo.

Sin proponer un programa, y todavía menos una unidad específica de formación, nos arriesgaremos a desvelar algunas pistas.

Trabajar la historia de vida

No hay nada menos anodino que reflexionar: Sobre todo si aceptamos reflexionar sobre problemas irresolubles, dilemas, la cuestión de la finalidad y el sentido. Abrimos entonces la caja de Pandora, sin saber si podremos cerrarla de nuevo.

Determinadas trayectorias personales inducen, desde la más temprana edad, a una postura reflexiva, mientras que otras socializaciones habitan a un mundo «en orden»:

- Hay familias en las que se discute todo constantemente, en las que la práctica reflexiva constituye una dimensión de la cultura, y otras en las que todas las cuestiones legítimas tienen una única respuesta, y en las que se guardan las demás para uno mismo, antes de olvidárlas.
- Determinados itinerarios escolares desarrollan una actitud reflexiva, pero no es precisamente una dimensión dominante en el oficio de alumno que se desarrolla en nuestras escuelas.

- Diversas experiencias de vida, aparte de la familia y la escuela, pueden predisponer a una práctica reflexiva: viajes, trabajos temporales, compromisos con diversas causas; otras experiencias van en sentido contrario.

Por tanto, nos encontramos, en la formación inicial, confrontados a una diversidad de historias de vida, que engendra una diversidad de posturas con múltiples perspectivas, pero especialmente en cuanto al lugar y al valor de la reflexión en la acción y sobre la acción. Sería absurdo dejarlo de lado, aunque es bastante difícil, en un contexto universitario, impulsar la relación de cada uno con la reflexión, distinguir lo que le hace reflexionar, las cuestiones que permite plantear (se), los límites que fija a la propia curiosidad o a la perspicacia. Demasiadas explicaciones remueven el pasado familiar, exponen al juicio de los demás y afectan a la intimidad del funcionamiento intelectual y de la relación con la vida.

Así, lo más indicado no reside necesariamente en atacar el problema abiertamente. Quizás sea más inteligente multiplicar los lugares en los que nos tomamos el tiempo, ante de un debate o un problema, para recordar la historia de vida y los condicionamientos de los que cada uno es producto, sin centrarnos en la dimensión reflexiva. Hay tantas actitudes y formas de hacer que nos remiten a la cultura familiar o al pasado escolar del estudiante en prácticas, que no faltan ocasiones para fomentar en cada uno la concienciación de su «habitus reflexivo», con motivo de todo tipo de retos distintos: conflictos, decepción, miedos, sobrecarga, enfado, rechazo de una disciplina o de determinadas actividades, etc. Además de todo esto, es preciso que los formadores posean las competencias exigidas (Dominicé, 1990).

Una cuestión de ritmo

Para convertirse y seguir siendo un lector, hay que leer rápido y sin demasiado esfuerzo, sin esto la lectura se convierte en un *castigo*. Se puede decir lo mismo con respecto a la práctica reflexiva. Si soñamos con un mes de vacaciones porque nos hemos «comido el coco» unas cuantas horas, evitaremos en la medida de lo posible experiencias igual de agotadoras y dolorosas. Para escoger una metáfora: la práctica reflexiva puede, igual que el *jogging*, convertirse en una costumbre o en un gasto de energía integrado en la vida cotidiana.

Formar para una práctica reflexiva, paradójicamente, significa hacer de la reflexión una *vuelta*, si no relajante, por lo menos que se pueda experimentar sin agotamiento ni tensión. Uno de los factores, el más fácil de trabajar, afecta al control de los medios intelectuales de la reflexión: habito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de trans-

cribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etc. Métodos para clasificar los problemas, repartir las tareas, hallar información y asegurarse la ayuda.

A todo esto, se añaden los conocimientos teóricos que contribuyen a expresar con palabras los estados de ánimo, a dar forma a la experiencia, a vislumbrar hipótesis, y a establecer modelos de lo real. Dichos conocimientos no resultan útiles a menos que nos entrenemos para utilizarlos, fuera del contexto de los cursos y los exámenes, para analizar situaciones individuales. Formar para una práctica reflexiva significa aprender a funcionar, incluso a «hacer malabarismos» con las ideas, estructurar las hipótesis, seguir las intuiciones o arinconar las contradicciones. La relación escolar con el saber, severo, dependiente, sin distancia crítica ni espíritu lúdico, no es favorable para una práctica reflexiva, que exige pensar por sí mismo y servirse de los conocimientos de forma pragmática y arriesgada.

El compromiso de todos los formadores

La práctica reflexiva puede entrenarse de forma *específica*, en los seminarios de análisis de las prácticas, en los grupos de reflexión sobre los problemas profesionales, en los talleres de escritura clínica, de estudios de caso o de historias de vida, o incluso en las enseñanzas orientadas hacia la metodología de la observación o de la investigación. El esfuerzo se concentra en la postura, el método, la ética, el saber hacer en la observación, la animación y el debate.

El desarrollo del *saber analizar* (Alter, 1994, 1996, 1998), no obstante, no podría lograr sus objetivos si queda confinado en dichas unidades especializadas. Trabajando en estas dimensiones de la formación, disciplinas, didácticas, transversales o tecnológicas, los formadores podrán contribuir a desarrollar una postura y unas competencias reflexivas.

Esta responsabilización del conjunto de las unidades de formación por parte de todos los formadores no es posible a menos que éstos compartan una referencia común al practicante reflexivo como *figura emblemática* del enseñante que desean formar. Esta figura no exige un acuerdo preciso sobre la conceptualización de la metacognición, de la reflexión, de la regulación, del papel de los saberes o de la experiencia. Basta con una *convergencia global*. La diversidad de enfoques aumentará las posibilidades de los estudiantes de aferrarse a uno u otro y enriquecerá el abanico de posibilidades: se puede estimular el desarrollo de la práctica reflexiva analizando los protocolos, viendo secuencias de vídeo, desmenuzando una secuencia didáctica, invitando a llevar un diario, trabajando en situaciones o dilemas u organizando debates.

Es de desear que, por parte de los formadores, la «reflexión sobre la reflexión» vaya más allá del sentido común, sin por ello uniformizar los en-

foques. El propio debate sobre la práctica reflexiva podría convertirse en terreno abonado para la confrontación de las epistemologías de los formadores y de sus visiones respectivas del oficio de enseñante y de la formación inicial.

Esto también afectará a los formadores de campo. Con una formación de esas características, se les exige que sean practicantes reflexivos más que enseñantes ejemplares y que acepten compartir sus interrogantes y sus dudas con sus estudiantes en prácticas, al tiempo que sus convicciones y sus opiniones firmes (Perrenoud, 1994c, 1998c, 2001d).

La alternancia, condición y motor del análisis

Se aprende a analizar analizando, igual que se aprende a caminar caminando. Sin menoscabo de las indicaciones metodológicas, la formación pertenece al ámbito del *entrenamiento* y el formador desempeña el papel de *entrenador* que observa, sugiere pistas y hace notar los funcionamientos mentales o relacionales que impiden observar, escuchar, comprender o imaginar.

Además de la adhesión de los formadores y los estudiantes a este paradigma, es importante que el programa de formación les conceda un *tiempo* para analizar las situaciones concretas, en todo tipo de contextos y con todo tipo de compañeros. Este tiempo, inevitablemente, se usurpa a otros integrantes de la formación. Por consiguiente, es necesario matar dos pájaros de un tiro: crear conocimientos y competencias específicas mediante el entrenamiento para el análisis, lo que sólo es posible con un procedimiento clínico de formación (Imbert, 1992, 1996; Perrenoud, 1994a) y con un dispositivo definido de alternancia y articulación entre lo que ocurre *in situ* y una reflexión más distanciada (Perrenoud, 1996b, 1998a).

Los principios éticos

La práctica reflexiva, como ya hemos visto, también afecta a las normas, a los valores, a la justicia y al poder. Sus dimensiones axiológicas y éticas merecen, por tanto, trabajarse en diversos contextos, más complejos, pero también como tales.

No estamos pensando en cursos de ética, sino en una forma de entrenamiento que identifique, explique y trate *dilemas*. El propósito de dichas unidades de formación no radica en dotar a los estudiantes de los mismos valores, sino en desarrollar en todos una forma de sensibilidad, de descentralización o de método para tratar las dimensiones éticas de su práctica.

Para poner un ejemplo, éste es el caso de un grupo de análisis de prácticas que ha cambiado de rumbo con demasiada frecuencia, ya sea porque los participantes tienen miedo de herir a los demás y renuncian a plantear

las preguntas correctas, o ya sea porque se embarcan en una empresa demasiado ambiciosa y provocan desastres por un planteamiento demasiado audaz o por interpretaciones demasiado duras de oír.

Desarrollar una antropología de la práctica

Toda reflexión sobre la práctica pone en marcha una *teoría de la práctica y del actor*. Teoría sabia o ingenua, explícita o implícita, que nos remite a los móviles de la acción, la conciencia y la inconsciencia, la parte de la responsabilidad y de la dependencia, del determinismo y del libre albedrío.

Una formación para la práctica reflexiva debería comportar una iniciación a las ciencias de la mente y de la acción, psicología cognitiva, psicoanálisis, sociología de las prácticas y del *habitus*, hermenéutica, pragmática lingüística y teorías de la actuación comunicacional, teoría de las organizaciones y análisis estratégico, teoría de las decisiones y trabajos sobre el conocimiento y las competencias.

Estas aportaciones teóricas también se justifican con otros motivos. Están en la base de determinados enfoques didácticos y transversales del oficio de enseñante, de programas y de aprendizajes escolares.

Sin embargo, resulta provechoso extraer de este conjunto de teorías los conocimientos más útiles para el análisis de las prácticas y articularlos para un entendimiento metodológico. Los trabajos más recientes sobre las *competencias*, el *habitus* y el *conocimiento de la acción* (Argyris, 1995; Barbier, 1996; Le Boterf, 1994, 1997, 2000; Paquy y otros, 1996; Perrenoud, 1996; e) *permiten*, por ejemplo, integrar un gran número de conceptos y de perspectivas disciplinares. Podemos llamar a este conjunto organizado de perspectivas complementarias *antropología de la práctica* (Bourdieu, 1972, 1980, 1993).

Esto no es más que el principio...

El saber analizar no se aplica a menos que se utilice. Puesto que determinados enseñantes lo han adquirido durante la formación inicial lo utilizarán en cualquier situación que se les presente, ya que la práctica reflexiva se ha convertido en una parte de su identidad profesional. Otros, si son enviados a un lugar tranquilo, dejarán de reflexionar en cuanto hayan controlado las dificultades de los comienzos. Sabemos que, a medida que su carrera avanza, un gran número de enseñantes se orienta, en cuanto puede, hacia las zonas residenciales y las clases acomodadas. Podemos interpretar esta migración como un escape, un sueño de tranquilidad. Sin embargo, en estas zonas y estas categorías, también existen los alumnos

que sufren, fracasan o abandonan, pero no lo suficiente como para poner en crisis al sistema educativo y al oficio.

Por consiguiente, sería absurdo desarrollar la práctica reflexiva durante la formación inicial para dejar de preocuparse por lo que sucederá a continuación. Ésta es una labor que deben llevar a cabo los inspectores, los directivos de los centros, los responsables de la formación continua, de los sindicatos y de la institución educativa al completo. Presentarse en un centro con una actitud reflexiva, y oír decir que molestanos a todo el mundo con preguntas que nadie quiere escuchar, es suficiente para enfriar a un buen número de jóvenes enseñantes.

Así, es nuestro deseo que la práctica reflexiva se convierta en la referencia de los innovadores, de los formadores, de los autores de medios y métodos de enseñanza y de los directivos, y que no perdamos ninguna ocasión de estimularla, ofreciendo lugares y recursos tales como seminarios de análisis de prácticas, grupos de intercambio sobre los problemas profesionales, seguimiento de proyectos, supervisión y ayuda metodológica.

renoud, 1994d, 1996a, g, Raymond, 1993a, b, Tardif, M., 1993a, b, c, Tardif y Gauthier, 1996; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991). Nuestra intención no estriba en ampliar estas tipologías, sino más bien en asignar un lugar a los saberes descriptivos, procedimentales y condicionales en relación con las actuaciones profesionales y las competencias de los enseñantes y, en especial, a propósito de las dimensiones reflexivas de la práctica.

Ya hemos comprendido que una práctica reflexiva no es una práctica específica, ni un componente autónomo del oficio de enseñante, como planificar una secuencia didáctica, moderar las reuniones trimestrales, bajar a partir de los errores de los aprendices o llevar a cabo propuestas de proyecto con los alumnos y alumnas. La práctica reflexiva no se puede separar de la *totalidad* de la práctica profesional. Se desprende de ello que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un «módulo reflexivo» al programa de formación. Seguramente, no es inútil proponer seminarios centrados en el análisis, cuya principal apuesta sería el desarrollo de un saber analizar. Sin embargo, no puede ser solamente el complemento de una orientación hacia la práctica reflexiva común a todas las unidades de formación.

¿Cómo disponer entonces la transposición didáctica y la formación metódica de una postura reflexiva y de un saber analizar de manera que abarquen todos los sectores de la práctica? A fin de cuentas, todo dependerá de la forma y del grado de adhesión al paradigma reflexivo de los formadores. Solamente un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos, no solamente porque encarna globalmente lo que preconiza sino porque aplica la reflexión «de forma espontánea», en el curso de una pregunta, una discusión, una tarea o un fragmento de saber.

No obstante, puede ser útil situar este problema en el contexto más amplio de la formación de competencias y de un *habitus* profesionales. Cuando la universidad pretende ofrecer formación del profesorado, es importante que, sin abandonar el idioma del saber, acabe con la ficción de que el saber es por él mismo un medio de acción. Tampoco debe mantener la ilusión de que, para pasar a la acción, basta con los saberes procedimentales, sino que debe reconocer que la utilización del saber en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos (Perrenoud, 2000a, b, 2001d).

Sin embargo, este hecho no es tan evidente. En el momento en que asumen la formación de los profesores, a menudo las universidades se resisten a integrar estos «saberes prácticos» en su currículo. Se delega la transmisión a los responsables de los cursos y a los centros escolares. De esta forma, mientras siga cargando esta labor en los formadores de campo (asesores pedagógicos o directores de cursos), el centro no necesita planearse seriamente la naturaleza de estos saberes. Puede elaborar un programa de formación extremadamente explícito en cuanto a los saberes

disciplinares, didácticos, pedagógicos y sociológicos, al tiempo que, por otra parte, los saberes de acción—por ejemplo, sobre la gestión de la clase—siguen siendo y se designan no tanto por su contenido como por el tiempo y el lugar dedicados a su aprendizaje: los cursos en prácticas y la clase.

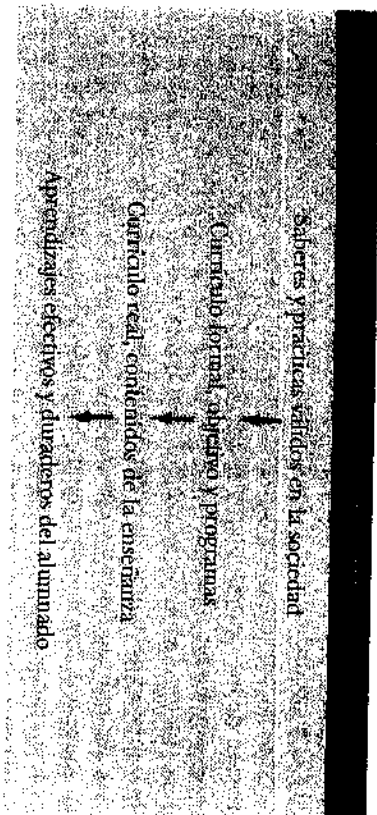
Las universidades todavía tienen más dificultades para afrontar la formación de los *esquemas* de pensamiento y decisión de los que depende la aplicación de los saberes en una situación compleja. Como subraya Bourdieu (1980), el saber de principios o de reglas deja sin resolver la cuestión de la forma y del momento *oportunos* para aplicar estos principios y estas reglas. ¿En qué nos fundamentamos para decidir si tal saber es pertinente en tal situación? Esta decisión puede ser objeto de un saber metodológico o de una especie de «jurisprudencia», de un «saber sobre el saber», que definiría cuándo se puede aplicar tal regla, con qué matices, qué excepciones o qué precauciones. Además, es preciso saber la jurisprudencia que debe aplicarse. Ahora bien, la solución a este conflicto no está escrita en ningún libro... La competencia del abogado consiste en tomar la decisión correcta, es decir, en relacionar la situación de su cliente con la legalidad pertinente. De igual modo, un médico podrá esforzarse en vano por conocer todos los tratados de medicina, pero se sentirá impotente si no sabe utilizar estos saberes con criterio. Para reconocer los saberes pertinentes, podemos en parte recurrir a los saberes llamados «condicionales», que se supone que describen el momento adecuado para aplicar los saberes procedimentales... No obstante, en última instancia, no son los saberes los que guían la movilización de otros saberes, sino lo que, rigiéndonos por los criterios de Piaget y Bourdieu, llamaremos *esquemas* de pensamiento y de acción, que forman conjuntamente el *habitus* del individuo.

Para ocuparse de la formación de un practicante reflexivo, en primer lugar, es necesario profundizar en los retos de una formación basada en el triángulo saberes-competencias-*habitus*.

Una transposición didáctica compleja

La noción de cadena de transposición didáctica (Chevallard, 1991) designa la serie de transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización, desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante solo en su clase. Suponemos que, de etapa a etapa, se producen descontextualizaciones, simplificaciones, pérdidas progresivas, esquematizaciones, a veces, traiciones, pero también nuevas situaciones. Determinadas disciplinas escolares, como la geografía o la gramática son, en origen, «inventos» internos de la escuela, que la sociedad ha adoptado y que se han convertido posteriormente en ámbitos del saber sabio. También sabemos que en el seno de las disciplinas, por ejem-

Cuadro 1



plo, en matemáticas, determinados conceptos han sido, si no inventados totalmente por las escuelas, al menos se han modificado por completo a partir de su sentido inicial.

La *cadena clásica de transposición* (véase el cuadro 1) también va acompañada de desfasajes desiguales entre el momento en que un saber tiene lugar en la sociedad —incluida la intelectual— y el momento en que éste se transmite a uno u otro nivel del programa escolar. En determinados ámbitos, los programas se revisan constantemente para tener en cuenta la investigación; en otros, por motivos diversos y a veces legítimos (por ejemplo, para no agravar el carácter selectivo del currículo) se conservan en los programas saberes un poco anticuados en relación con los progresos científicos, pero que pueden transmitirse en el nivel adecuado.

En la cadena de transposición didáctica, los saberes se transforman, no por mala fe o desconocimiento, sino porque es indispensable para transmitirlos y evaluarlos, dividir el trabajo entre los profesores, organizar programas e itinerarios de formación y gestionar los progresos anuales con un determinado número de horas de curso por semana. Esta organización, necesaria desde la perspectiva didáctica, acarrea operaciones de recorte, de simplificación, de esquematización y de codificación de los saberes y las prácticas de referencia.

En la formación del profesorado, este esquema debe ser más completo. La acepción habitual de la noción de transposición, por ejemplo, en didáctica de las matemáticas, hace referencia a la escolarización de los saberes académicos. Se puede hacer el mismo razonamiento en disciplinas como historia, geografía, biología, física, química o economía: de un conjunto identificable de saberes teóricos, se trata de extraer programas adaptados a una edad y a una etapa de la enseñanza. El problema se complica con las lenguas. Todos sabemos que la lingüística no dice más que una parte limitada de los contenidos de la enseñanza de un idioma. No se trata,

en esencia, de la transposición de saberes sabios, sino de normas y prácticas sociales de la lengua, materializadas sobre todo en el corpus de escritos sociales y de prácticas orales.

En la formación del profesorado, nos encontramos enfrentados a un problema mucho más difícil. Sin duda, hay una serie de saberes en juego, los saberes académicos, científicos y técnicos, pero también los saberes propios del oficio, que no provienen de la ciencia ni de la técnica pero que, sin embargo, son indispensables. El hecho de que posea una formación universitaria especializada no impide a un practicante que también utilice los saberes profesionales constituidos, que no son sabios en el sentido clásico del término, aunque estén codificados. Igualmente, recurre a los saberes surgidos de su experiencia personal, que todavía están menos organizados, formalizados y verbalizados que los saberes profesionales.

Por consiguiente, durante la formación inicial, es importante proporcionar saberes profesionales, en el sentido más amplio, extendiendo los saberes teóricos surgidos de las ciencias de la educación a los saberes procedimentales que se derivan de éstos, se transmiten mediante la cultura profesional o pueden establecerse mediante la formalización de saberes de la experiencia, hasta entonces implícitos. Estos últimos constituyen actualmente el núcleo de los trabajos sobre la experiencia de los profesionales que permiten localizar saberes que no poseen nombre o estatus científico, pero cuya validez parece fundarse en su eficacia durante la acción. En la creación de un currículo de formación inicial de los enseñantes, este tipo de saberes debería ser merecedor de una mayor consideración. La tarea no es fácil. Mientras que las teorías sabias se exponen en los libros y las defienden los grupos de presión, los saberes de los practicantes no cuentan con la misma legitimidad ni la misma visibilidad.

La transposición de saberes académicos pretende estar lo más cerca posible del estado de la investigación, tal como lo definen las instituciones científicas más consagradas. La referencia es fácil, puesto que, en nuestra sociedad, la ciencia está organizada. Existen instituciones y medios de comunicación autorizados para convertirse en sus portavoces: las universidades, los centros de investigación, las sociedades científicas, las revistas y las publicaciones científicas reconocidas.

En cuanto a los múltiples saberes movilizados en una práctica profesional, la referencia es mucho más difícil de establecer, puesto que las prácticas de un mismo oficio forman una *nebulosa* en cuyo seno la diversidad es la regla. La opacidad de los actos y los saberes profesionales es, con frecuencia, muy intensa, tanto que su observación directa no resulta fácil. Además, nadie se exige en portavoz autorizado de todos los profesionales, nadie puede decir cuál es la práctica pedagógica de referencia en la actualidad. Ni de derecho, ni de hecho, nadie posee el monopolio de la palabra

en este ámbito. En este caso, se enfrentan diversas concepciones de la práctica. Incluso si la legítimidad y la influencia de unas y otras es desigual, no se oye ninguna voz lo suficientemente potente como para «acallar» a las demás, por ejemplo, las que afirman que la práctica enseñante es un don de la persona y que la formación es inútil.

De hecho, la práctica enseñante no existe. Se ofrece un amplio abanico de prácticas distintas que, a veces, son irreconciliables. Para crear un programa de formación, ¿acaso debemos primar la importancia de unas ante las otras? En caso afirmativo, ¿de cuáles se trata?

Suponiendo que se resuelva este problema, nos topamos con otro: ¿puede limitarse la transposición didáctica a aislar los saberes necesarios para una práctica determinada, a codificarlos y a transmitirlos sin preguntarse acerca de qué es lo que permite su movilización e integración en el ámbito de trabajo? Un médico no es la suma de la erudición de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Es un *clínico*, a quien compete recurrir a los saberes pertinentes *con buen criterio*, con el fin de establecer los diagnósticos y los procesos terapéuticos más adecuados.

¿Se puede transponer, durante la formación, directamente una práctica? Podemos comparar las dudas de Joshua (1996) sobre este punto, sin sumarnos por ello a su respuesta. No cabe duda de que se pueden «extraer» saberes de una práctica, como un diamante de su ganga, y después enseñarlos como tales, tras proceder a la transposición correspondiente. Si hiciéramos seriamente este trabajo con el oficio de enseñante, ello nos facilitaría sin duda un interesante inventario de lo que Gauthier, Mellouki y Tardif (1993) denominan la «base de saberes» de los enseñantes (Gauthier, 1993a, b; Gauthier, 1997; Reynolds, 1989).

¿Habríamos resuelto de este modo el problema de la formación práctica? En absoluto. A menos que asimiláramos una formación «práctica» con la asimilación puramente intelectual de saberes «prácticos» codificados, en cuyo caso podríamos incluso plantearnos el imaginar al practicante como un «sistema experto», como los que se crean mediante la inteligencia artificial, dotado de una base de conocimientos extensa y de un «motor de inferencias» que permitiera, ante un problema, investigar y aplicar los conocimientos y las reglas adecuadas. Una vez facilitado el motor de investigación (la mente humana), correspondería a la formación engrosar la base de conocimientos...

En la actualidad, no es ésta la forma de funcionar del ser humano en el trabajo. Es en algunos casos más eficaz que un ordenador y en otros lo es menos. Lo es menos porque no es capaz de almacenar todos los saberes de la humanidad sobre un tema, de recorrer metódicamente su «base de saberes» en una fracción de segundo y de combinar, todavía más rápido, los saberes y las reglas identificadas para elaborar una decisión. Pero el ser humano sabe discernir las configuraciones (*Castal, pattern*) y adoptar las

estrategias analógicas o heurísticas que le permitan hacer transferencias e inventar soluciones originales mejores que cualquier ordenador. Esto es lo que la inteligencia artificial se esfuerza por comprender para poder programarlo. Así pues, nos alejamos de la imagen de la mente como juxtaposición de informaciones y de mecanismos de inferencia. Por otro lado, hay una parte de la acción humana que no utiliza saberes identificables, ni razonamientos, sino que funciona con una especie de *inconstante práctico* cuyos mecanismos exactos resultan difíciles de reconstruir.

En la formación profesional, no podemos encasillar las prácticas de referencia (Martinand, 1986, 1994, 1995) ni de los saberes sobre estas prácticas, ni de los saberes que éstas activan, sean los que sean. No podemos de ningún modo transmitir directamente la práctica, excepto, quizás, en los oficios en los que el aprendizaje se forma imitando al maestro, con la mediación de la mirada, a veces, de una orientación mediante acciones y algunas palabras. ¿Acaso se trata de una transposición didáctica? Seguramente, pero estamos todavía muy lejos de la reformulación y de la simplificación de los saberes sabios que la didáctica de las matemáticas asocia a la noción de transposición (Chevallard, 1991).

En otra obra (Perrenoud, 1998^o), se trata el debate sobre los problemas teóricos generales que plantea la transposición a partir de la práctica. En la presente obra, nos limitaremos a considerar que la formación de los enseñantes conjuga necesariamente varias modalidades:

- Una transmisión de saberes y su apropiación.
- Una «imitación inteligente» de los gestos profesionales.
- La construcción de competencias y de actitudes en función de un entrenamiento más o menos reflexivo.
- La creación del *habitus* profesional a través de la interiorización de disciplinas y la estabilización de esquemas de acción.

Si la formación inicial no quiere dejar al azar ninguno de estos procesos, deberá inventar una forma *específica* de transposición para cada uno de ellos. La transmisión de saberes supone la forma más simple, puesto que nos mantenemos en el universo de los contenidos. Sin embargo, no debemos olvidar que el estudiante sólo se apropia de los saberes a través de una *actividad*, suscitada por condiciones y situaciones de aprendizaje. Esta perspectiva constructivista nos invita a considerar que la transposición de saberes académicos no se limita a una operación sobre sus contenidos, sino que también se ocupa de «colocarlos en su contexto», por ejemplo, en un proyecto, en una situación-problema, e incluso en un ejercicio convencional.

El dominio de las otras tres modalidades de formación no deja ninguna escaraporia: la formación ya no es transmisión de contenidos, sino *construcción de experiencias formadoras*, mediante la creación y el fomento de *situaciones de*

aprendizaje. ¿Por qué hablamos todavía de transposición? Porque estas experiencias y situaciones siguen siendo como eslabones en una cadena de transformaciones que se inician en las prácticas profesionales de los expertos.

Por tanto, es posible complicar a la vez la noción de transposición y el esquema de la cadena de transposición, para dejar espacio a la noción de *competencia*, concebida como capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja (Bosman, Gerard y Roggeirs, 2000; Le Boterf, 1994, 1997, 2000; Perrenoud, 1996, 1997a, 1999a, 2000a, b; Roggeirs, 2000).

El cuadro 2 (Perrenoud, 1998⁶) muestra que la cadena de transposición se alarga, puesto que las etapas intermedias se multiplican: pasamos de la práctica a su descripción precisa (etapa n.º 1), de ésta a la identificación

Cuadro 2

de las competencias subyacentes (etapa n.º 2), después al análisis de los recursos cognitivos movilizados (etapa n.º 3). A continuación, se integra una fase que a menudo se mantiene en el ámbito de lo implícito: la apropiación de un modelo de la génesis de los saberes y de las competencias y, por tanto, del tipo de dispositivos que podrían guiarla de forma voluntaria (etapa n.º 4). Posteriormente, pasamos a la concretización de estos dispositivos, en forma de un currículo formal que se basa en las estructuras de formación (etapa n.º 5). La transformación posterior es más clásica: es el paso del currículo formal al currículo real como funcionamiento efectivo de la formación (etapa n.º 6). El currículo real genera experiencias subjetivas (etapa n.º 7), algunas de las cuales favorecen el aprendizaje (etapa n.º 8).

Tomar en serio los fenómenos de transposición debería conducir, antes de renovar un programa de formación, a plantearse si dicha modificación se ha efectuado de verdad. Las carencias de una formación pueden provenir, no de la inadecuación del programa de formación, sino de un error durante su aplicación. La huida hacia delante en dirección a un nuevo programa de formación no es, entonces, una respuesta adecuada. Sería más recomendable analizar los motivos por los que las intenciones muy loables y satisfactorias—sobre el papel—en realidad, se traducen en otra cosa, a veces en lo contrario.

En especial, este hecho resulta esencial para la coherencia de una formación. La transposición didáctica hace pasar de un universo del programa, cuya coherencia es del orden lógico y discursivo, a un conjunto de actividades y de aprendizajes cuya integración en la mente del estudiante no es tan fácil. Sin embargo, a menudo los formadores trabajan con el tiempo y los medios de que disponen, la demanda de los estudiantes y sus propias convicciones; en cuyo caso, el resultado final, a menudo no tiene más que una relación remota con lo que realmente están obligados a hacer.

La realidad de un currículo está hecha de «cambios» con respecto al currículo prescrito, derivaciones, empobrecimientos, añadidos salvajes o interpretaciones bastante personales de uno u otro fragmento del programa de formación (por ejemplo, cursos, memorias, unidades de integración o seminarios de análisis de la práctica).

Incluso si no hubiera ninguna distancia entre el currículo prescrito y los contenidos efectivos de la formación, nada aseguraría que los estudiantes crearían los aprendizajes que el programa de formación pretende fomentar, tanto en una universidad como en cualquier otra parte. Los «aprendices» no siempre están decididos a aprender; de hecho, poseen, más que en otras partes, estrategias de orientación, de elección de opciones, de lectura, de trabajo y de preparación susceptibles de malograr los mejores programas de formación. Un programa bien hecho también es una *trampa* de la que los estudiantes intentan escapar mediante toda suerte

de medios, legítimos o ilegítimos, porque ellos no pueden o no quieren hacer todo lo que les pedimos; a menudo, buscan las formas de actuar menos agoladoras, en vez de las más formadoras.

Postura reflexiva y formación del *habitus*

Estos cambios de sentido son especialmente sensibles en el tratamiento de las dimensiones reflexivas, que son más difíciles de «programar» que las enseñanzas temáticas. No hay ningún programa de formación inicial que no haga referencia al practicante reflexivo en el estado de las *intenciones*. Entonces, ¿qué queda de ello al final de la cadena de transposición?

Se pueden identificar, por lo menos, cuatro causas principales de pérdida:

1. En los debates y las luchas por los horarios y espacios de formación, los saberes se adjudican siempre la mejor parte, porque son defendidos por *grupos de presión* cuya influencia es determinante. Los defensores de la práctica reflexiva son menos marginales en estos últimos años, pero no dan la talla para los grupos de presión de las disciplinas.
2. Una parte de los formadores universitarios no invierte nada en la formación para una práctica reflexiva por diversos motivos:
 - No la comparan desde el punto de vista intelectual e ideológico.
 - No son ellos mismos practicantes reflexivos.
 - Al estar obligados a transmitir el máximo de saberes, no se toman el tiempo para estimular la reflexión.
 - Imaginan que la reflexividad se proporciona, que está contenida indirectamente en la capacidad de abstracción o en una formación para la investigación.
3. No todos los formadores de campo se identifican con la figura del practicante reflexivo, aunque colaboren con un programa de formación que ofrezca claramente esta orientación. Algunos se niegan a «complicarse la vida» o piensan que la verdadera formación consiste en observar a un practicante experimentado y en actuar como él.
4. A una parte de los estudiantes no le gusta reflexionar; prefieren absorber y reproducir los saberes, eso que el oficio de alumno —que les ha conducido a la universidad— les ha acostumbrado a hacer, sin plantearse demasiadas preguntas. Se resisten a una reflexión que les exige más implicación personal (y de presencial) y les hace correr más riesgos, a su juicio, en el momento de la evaluación.

El problema se complica por el hecho de que la *postura reflexiva*, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. No es algo que se enseñe. Pertenecce al ámbito de las *disposiciones interiorizadas*, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender.

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de *esquemas reflexivos*. Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. Beber un vaso de agua no constituye una acción inscrita en el patrimonio genético. Un recién nacido no sabe hacerlo. A medida que crece, construye y después estabiliza, un esquema que le permite, progresivamente, beber en todo tipo de vasos. El esquema no es específico de un vaso en particular; lo cual le permitirá beber, con una buena adaptación, en una cantimplora, una botella, una botella de soda, o en cualquier otro recipiente con una forma peculiar. Se puede adaptar un esquema a un abanico más amplio de situaciones. Si esta adaptación se repite, se estabilizará y se producirá una diferenciación del esquema. Durante nuestra vida, nuestros esquemas no dejan de desarrollarse, diferenciarse y coordinarse.

Determinados esquemas activan nuestros saberes declarativos o procedimentales, en particular cuando tenemos tiempo de tomar un poco de distancia, de analizar y de razonar. Sustentan las interrelaciones, las inferencias, los ajustes a una situación singular, las transposiciones, etc., en definitiva, todas las operaciones de contextualización y de razonamiento sin las que un saber no podría guiar la acción. Por este único motivo, es importante formar el *habitus*, mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Es importante formar el *habitus* por otro motivo: una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, a falta de tiempo o de pertinencia. Frente a un alumno que charla constantemente, el maestro no puede dudar de darle a un alumno que llama al orden o si fingirá que no ha notado demasiado en decidir si va a llamarle al orden o si fingirá que no ha notado nada. Con objeto de tomar una decisión en plena acción, el practicante experimentado no puede movilizar los saberes y llegar a una decisión documentada y razonada mediante una larga digestión reflexiva. En cambio, pondrá en marcha un esquema de acción creado en función de la experiencia, que se ajusta de *forma marginal* a la situación.

Es probable que, en el transcurso de su formación, se le haya impuesto una regla: «Cuando un alumno habla, siempre hay que llamarlo al

orden, y si es necesario, suspender la clase». La experiencia, sin duda le ha enseñado que dicha regla es inadecuada una de cada dos veces. Por tanto, el enseñante decidirá intervenir o no sirviéndose de su *intuición* y teniendo en cuenta diversos parámetros. Su competencia no consiste en seguir una fórmula, sino en disponer de esquemas relativamente diferenciados para apreciar el sentido y el alcance del desorden y poner inmediatamente en la balanza, teniendo en cuenta el momento, el clima, la actividad en curso, todo lo que puede ganar y perder durante la intervención. Esto no proviene de los saberes, ni siquiera los procedimentales, sino de los *esquemas* concretamente aquellos que marcan la diferencia entre el neófito y el experto, el enseñante medio y el practicante muy eficaz. El enseñante experimentado adopta con mayor frecuencia la solución correcta, «siente» cuándo es preferible proseguir el curso sin hacer caso del desorden y cuándo es mejor detenerse y restablecer una relación pedagógica amenazada.

Otro ejemplo: ¿cómo organiza un enseñante *el tiempo restante*, en el transcurso de una clase, sobre todo cuando sabe que no es suficiente para llegar al final de la actividad proyectada? No hay ningún saber establecido en relación con este asunto, sino que cada enseñante desarrolla esquemas más o menos eficaces, que no son ni procedimientos explícitos, ni esquemas, ni fórmulas, sino funcionamientos interiorizados, de los que el interesado desconoce con mucha frecuencia la trama exacta, puesto que los pone en marcha inconscientemente.

Una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se concencie de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice. Podemos montar inútilmente en cólera, movernos con exageración en clase, hacer caso omiso de algunos alumnos involuntariamente o crear conflictos sin comprender por qué. Entonces, no se pueden poner en práctica los saberes, hacemos funcionar un *habitus* que surge efecto sin que haya forzosamente intención, ni siquiera una representación clara de lo que ocurre.

No todas las conductas de los enseñantes son tan «automáticas», algunas recurren a los *saberes* que impulsan un desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc. Pero, el *habitus* es lo que permite *actuarlos* en la situación. Conocer el análisis transaccional es útil para comprender si jugamos al padre o al hijo en una u otra situación. Todavía hacen falta esquemas para identificar y aplicar los saberes pertinentes a una situación en particular.

También es preciso que el razonamiento basado en los saberes no sufra un «cortocircuito» con las reacciones espontáneas del *habitus*. Podemos tener una idea precisa de lo que sería conveniente hacer y, no obstante, hacer lo contrario, empujados por el *habitus*. El comportamiento de los enseñantes, cuando se analiza en frío, normalmente se justifica con respuestas del tipo: «La situación me superaba, no podía hacer otra cosa, no

tenía otra opción». El *habitus* interviene, no solamente en los momentos de gran emoción, sino también para guiar nuestra conducta ante los pequeños sucesos, por ejemplo, cuando un alumno va al lavabo en un momento importante del curso. Este comportamiento puede enojarse al enseñante, herirlo, hacerle reaccionar de forma desproporcionada, lo que puede, hacer perder el hilo, hacer más mal que bien. Todo enseñante un poco experimentado lo «sabe». Posteriormente, lo reconoce: «Me he equivocado al intervenir de forma tan brusca por un comportamiento tan absurdo, pero estaba desesperado por tanta indiferencia ante mi explicación».

Para formar el *habitus*, conviene:

- Preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones.
- Aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas, que forman conjuntamente un *habitus*.
- Admirar que dicho *habitus* permite a menudo actuar «sin saberes», lo que no significa «sin formación».

Si no tenemos en cuenta la distancia entre los saberes y los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción y de decisión del enseñante, haremos desaparecer la mitad de la formación. Si admitimos que las competencias no están hechas solamente de saberes sino también de esquemas que permiten su movilización, igual que de esquemas de acción que no recurren a ningún saber, entonces, es necesario preguntarse cómo formamos competencias durante la formación inicial. Las instituciones de formación de enseñantes harían bien en definir las modalidades, los dispositivos y las prácticas de formación del *habitus*. ¿Cómo formamos el *habitus* profesional de los ingenieros, los gerentes o los médicos? Mediante trabajos prácticos, simulaciones y práctica clínica. La adquisición de saberes puede descontextualizarse en parte y desconectarse de cualquier puesta en marcha inmediata, salvo de los ejercicios y los exámenes tradicionales; esta disociación es imposible para la formación del *habitus*, puesto que adopta forzosamente la forma de un *entrenamiento*.

La formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución de formación completa, la cuestión principal de todos los formadores. En realidad, no hay ninguna razón para pensar que basta con enviar a los estudiantes a las clases durante algunas semanas para garantizar la adquisición de competencias. El *habitus* formado «sobre la marcha» con actuaciones como: «¡Tirate a la piscina y nada!» es más bien regresivo y defensivo. Es lo contrario del *habitus* del practicante reflexivo. Lo observamos en los enseñantes que hacen sustituciones antes de cualquier formación: aprenden a sobrevivir imitando los modelos pedagógicos a los que estuvieron sometidos cuando eran alumnos, adoptando estrategias autoritarias, atajos, formas de manipulación más viejas que el mundo, sim-

plemente porque hay que «dar la clase». Esta formación «improvisada» es bastante eficaz a corto plazo, pero se paga muy cara a largo plazo, puesto que instaura estructuras muy estrictas y rígidas que, posteriormente, hay que «desarmar» durante la formación.

Para formar un *habitus* de practicante, es preciso que lo desemos abiertamente, que lo distingamos, que digamos claramente a quien corresponde, que aceptemos que no incumbe únicamente a los asesores pedagógicos o a otros formadores de campo, sino que también afecta a los formadores:

- Que impulsen a los grupos de análisis de la práctica.
- Que representen el aporte de las ciencias humanas (psicología, psicoanálisis, antropología, sociología).

Incluso si los especialistas en didáctica trabajan más sobre los saberes de referencia y las metodologías de la enseñanza, también les afecta: un profesor de lengua emplea en su enseñanza los componentes lingüísticos y comunicativos de su *habitus* personal, así como su relación con la lengua. Estas disposiciones no constituyen saberes en sí mismas.

Todos los formadores deberían preocuparse por la articulación de saberes y por el *habitus*, a sabiendas de que, si los enseñantes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, es básicamente porque no logran conectarlos con las situaciones y, por lo tanto, emplearlos con buen criterio para actuar. Podemos intentar dotarlos de métodos y otros saberes procedimentales para ayudarles a hacer las conexiones. Una lista de verificación, un espacio multirreferencial, un paradigma esquemático pueden contribuir a observar y a hacer hipótesis, a preguntarse un poco sistemáticamente, por ejemplo: ¿se trata de una cuestión de saber?, ¿de lugar en el grupo?, ¿de poder?, ¿de competencia?, ¿de comunicación?, ¿de clima?

La entrevista de explicitación (Vermersch, 1984) es un método de investigación que podemos utilizar en la formación para explicar lo no reflexionado, pero se constatan ciertos límites ante este intento:

- El método precisa de tiempo y solamente puede cubrir una parte de los esquemas de acción.
- La conciliación no desemboca *ipso facto* en una transformación del *habitus*, simplemente genera una justificación del *habitus* (si se corresponde con los principios teóricos) o, en el caso contrario, una tensión entre lo que el practicante hace con el piloto automático y lo que él considera.

Las justificaciones y las tensiones pueden hacer evolucionar el *habitus*, pero no de forma rápida y voluntaria. Sin olvidarnos de el procedimiento reflexivo en la formación del *habitus* (Perrenoud, 1996^a), la postura más in-

teligente radicaría en velar lo suficiente como para crear «condiciones objetivas» de desarrollo de un *habitus* profesional. La naturaleza de los cursos, las tareas confiadas al estudiante en prácticas cuando se encuentra en clase y el contrato pactado con el formador de campo modulan las exigencias y las ocasiones que desarrollan uno u otro tipo de *habitus* profesional.

Tratemos de esbozar las consecuencias de estas orientaciones para la dimensión reflexiva de la práctica.

Saber analizar y relación reflexiva con la acción

Contrariamente a lo que sugiere esta palabra compuesta, un «saber hacer» no es un saber. De hecho, la noción de «saber hacer» nos remite a dos fundamentos cognitivos distintos:

- Podemos considerar un «saber hacer» como un saber procedimental que nuestra inteligencia nos permite aplicar: lo compararemos con un «saber lo que hacer», hecho de reglas, técnicas, fórmulas y pasos a seguir.
- Podemos comparar el «saber hacer» con un esquema de acción incorporado, a lo que Vergnaud denomina un «saber-en-acción», que a veces asociamos con la expresión «saber hacer allí».

Para disipar esta ambigüedad, optaremos por la segunda acepción: un saber hacer no es un saber sobre el hacer, es una disposición interiorizada, construida, a menudo, laboriosamente, que proporciona el *control práctico de la acción*. Todos sabemos la diferencia que hay entre alguien que ha leído todos los manuales que explican cómo jugar al tenis y un jugador de tenis... No es que leer los manuales sea una tarea inútil pero no contribuye a la formación de las competencias o del «saber hacer» (en el sentido de «saber hacer allí»), si no es pagando el elevado precio de un largo entrenamiento, que permitirá que los esquemas sustituyan a las reglas y las incorporen. Ciertamente, una parte de las reglas se puede aplicar sin incorporarlas, a condición de tenerlas en mente en el momento correcto. Éste es el caso de las reglas de juego y de determinados principios tácticos generales, por ejemplo. Pero todas las reglas que describen el movimiento justo, codificado a partir de una práctica experta, no pueden más que acompañar al entrenamiento y ofrecer un modelo para imitar y guiar la regulación reflexiva. Un «saber hacer» resulta de un entrenamiento, incluso cuando adopta parcialmente la forma de una aplicación de reglas o principios teóricos, a sabiendas de que no es la única génesis posible.

El saber analizar es un «saber hacer», entendido en este sentido. El hecho de que se trate de operaciones mentales complejas más que de mo-

vinientes observables no cambia nada en el arraigo de las operaciones en los esquemas que no son plenamente conscientes.

Este «saber hacer», ¿se fundamenta en las implicaciones lógicas de saberes declarativos? ¿Resulta de la interiorización de saberes procedimentales? ¿O proviene del ejercicio práctico del análisis?

El saber analizar se basa en saberes teóricos, puesto que el análisis conduce a lo real y, por tanto, moviliza conceptos y teorías. Pero, aquí se trata de saberes sobre y para el análisis. ¿Acaso existen saberes sobre el análisis, que podrían guiarlo? La lógica es un saber teórico que puede guiar nuestro pensamiento. A decir verdad, son pocas las personas que poseen una cultura especializada en lógica formal. Su coherencia responde a lo que Piaget ha denominado la *lógica natural* del individuo, no formalizada, que funciona como un conjunto de esquemas prácticos de inferencia o de percepción de contradicciones. Sin embargo, no podemos excluir el hecho de que una formación lógica, matemática o estadística pueda contribuir a evitar errores de razonamiento, generalizaciones o deducciones abusivas, la confusión entre la parte y el todo, o a clasificar los problemas, desgarrar las paradojas y encontrar los fallos de una normativa o una argumentación. Estos saberes son más eficaces en las ciencias o en las operaciones de investigación, pero también pueden utilizarse en la vida cotidiana. Para convertirse en una «segunda naturaleza», sobre todo en situaciones en las que no tenemos tiempo de investigar con tranquilidad, deberán, igual que en el tenis, ser objeto de un entrenamiento intensivo.

A los saberes lógico-matemáticos, se pueden añadir los saberes relativos a la heurística, la hermenéutica y el pensamiento complejo, surgidos, ya sea de la tradición filosófica o de las ciencias humanas. Todas las ciencias de la mente iluminan una parte de su funcionamiento y pueden, en última instancia, guiarlo o, por lo menos, permitir expresar con palabras los funcionamientos espontáneos y estabilizarlos. Los trabajos sobre la metacognición, la decisión o la memoria pueden ayudarnos a adquirir conciencia de nuestra forma de pensar y, por consiguiente, a disciplinarla.

¿Acaso existen saberes procedimentales susceptibles de guiar el análisis? Evidentemente, existen algunos para el tratamiento de datos de investigación o en diversos sectores en los que utilizamos a profesionales del análisis de sustancias bioquímicas, rocas, radiografías, poblaciones, movimientos financieros, funcionamientos organizativos, etc. Con objeto de analizar las prácticas y las situaciones educativas, ya no disponemos de procedimientos tan sofisticados, y todavía menos de tecnologías. Como mucho, podríamos, aunque está pendiente de hacer, elaborar una lista de consejos o principios generales inspirados en metodologías de investigación cualitativa tanto como en saberes de experiencia.

El saber analizar no se desarrolla fundamentalmente en función de la puesta en práctica de saberes teóricos o procedimentales. Más bien se trata

de un «aprendizaje sobre la marcha», mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de «utilizarlos en la práctica» se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes y, al mismo tiempo, más flexibles y que pueden compararse con la forma en que uno se perfecciona en un deporte o un oficio manual.

La reflexión sobre la reflexión y el análisis del análisis, ¿caso juegan un papel importante? En el estadio en que se encuentra la investigación, es difícil de decir. Podemos adelantar la hipótesis de que el practicante que se convierte en reflexivo posee determinada conciencia de dicha evolución, cualesquiera que sean las palabras que utilice para referirse a ésta, pero que esto responde más a una transformación de la imagen de uno mismo que a una regulación precisa del aprendizaje. Es probable que un psicoanalista o un radiólogo sean capaces de analizar su forma de analizar y de hacerla progresar, percibiendo los defectos, los errores, la apatía, la oliscación y las predisposiciones. Son capaces de ello porque el análisis se sitúa en el centro de su identidad profesional y porque poseen una formación metodológica sobre este retorno reflexivo al análisis.

Trabajando con los estudiantes sus propias representaciones de la forma cómo reflexionan y aprenden a reflexionar, observamos que algunos se sienten cómodos con este registro metacognitivo y que podrían continuar observándose de forma autónoma, mientras que para otros, el análisis de las situaciones educativas ya es un juego abstracto y gratuito, y el análisis del análisis, un ejercicio surrealista.

Quizás podamos extraer como consecuencia que la práctica reflexiva se aprende en función del entrenamiento regular e intensivo, sin ser ella misma objeto de intensas regulaciones metacognitivas. El estudiante sabe que aprende a analizar y que se espera de él que se convierta en un practicante reflexivo, pero no sabe exactamente cómo aprende a reflexionar y no tiene el control de este aprendizaje, excepto a un nivel bastante global, por ejemplo, aquel mediante el que elige implicarse o no en tareas de fuerte «densidad analítica».

Finalmente, llegamos a esta paradoja: el habitus intelectual del que dependen nuestra conciencia y nuestros análisis puede presentarse como algo muy opaco ante nosotros y funcionar en un *inconsciente práctico* de la misma manera que no sabemos exactamente cómo nos damos los zapatos o rompemos un huevo...

Esta opacidad es cada vez mayor a medida que nos alejamos de operaciones intelectuales precisas tales como observar, describir, escribir, dudar, plantearse preguntas, emitir hipótesis, comparar, anticipar, tratar de explicar, interrogar, experimentar, etc. Un practicante reflexivo no es únicamente alguien que sabe analizar y reflexionar y dispone para ello de competencias, herramientas metodológicas y bases teóricas.

Estas operaciones no tienen sentido ni motor si no existe una determinada relación con el mundo, la acción, el pensamiento y el saber. Esta relación es una forma de identidad y también de necesidad de comprender, de buscarle tres pies al gato, de no encerrarse en la rutina y las convenciones propias.

¿Podemos formar a los estudiantes en este sentido? La paradoja es que la postura reflexiva exige a la vez una gran autonomía intelectual y una forma de socialización que establece modelos sobre la relación con el mundo y el saber.

¿Hay que limitarse a seleccionar a los estudiantes que deben a su socialización familiar y escolar un *habitus reflexivo*? ¿O debemos hacer de ello un envite o un objetivo de la formación profesional? En este último caso, es evidente que se debe inscribir la actitud reflexiva en la categoría de ejercicio del oficio de estudiante y en los criterios de evaluación. No basta con presentar la figura del practicante reflexivo como una figura ideal, hay que transformarla en una «figura impuesta», lo que no se produce precisamente sin contradicciones.

¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?

La universidad parece el marco privilegiado de una formación para la práctica reflexiva. Ahora bien, veremos que no es tan seguro que lo sea, que la conjugación de una formación teórica y de una iniciación a las metodologías de investigación no engendra de forma automática un practicante reflexivo. Con el fin de que este objetivo sea el eje del programa, la universidad debe evolucionar.

El modelo norteamericano de formación de enseñantes de primaria se está extendiendo a Europa: dentro de cinco, quince o veinticinco años, todos los sistemas educativos que no lo hayan hecho ya, proporcionarán muy probablemente una formación universitaria a los enseñantes de primaria, en una facultad o un instituto *ad hoc* (Bourdoincle y Louvet, 1991; Tschoumy, 1991). Dicha evolución se encamina hacia la ampliación del territorio que abarcan las formaciones universitarias, lo que satisfará sumamente a los que aspiran a que se produzca este tipo de desarrollo. No obstante, la cuestión importante reside en saber si se trata de un *verdadero progreso* desde el punto de vista de la eficacia del sistema educativo, de su modernización, del funcionamiento de los centros y de la lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades.

Es probable que la universalización de la formación de los enseñantes se viva como un progreso para la profesión. Frente a la desvalorización del estatus de los enseñantes como personalidades notables en la comunidad local, frente a la disminución de la distancia cultural entre ellos y los padres de los alumnos y alumnas, y frente a la evolución de las profesiones comparables, el acceso a una formación universitaria ofrece una compensación interesante, tanto desde el punto de vista simbólico como desde el punto de vista salarial. De este modo, se acerca el colectivo de formadores al de profesores de secundaria, lo que puede consolidar la unidad sindical del cuerpo de enseñantes. Asimismo, tal como expone Labaree (1992), constituye un progreso para los formadores de enseñantes

2. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo titulado «Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anouïe ou pas décisif vers la professionnalisation», en HENSLEER, H. (ed.) (1993): *La recherche en formation des maîtres. Déroulé ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada). Éditions du CRP, pp. 111-132.

y, probablemente, para las instituciones de formación que vinculamos con la universidad.

Sin embargo, todos estos progresos no garantizan una acción pedagógica más eficaz en las clases. El reto no consiste únicamente en mantener o mejorar ligeramente el nivel de formación de los enseñantes de primaria. Se trata de formar para *el nuevo oficio* que tanto ha defendido Meirieu (1990b), de hacer que los sistemas educativos sean capaces de preparar al máximo número de profesionales para la complejidad de este mundo moderno. Ahora bien, en la tendencia general que fomenta la armonización europea o mundial de los diplomas y la elevación de los niveles formales de cualificación, el acceso al escalafón universitario no garantiza, como tal, un aumento decisivo de cualificación profesional. Todo depende del modo de concebir y llevar a cabo en la práctica la formación de los enseñantes. La universidad sólo es virtualmente un marco privilegiado para formar a enseñantes de nivel alto. La consecución de esta virtualidad no es en absoluto fácil, sino que debe vencer el combate contra las tendencias dominantes desde el punto de vista histórico en la institución universitaria. En la actualidad, este combate no está perdido de antemano: las mentalidades han evolucionado y la relación de la universidad con la sociedad intelectual, la formación profesional y el saber praxeológico está a punto de cambiar. Pero, el futuro todavía es incierto, y la apuesta no se ganará más que al precio de un aumento de lucidez en el mismo seno de las facultades de ciencias de la educación. Para tener éxito en la formación de los enseñantes, éstos no deberían alimentar ninguna ilusión sobre el estado de los conocimientos teóricos y, todavía menos, sobre su pertinencia de fundar una práctica profesional. Lo que supone exigir mucho a las ciencias humanas que todavía están buscando un estatus y signos externos de respetabilidad académica.

Para avanzar en esta dirección, es preciso orientar de forma explícita la formación de los enseñantes hacia una práctica reflexiva, valorar los conocimientos de experiencia y de acción de los profesionales, desarrollar una intensa articulación teoría-práctica y una verdadera profesionalización. Estas transformaciones ponen en tela de juicio el estatus epistemológico de las ciencias de la educación y la vocación de las unidades que se consideraran como tales. Examinaremos cuatro ilusiones que sería mejor abandonar si deseamos desarrollar una formación a la vez universitaria y profesional: la ilusión científica, la ilusión disciplinaria, la ilusión objetivista y la ilusión metodológica.

La ilusión científica

Puede ocurrir que, un día, las ciencias humanas y sociales logren construir teorías tan formalizadas, precisas y operativas como las ciencias físicas, pero todavía no hemos llegado a este punto. En la actualidad:

- Los saberes teóricos de las ciencias humanas son frágiles; están sometidos a terribles revisiones y a eternas discusiones ideológicas o epistemológicas; razón por la que sería imprudente basar una acción pedagógica o los programas escolares exclusivamente en el estado de los conocimientos teóricos en ciencias humanas y sociales.
- Pese a que están relativamente fundamentadas, estas teorías no cubren más que una parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza: quedan agujeros negros y amplias zonas de claroscuros en las que contamos con intuiciones fructíferas, algunos resultados empíricos, pero pocas evidencias de que se puedan utilizar en la práctica.

Esta constatación no es en absoluto desesperante. Las distintas disciplinas científicas no se desarrollan al mismo ritmo; los fenómenos psíquicos y sociales se resisten, por numerosas razones, a una explicación tan rigurosa y formalizada como la que existe en el ámbito de las ciencias naturales. Este diferencia brinda la oportunidad a los científicos «puros y duros», por lo menos a los que no han reflexionado demasiado sobre la historia de las ciencias, de tratar las ciencias humanas como la medicina de Molière. Seguramente, podemos ironizar sobre los ensayos ingenunos o prematuros de medida y de establecimiento de modelos, tanto sobre la imprecisión de las terminologías, como sobre los conflictos que deben más a las preferencias ideológicas que a las divergencias metodológicas o teóricas. Ningún sociólogo podrá sorprenderse de que los físicos, los astrónomos, los químicos, incluso los biólogos, a veces se burlien de las ciencias humanas; esta ironía sirve a sus intereses en la división de los recursos en materia de investigación y desarrollo universitarios... Es más sorprendente ver a los investigadores de las ciencias humanas y sociales «imitar» deseperadamente a sus hermanos mayores, por despecho, amor propio o búsqueda de reconocimiento. Sería grave que estos juegos y estrategias de distinción y de defensa del territorio terminen por empañar el debate epistemológico de fondo.

En los albores del siglo, Claparède (1912) todavía podía esperar de buena fe que, ofreciendo una formación científica a los educadores, se les proporcionarían los recursos necesarios y esenciales para gestionar una acción eficaz. Actualmente, esta tesis ya no puede sostenerse. Parece que los formadores que la suscriben todavía no se han enfrentado nunca a la complejidad de una situación pedagógica real y ni siquiera se han preguntado sobre la importancia de la cuestión del saber hacer y el saber ser procedentes de otras partes y sin relación con sus conocimientos teóricos, en el éxito de su propia enseñanza.

El problema nace de la coexistencia, en los propios centros, de *lógicas diferentes*: por una parte, la lógica universitaria clásica, que otorga privilegio

a los conocimientos fundamentales y a la investigación, y que solamente prepara de forma incidental para las profesiones, sin importar lo prestigiosas que sean; por otra parte, la lógica de las formaciones profesionales de alto nivel, orientadas hacia la preocupación de una acción eficaz, basada en conocimientos cuya pertinencia práctica importa más que el estado epistemológico. Las escuelas politecnicas y las facultades de medicina han conseguido reducir estas lógicas a una síntesis que se puede explicar por los motivos siguientes:

- Un elevado estatus de la práctica profesional del médico o del ingeniero que asegura cierto equilibrio entre las formaciones prácticas y la investigación.
- Escuelas o facultades muy antiguas que ocupan el primer puesto en la universidad y, por tanto, disponen de medios considerables para hacer al mismo tiempo investigación fundamental y formación profesional.
- Modelos de formación técnica o clínica que han hecho sus pruebas mediante la articulación de conocimientos teóricos y la resolución de problemas concretos.
- Una contratación muy selectiva, al principio y en el transcurso de los años propedéuticos, que garantiza un nivel óptimo de los estudiantes, que los capacita al mismo tiempo para llevar a cabo investigaciones fundamentales y exhibir un excelente ingenio técnico o clínico.

Estos recursos brillan por su ausencia en los oficios de lo humano cuya formación está en vías de universalización, como el trabajo social, los cuidados sanitarios, la psicología clínica, la orientación escolar, el apoyo pedagógico y la enseñanza. Se trata de sectores poco prestigiosos en el seno de la universidad, que disponen de pocos medios y deben elegir constantemente entre la investigación y la formación profesional. Muchos de estos estudiantes escogieron este camino porque les parecía menos exigente que la medicina o las ciencias físicas. Incluso cuando se beneficiaban de una formación universitaria reglada, los oficios de lo humano no ostentaban el mismo nivel de prestigio que las profesiones de ingeniero político o médico.

Por ello, las facultades de ciencias humanas tropiezan con dificultades para hacer coexistir de forma pacífica estas dos lógicas. Los que reclaman una buena formación de los profesionales amenazan, a nuestro juicio, la respetabilidad o los recursos de los que defienden una investigación fundamental de alto nivel y la formación de investigadores superiores, y a la inversa. De ahí proviene la aparición de organizaciones estructurales que estabilizan y protegen los territorios de unos y otros. Las fórmulas posibles no son ilimitadas. Podemos clasificar cuatro:

1. La formación de los enseñantes puede correr a cargo de un departamento especializado en el interior de una facultad de ciencias de la educación, en el marco de un programa reglado, lo que no impedirá disponer de un espacio menor con respecto a las formaciones teóricas ofrecidas por los departamentos de estudios básicos.
2. Se puede certificar la formación de los enseñantes mediante diplomas profesionales distintos de los títulos académicos clásicos y peor situados en la jerarquía, gestionados aparte de los programas reglados, como complementos bastardos de la estructura académica.
3. Se puede restringir la formación de los enseñantes al primer ciclo universitario, puesto que los sectores más básicos ofrecen un segundo ciclo más especializado y teórico a los mejores estudiantes. Este fue el caso del sistema canadiense hasta la extensión reciente de la formación al nivel de enseñanza especializada.
4. Podemos confiar la formación de los enseñantes a los institutos universitarios independientes de las facultades, inspirados ya sea en el modelo de las escuelas politecnicas o en otras escuelas profesionales de alto nivel. Este es el sistema de los institutos universitarios de formación de los maestros en Francia.

A su manera, cada una de estas fórmulas intenta hacer coexistir distintas tendencias en la institución universitaria. Dicha coexistencia permite funcionar y formar a investigadores y enseñantes de forma escalonada, con una relativa serenidad. Sin embargo, el riesgo de este método radica en que se introduce el debate de fondo sobre el estado teórico y pragmático de las ciencias de la educación o que se convierte en una forma de justificar una u otra estructura institucional.

Es difícil definir la fórmula ideal. Depende de las relaciones de fuerza entre las instituciones, las representaciones dominantes, los acontecimientos históricos y las obligaciones presupuestarias. No obstante, nos parece que es preferible la primera fórmula si queremos evitar constituir un gueto y permitir la circulación constante de las ideas y las personas entre la esfera de la formación de los enseñantes y otros sectores de las ciencias de la educación. Corresponde a los departamentos responsables de la formación de los enseñantes hacer la prueba de que no son solamente lugares de divulgación sino también de producción de saberes sabios y praxeológicos.

La ilusión disciplinar

Ninguna universidad se ha organizado nunca según una estructura epistemológica totalmente coherente. Desde el principio, al lado de las verdaderas ciencias, han estado las «ciencias morales» (letras, filosofía, arte, derecho,

teología), también llamadas de todo menos ciencias. ¿Dónde clasificamos la medicina, la farmacia, la arquitectura y la informática? La división en disciplinas responde a diversas claves:

- Una división de lo real en niveles de complejidad (física, química, biológica, psicológica, sociológica, etc.); son las disciplinas científicas menos discutidas, pese a que resultan de las acotaciones provisionales que son objeto de disputas fronterizas, de imperialismos, de guerras civiles y de cismas.
- La evidencia, en la realidad, de relativas «delimitaciones sistémicas» (por ejemplo, el movimiento de los astros, el idioma o los cambios económicos) que abre las puertas a una teorización autónoma; entonces, la identidad disciplinar es más frágil, puesto que los sistemas estudiados combinan varios niveles de realidad y, por tanto, se convierten en objetos interdisciplinarios en todo rigor; por ejemplo, en este sentido, la lingüística no es una disciplina al mismo nivel que la física, sino que sobre todo, es una confluencia interdisciplinaria en la que la biología, la etnología, la psicología, las neurociencias, la historia y la sociología se reúnen para arrojar luz sobre un objeto que se presenta como un sistema relativamente cerrado; por otra parte, cada vez más se habla de «ciencias del lenguaje».
- Una oposición entre la historia, que gira en torno a la singularidad, y las ciencias nomotéticas, que investigan sobre las leyes.
- Una distinción entre las ciencias, las tecnologías y las disciplinas basadas en valores (éticos y estéticos) o en prácticas sociales y profesionales.

Grosso modo, desde hace decenios, e incluso siglos, estas líneas divisorias cimientan la estructuración de la sociedad intelectual y de las universidades en disciplinas, a pesar de que, analizadas con detalle, las estructuras institucionales varían de un país o de un centro a otro, en función de las tradiciones nacionales y los atares del desarrollo de las instituciones académicas.

Todo nuevo ámbito del saber puede sentir la tentación, por motivos de distinción, estatus o estrategia, de reivindicar un lugar en el panteón de las disciplinas consagradas. Este hecho que se justifica mediante el idioma o los cambios económicos, ¿es igualmente válido para la educación? ¿Podemos esperar constituir la educación como objeto relativamente cerrado en sí mismo, que sería objeto de una ciencia, y no de una yuxtaposición de discursos surgidos de la psicología, la sociología, la antropología y la historia? Según la respuesta que demos a esta cuestión, no pensamos en la formación de los enseñantes del mismo modo, y todavía menos en su presencia y su importancia en una facultad de ciencias de la educación.

Si pensamos que la educación es un objeto alrededor del que podemos construir una ciencia unificada, y en cierta medida, autosuficiente, la

ciencia de la educación, damos privilegio a una dinámica de desarrollo endógeno: el motor de la investigación estriba en convertir la teoría cada vez en más coherente y más compleja, y siempre en un acuerdo más estrecho con las observaciones. Los usos prácticos se conciben entonces como subproductos de los conocimientos fundamentales, mediante la investigación aplicada o la divulgación. Desde este punto de vista, formar a los enseñantes es una tarea secundaria, de la que nos liberamos para prestar servicio a la ciudad, posiblemente por motivos oportunistas y pecuniarios. Ciertas facultades de ciencias de la educación parecen formar a los enseñantes básicamente para ampliar su público y asegurar la financiación de la investigación fundamental, de igual manera que una facultad de matemáticas puede realizar trabajos de investigación operativa o de matemáticas aplicadas. La cuestión no es, en principio, ética, aunque este aspecto revisita cierta importancia, sino que es *epistemológica*. Desde esta perspectiva, la formación de los enseñantes no parece un motor esencial del conocimiento en ciencias de la educación, sino que es un lugar de divulgación; su desarrollo y validación de la teoría no dependen de ello.

Si, por el contrario, consideramos que la educación es definitivamente un objeto *interdisciplinar*, podemos traspasar a las disciplinas contributivas (psicología, sociología, etnología de la educación y otras) la preocupación de desarrollar conocimientos fundamentales procedentes de sus ámbitos respectivos. Esta opción no implica que tenga que rechazarse cualquier investigación básica externa a las facultades de ciencias de la educación, pero hace hincapié en la cooperación interdisciplinar más que en fomentar las investigaciones monodisciplinarias específicas que bien podrían llevarse a cabo, por ejemplo, en un departamento de sociología o psicología pertenecientes a otra facultad. Lo que favorece la unidad en una facultad de ciencias de la educación es la referencia a un *campo social identifiable*, el sistema de enseñanza y el conjunto de prácticas educativas que transcurren en la escuela, en las familias y en cualquier otra parte. Entonces, este campo ya no es un simple objeto de observación, un mercado, un «segmento» o un público. Es la propia razón de la reunión y la *interacción* de varias disciplinas en una facultad.

No existe ningún interés en yuxtaponer en la misma institución disciplinas que no se comuniquen en absoluto. Lo que da sentido propio a una facultad de educación es el *intercambio disciplinar*, el análisis de articulación de los lenguajes, los conceptos y las teorías que se remontan a tradiciones disciplinares distintas. Con todo, esta tarea presenta riesgos evidentes:

- Obliga a los investigadores a aventurarse en diversos campos disciplinares, algunos de los cuales no corresponden a su formación de base.
- Conduce a investigaciones y publicaciones cuyos criterios de legitimidad no están claros, puesto que escapan a la división disciplinar clásica.

- Las reglas de coherencia y de validación externas, válidas para las disciplinas, no se aplican sin más a los conocimientos interdisciplinares.
- La identidad de los estudiantes no se construye en función del saber, sino en función de los proyectos profesionales o los compromisos militantes.

En este sentido, la labor interdisciplinar es una forma de equilibrio inestable e improbable. Para un investigador del campo de la educación procedente de una disciplina, resulta mucho más «razonable» encerrarse en su ámbito, del que conoce las reglas, incluso si pertenece a una facultad de ciencias de la educación. La existencia de una institución interdisciplinar no prohíbe, en realidad, que se (re)construyan compartimentos restringidos y autosuficientes, de modo que puedan existir igualmente dentro de las facultades disciplinares.

La única forma duradera de proporcionar unidad al trabajo interdisciplinar consiste en referirlo constantemente al *sistema de acción* cuya complejidad pretende desembarazar y, posiblemente, mejorar su funcionamiento. En este sentido, la referencia a la labor de enseñar, como a otras prácticas educativas, es un punto esencial en la construcción de un lenguaje común, de problemáticas compartidas y de conocimientos interdisciplinares. Ser capaz de formar a enseñantes cualificados ya no constituye una labor de supervivencia, sino la piedra de toque de una *coherencia interdisciplinar*. Las ciencias de la educación habrán cumplido parte de su proyecto —dar cuenta del carácter complejo y sistémico de la educación—, en tanto que serían capaces de producir conocimientos eficaces en el seno de este sistema y ante dicha complejidad. Este mecanismo también está presente en los ámbitos disciplinares clásicos: el control de la acción técnica es indudablemente a la vez un motor y un sostén para las ciencias físicas. Pero cuentan con otros motores. Para la confluencia interdisciplinar que constituye la educación, es, si no el único, por lo menos, el más importante.

¿Quién sería tan ingenuo como para creer que, en torno a esta cuestión, existe el inicio de un consenso? Éste es uno de los problemas: actualmente, coexisten en la propia institución concepciones totalmente contradictorias sobre la identidad profunda y de la vocación de una facultad de ciencias de la educación. Lo que se puede observar en el mismo lenguaje: ¿facultad de *educación* o de *ciencias de la educación*? Conservaremos la terminología europea, que destaca la vocación científica. En Canadá y en Estados Unidos, se insiste con mayor frecuencia en el ámbito social. ¿Acaso es una casualidad que sea precisamente allí donde la universalización de la formación de los enseñantes está más avanzada?

La ilusión objetivista

El conductismo puro y duro ha errado el tiro. Pero quizás todavía quedan rescollos bajo las cenizas. Algunos investigadores siempre soñarán en desposeer al individuo de su propio sentido de la realidad. De ello se extrae que, hoy en día, los enfoques constructivistas y comprensivos ya no sorprenden tanto e incluso avanzan hacia los puestos preponderantes. Ya no encontraremos a ningún investigador que afirme que se puede explicar lo que ocurre en una clase sin tener en cuenta las representaciones, la definición de la situación, la epistemología, las teorías subjetivas, los conocimientos de la experiencia de los actores, etc. (Haramein, 1990; Tardif, Lessard y Labaye, 1991).

Por consiguiente, el debate se desplaza y, a partir de ahora, se centra en la forma de tener en cuenta estas representaciones como objetos o como fuentes de un saber teórico. Reconocer que el actor actúa según su definición de la realidad no obliga a sumarse a sus representaciones ni a sus teorías llamadas «espontáneas», «ingenuas» o «subjetivas». Determinadas sociologías o psicologías comprensivas, en el sentido weberiano del término, están plenamente de acuerdo con el derecho de considerar las teorías subjetivas de los actores como construcciones mentales que, ciertamente, fundamentan sus conductas individuales y colectivas, pero que sin embargo, no por ello gozan de validez «científica». Incluso se puede forzar la sospecha de falsa conciencia, de ideología, de ingenuidad o de angelismo hasta el punto de sugerir que los actores viven constantemente en la ilusión y la ceguera, en un teatro de sombras, un mundo en el que creen mover los hilos, pero que, en realidad, está regido por causalidades, fuerzas o móviles que escapan a su entendimiento y que solamente las ciencias humanas pueden «desvelar». De paso, nos daremos cuenta de que esta forma de vivir trata a los investigadores como actores muy distintos de los demás, capaces de percibir lo que el sentido común quiere dejar de lado o no sabe discernir. Desde esta perspectiva, la empresa científica es forzosamente *esotérica*, puesto que los actores ordinarios se supone que no tienen la voluntad ni la capacidad de percibir, en su «verdad» y su complejidad, el funcionamiento de la mente y de la sociedad.

Por el contrario, podemos decirnos que la propia naturaleza de las relaciones humanas y del mundo social obliga a los actores menos sabios a convertirse en honestos psicólogos, sociólogos y lingüistas, por motivos puramente pragmáticos, dicho de otro modo, para desenvolverse en la vida, en el sentido más amplio del término. Esto no quiere decir que los actores sean siempre conscientes del engranaje que ponen en marcha: desde el inconsciente freudiano, inhibido, hasta el inconsciente práctico de Piaget o Bourdieu (según la teoría de los esquemas y los *habitus*), deben asignarse las conductas complejas y coordinadas cuyos actores no dominan ni las ra-

zones ni la orquestración (Perrenoud, 1983, 1994a, 1996c). Igualmente, sería absurdo pretender que la lucidez de los actores es desinteresada. Es de «geometría variable», y no la investigan a menos que sirva a sus intereses, proteja sus privilegios o refuerce sus poderes. En definitiva, incluso cuando es en su interés, la perspicacia del actor no es constante, con motivo tanto de sus ambivalencias como de sus límites perceptivos, conceptuales, lógicos y argumentativos.

Incluso admitiendo estos límites, al mismo tiempo reconocemos que las ciencias humanas enterrarán profundamente sus raíces en el saber común. Lo que no invita a tomarlo como si fuera dinero contante y sonante, y limitarnos a adornarlo con palabras sabias. Más que querer edificar las ciencias humanas junto con el sentido común, el proyecto consiste en construirlas a partir de éste, sin someterse o limitarse a él; al contrario, intentando descubrir las carencias, los atajos, los sofismas, así como las zonas confusas u oscuras. La famosa «ruptura epistemológica» descrita por Bachelard (1938) no es un acto fundador, se produce allí donde el sentido común ya no explica nada o incluso ensombrece las cosas por diversos motivos: por ejemplo, la voluntad de no saber, la falta de imaginación o trahajo, o el peso de una dominación.

Lo que vale para los enfoques disciplinares vale, incluso más, para la confluencia interdisciplinaria que forman las ciencias de la educación. Si los actores poseen una relación pragmática con el conocimiento, privilegiarán la perspectiva global, la Gestalt, la coherencia sistémica y aceptarán los errores o las imprecisiones locales. Un enseñante, si no posee globalmente una intuición justa de la forma de funcionar de las relaciones de poder y los márgenes de maniobra que le confieren, en la mente de los alumnos, su estatus, su edad o su saber, no tendrá ninguna posibilidad de sobrevivir en su oficio. Ante la duda, ¿acaso no restablece cada actor por separado, únicamente una parte de una teoría general del poder, la que le resulta más útil organizando la imagen de sí mismo y protegiendo sus ilusiones sobre el ser humano? En cambio, si nos tomamos en serio las prácticas y las teorías subjetivas del poder de un gran número de enseñantes, apenas encontraremos todo lo que las ciencias humanas creen haber descubierto. Es probable que Galileo, Newton o Einstein hayan revelado y teorizado fenómenos naturales que nadie percibió ni comprendió antes que ellos. No está tan claro que podamos decir lo mismo sobre las ciencias humanas. Incluso Marx o Freud han dado forma a sus intuiciones implícitas en los cuentos, las religiones, la literatura, etc. o, en la práctica, con las prácticas sociales.

Tomemos el ejemplo de la *presencia en clase*. Todos los educadores están de acuerdo en decir lo importante que es la presencia en la relación pedagógica. A menudo, parece una condición necesaria para la comunicación y la eficacia didáctica. Las ciencias de la educación, hasta la fecha, no

tienen muchos fundamentos para exhibir en su defensa. Es cierto que encontramos trabajos relacionados sobre el poder, la seducción o la relación, pero la cuestión de la presencia en sí es un terreno baldío, puesto que las ciencias humanas parecen haber relegado este concepto al sentido común.

Cuando trabajamos sobre este tema con un grupo de estudiantes de segundo ciclo, en el marco de una investigación común, nos damos cuenta de que estos estudiantes obtienen, en sus prácticas de alumnos o enseñantes, elementos extremadamente ricos en definición y construcción conceptual, a los que se añade todo tipo de teorías interesantes, que son bien plausibles, sobre el papel de la presencia del enseñante en la acción pedagógica, sobre las diversas maneras cómo los enseñantes intentan estar presentes, sobre sus móviles ocultos o aparentes y sobre los efectos que una u otra forma de presencia provocan en uno u otro alumno. En su fase de construcción, la investigación se aferra al sentido común pero lo supera rápidamente. No lo hace dejando de lado o rechazando de antemano sus definiciones y sus construcciones conceptuales, sino organizando la complejidad y la diversidad, uniendo los fragmentos de las teorías, explicando las intuiciones, devolviendo a los actores una parte del sentido y sirviéndose de la otra parte para crear conceptos que ya no provienen de teorías subjetivas, sino de una teoría de las teorías subjetivas. Este ejemplo muestra que, incluso en el caso de que las tradiciones de investigación sean demasiado pobres, ni mucho menos se parte de cero, lo que constituye una inmensa ventaja, pero también obliga a invertir esfuerzos en una intensa tarea comparativa y crítica, con miras a *superar el sentido común sin negar la pertinencia cotidiana*.

Según la postura que adoptemos en un debate de estas características, no defenderemos la misma concepción del papel de la universidad en la formación de los enseñantes y, más generalmente, en el ámbito de los educadores. Algunos opinan que los educadores tienen teorías *ingenuas* (psicoanalíticas, psicológicas, lingüísticas y sociológicas) que no merecen ser descritas ni explicadas más que para dar cuenta de su acción. Entonces, se estudian las representaciones de los enseñantes como se estudian los fundamentos culturales de la magia negra o de los ritos de determinadas religiones: sabiendo que las prácticas se basan en una visión del mundo que convalida o ignora el pensamiento científico y, en ningún caso, lo puede alimentar.

Por el contrario, podemos considerar que los enseñantes eficaces ponen en práctica teorías lo bastante *potentes*, incluso si se basan en la experiencia personal más que en la investigación empírica o si se mantienen durante mucho tiempo implícitas y mezcladas con juicios de valor. Si nos sumamos a esta segunda visión de las cosas, llegaremos de forma muy natural a considerar la formación de los enseñantes como una *fuerza inagotable de conceptos e hipótesis*, puesto que esta formación, para ser eficaz, sólo puede partir de representaciones más o menos ingenuas de los enseñantes

en formación, y tratar de desvelar la parte de lo verificable, lo pertinente, y la parte del mito y de la ideología.

En esta mina, hay de todo, diamantes y escorias, lo verdadero y lo falso, lo nuevo y lo banal. En el primer nivel, es decir, en nivel de la formación del profesorado, hay que tenerlo en cuenta todo y tratarlo todo, con objeto de consolidar y diferenciar las representaciones justas y debilitar y neutralizar las otras. En el segundo nivel, el de la génesis de los conocimientos en ciencias de la educación, los diamantes y las intuiciones nuevas son más interesantes que las escorias y los lugares comunes. Dentro de un grupo de enseñantes en formación, nueve de cada diez propósitos intercambiados no tendrán, en general, ningún valor para la construcción de conocimientos nuevos, aunque sean importantes para la concienciación y el proceso de formación de las personas implicadas. Queda un décimo propósito que, prolongado, consolidado y explicitado puede hacer progresar las teorías del desarrollo, del aprendizaje, y de las interacciones didácticas o las organizaciones educativas.

Esta parte de perspicacia, de lucidez, de inventiva teórica de los actores es crucial para la identidad propiamente científica de los formadores. Si un investigador en educación la reconoce y piensa que presenta cierta regularidad y que él posee los medios para hacer algo al respecto, no se sentirá nunca extraño en la formación de los enseñantes, condenado por motivos puramente altruistas o pecuniarios. Formando a los enseñantes, por lo menos en el marco de un modelo fuertemente interactivo, llevará a cabo al mismo tiempo su trabajo de investigador. A partir de entonces, podrá renunciar a vivir en la esquizofrenia, a «sacrificar» tres cuartas partes de su tiempo en tareas pedagógicas, con la esperanza de salvaguardar una pequeña cuarta parte para la investigación fundamental.

La ilusión metodológica

Cuando sueñan en formar a los enseñantes a través de la investigación, los especialistas en ciencias de la educación adoptan muy a menudo un punto de vista etnocéntrico: les gustaría transformar a los enseñantes en investigadores aficionados, proporcionarles un mínimo de *habitus* científico, de rigor metodológico en la definición de los conceptos, la elaboración de las hipótesis y la verificación de las teorías. Sin duda, se trata de una preocupación muy loable: en un campo cubierto por las ciencias del hombre, es importante que los profesionales sepan cómo estas ciencias formulan y validan sus teorías, cuáles son sus métodos y, en los marcos institucionales, las estructuras de poder y las redes de comunicación en que se elabora y difunde la investigación sobre educación. Ello permitirá a los enseñantes convertirse en consumidores críticos y conscientes de la producción de

ciencias humanas e incluso en colaboradores de la investigación o socios de investigación-acción o de la investigación implicada. Dicha iniciación metodológica es útil.

Pero la práctica enseñante no es ni jamás será una práctica de investigación, porque se ejerce en condiciones en que la decisión es urgente (Perrenoud, 1996a) y en que el valor del saber se mide según su eficacia pragmática más que según su coherencia teórica o las reglas del método que han permitido su elaboración controlada.

Lo que los enseñantes tienen que aprender mejor, en contacto con la investigación y la educación, proviene de la *mirada*, de las *preguntas* que se plantea, más que los métodos y las técnicas. Lo propio de la investigación consiste en invertir la percepción, desvelar lo oculto, sospechar lo inconcebible, establecer las conexiones que no saltan a la vista y reconstruir las coherencias sistémicas en el desorden aparente. En la práctica, el principal aporte de la investigación en educación estriba en su *teoría*, o más modestamente, en el conjunto de *paradigmas interpretativos* que proponen las ciencias humanas en relación con los hechos didácticos y educativos (Allet, 1999; Peyronie, 1992; Perrenoud, 1994a).

Desde esta perspectiva, la formación mediante la investigación nos parece una *manipbra ubi* para una formación *teórica*, viva, activa y personalizada. Esta elección postula que la principal *regulación* de la práctica enseñante procede de la reflexión del propio practicante, a condición de que sea capaz de plantearse preguntas, de aprender a partir de la experiencia, de innovar, de observar y de adaptar de forma progresiva su acción a las reacciones previsibles de los demás. Las teorías de las ciencias humanas, en este sentido, no podrían aspirar a sustituir a la *práctica reflexiva* del enseñante en situación. En el mejor de los casos, pueden fecundarla, impulsarla, proponerle algunas herramientas, algunos conceptos, algunas hipótesis que refuerzan su poder y legitimidad (Schön, 1983, 1987; Mahieu y Robitaille, 1991; Lessard, Tardif y Lahaye, 1991; Gacher Thurler, 1992).

Con esta intención, formar a los enseñantes mediante la investigación es, en principio, un método activo de formación teórica. Pero, sobre todo, es un *punto de acceso* a un terreno común, en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse, con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos mejor, en la unión del saber local y el método científico.

Esta opción tiene consecuencias considerables para la concepción y la organización de la formación: más que asociar a los futuros enseñantes, a menudo como mano de obra poco cualificada, a los trabajos de selección, disección y tratamiento de datos, nos parece más formativo asociarlos a las *fases de construcción teórica*, a las *fases* más subjetivas, las menos codificadas y las más creativas del trabajo del investigador. Formarse para la investigación significa *aprender a plantearse buenas preguntas*, construir objetos con-

ceptuales e hipótesis que siguen vigentes, que dan cuenta potencialmente de una parte de las observaciones, que presentan una coherencia interna y que estimulan la imaginación y la reflexión.

Esta concepción lucha por comprender el trabajo común ante problemas bastante *complexos*, que permiten a los practicantes permanecer en su terreno, en el sistema de la clase y del centro. Cuando los orientamos hacia una división muy sutil de lo real, cuando les obligamos a interesarse en un microproceso, los iniciamos en la investigación de los investigadores. No los preparamos para plantearse preguntas en el marco de una práctica reflexiva, puesto que el oficio de enseñante obliga a velar por todas las dimensiones del sistema de clase, sin permitir el enfoque en un único aspecto poniendo al resto del mundo entre paréntesis. También es una forma de favorecer determinada igualdad entre investigadores y practicantes: ante la complejidad de los sistemas, todo el mundo está desbordado, cada uno busca, experimenta, reflexiona, se equivoca... Ya no se sigue una lógica de transmisión de saberes contruidos, sino de exploración, investigación del sentido e identificación de regularidades.

Otra forma de poner al mismo nivel a investigadores y practicantes consiste en no elegir materias consagradas y situarse, ante todo, en una lógica de validación de hipótesis surgidas de la literatura. Mejor, elegir ámbitos en los que todo esté por hacer. Cuando trabajamos sobre el currículo oculto, la presencia, la memoria didáctica u otras problemáticas cuya construcción está poco esbozada, la norma metodológica todavía no está lo suficientemente arraigada como para imponerse. Es necesario reflexionar y observar con todos los medios al alcance, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de *desautonomía* por oposición a una lógica de *verificación*. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que rellejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación. No se trata de alejar a los enseñantes en formación de las grandes investigaciones clásicas, cuantitativas, siguiendo los cánones del método. Basta simplemente con diversificar las formas de investigación y primar lo más cercano a una práctica reflexiva, dando cada vez menos importancia a los productos y cada vez más a los *modos de producción*, liberándose de las exigencias propias del campo científico, para mantenerse en los confines de la racionalidad estricta de una óptima formación profesional.

Universitarización y práctica reflexiva

Contrariamente a lo que podríamos imaginar, el carácter universitario de una formación del profesorado no garantiza *ipso facto* su orientación hacia la práctica reflexiva. Insistiendo en los saberes teóricos e iniciándose en

una metodología de investigación, la formación universitaria podría esperar formar a un practicante reflexivo «por añadidura». Puesto que desempeñan la profesión de buscar, la mayoría de profesores de universidad están convencidos de ser practicantes reflexivos y de formarlos. No es una cuestión absurda. El practicante reflexivo es, desde determinados puntos de vista, un intelectual y un investigador, pese a que ello no lo pone a salvo de las urgencias y las tensiones de lo cotidiano. Estamos equivocados si pensamos que todos los universitarios tienen la cabeza en las nubes. Muchos de ellos son muy pragmáticos. Gestionan importantes subvenciones, programas de estudios, institutos, programas de investigación y personal. En cambio, en materia de investigación y de enseñanza, han adquirido el derecho de no terminar, no decidir, proceder de forma metódica, en definitiva, de protegerse de los imperativos de la acción inmediata. En cierta medida, el *habitus* académico está en las antipodas del *habitus* reflexivo del modo en que Schön lo ha conceptualizado. En todos los casos, existe un proceso de reflexión, pero en el trabajo universitario, éste regula la acción y la relación. No obstante, si la teoría puede esperar, los seres humanos exigen una acción inmediata. Los oficios comprometidos con la acción obligan a correr riesgos, a proceder a una reflexión insatisfactoria porque no va hasta el fondo de todas las preguntas. El funcionamiento de los formadores universitarios es sólo en parte un ejemplo de una práctica reflexiva, ya que se desarrolla en condiciones protegidas. Además, en caso de que su pongamos que sean verdaderos practicantes reflexivos, nada asegura que sus estudiantes se conviertan en ello por imitación u ósmosis.

En el núcleo del oficio de enseñante, desde la perspectiva de la profesionalización, hallamos una capacidad de *capitalizar la experiencia*, de reflexionar sobre su práctica para reestructurarla. De ahí proviene la importancia de la construcción *voluntaria*, en formación inicial, de un *habitus* profesional capaz de una *autortransformación continua*. Convertirse en un practicante reflexivo no se improvisa. Proporcionar una cultura teórica no es suficiente, si bien es una condición necesaria. Preparar a los futuros enseñantes para participar en la investigación o para asimilar sus resultados (Hensler, 1993; Huberman, 1983; Huberman y Gaher Thurler, 1991; INRP, 1992; Perrenoud, 1992a, b, c) está bien, pero está iniciación no crea inmediatamente los *habitus* y las competencias de regulación de la práctica mediante la reflexión sobre la acción y en la acción.

Formar a los practicantes reflexivos debe convertirse en un objetivo explícito y prioritario en un currículo de formación de los enseñantes: muy lejos de ser únicamente una familiarización con una práctica futura, la experiencia podría, desde la formación inicial, adoptar la forma de una *práctica a la vez real y reflexiva*.

¡Qué fácil es decirlo! Sin embargo, no saldremos adelante mediante la microenseñanza y los cursos de formación largos, sustanciales y variados.

Lo importante es construir una trayectoria de varios años que permita la creación de las competencias profesionales esenciales. En este proyecto, los cursos de formación no tienen sentido, a menos que se enmarquen y se desarrollen en un modelo reflexivo. No tiene que ocurrir forzadamente fuera de la escuela: las experiencias canadienses de formación conjunta en Orta (Bélar, 1991a, b) y de escuelas asociadas a Monreal (Carboneau y otros, 1991, 1992) muestran que, incluso en el marco universitario, se puede confiar a los practicantes en ejercicio una parte de la formación, con la condición de que el pacto esté claro y de que su responsabilidad se inscriba en una continuidad.

La medicina y las escuelas policéntricas han desarrollado modelos distintos de currículos, pasando por la clínica o el laboratorio. Las facultades de ciencias de la educación, que están en camino de inventar su propio método, no pueden atraer la práctica hacia el interior del mundo universitario. Una «escuela de aplicación» no desempeñará nunca el papel de un hospital universitario. Por tanto, debe desarrollarse un *arreglo de colaboración* con el conjunto del sistema educativo. Más allá de los problemas concretos, nos encontramos ante una paradoja considerable: la profesionalización, entendida no en sentido estantario sino como capacidad de construir su propia práctica y sus propios métodos, en el marco de una ética y de objetivos generales, únicamente se podrá desarrollar sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos y alumnas y los enseñantes más experimentados. No obstante, estos últimos no siempre son la viva imagen de la profesionalización y de la práctica reflexiva. No podríamos reprocharse, al constatar que ello crea un desfase entre el oficio nuevo, previsible, pero abstracto, y el oficio antiguo, discutible, pero tangible... Es lo característico de una situación de transición. No podemos hacerle frente negándola. Por el contrario, es importante teorizarla: la continuidad del funcionamiento de la escuela impone la coexistencia de generaciones de practicantes formados según estándares distintos. La formación continua y el desarrollo de dinámicas institucionales pueden reducir estas diferencias, no anularlas.

Por ello, la institución universitaria no puede delegar en la profesión y en los cursos de formación el asegurar la formación de un practicante reflexivo. Esto es asunto de todos los formadores, con una intención firme, pagando el precio en todos los contextos de formación, o dicho de otro modo, renunciando a la mera transmisión de saberes académicos heterogéneos y renunciando a fiarse de los intrínsecos del oficio y de la imitación de los practicantes experimentados.

5

La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico

¿Cómo tiene que ser la formación para una práctica reflexiva? ¿A través de la investigación como paradigma de reflexión metódica sobre lo real? ¿A través de un entrenamiento técnico para el análisis de situaciones complejas? Seguramente, lo que hace falta es una iniciación a la metodología de la investigación y, al mismo tiempo, un ejercicio intensivo del saber analizar. Con todo, no basta para el desarrollo de una actitud y de una identidad reflexivas.

En esta obra, defenderemos la idea de que sólo se pueden formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación. Sin duda, lo mejor es proponer seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales. Pero la influencia de tales dispositivos será mínima si se convierten en «islas de práctica reflexiva» en un centro de formación inicial que, en lo esencial, siga funcionando según una lógica de enseñanza que prime la transmisión de saberes constituidos.

El procedimiento clínico no da en absoluto la espalda a la teoría y a la adquisición de saberes constituidos. Incluso ve con buenos ojos que una parte de los saberes de base, disciplinarios pero también didácticos y pedagógicos, psicológicos y sociológicos, se transmitan como elementos estructurados según su propia lógica, fuera de todo contexto de acción y de toda implicación del individuo en una práctica. Por el contrario, rechaza que todo el conocimiento teórico se adquiera de esta forma y que se confíe en las prácticas en los centros para dar una «formación práctica», de forma que el capital del practicante sea la suma de un saber universitario acreditado en los exámenes y de una habilidad práctica acreditada durante un período de prácticas con responsabilidades. La evolución de numerosas facultades de medicina hacia un aprendizaje mediante la resolución de problemas indica, por otro lado, que en este ámbito se está rechazando la idea de que hace falta, en primer lugar, acumular una suma de saberes teóricos antes de empezar con el tratamiento del primer caso clínico.

Esta evolución no es un hecho pasajero: se funda en la constatación de que los saberes teóricos asimilados fuera de un contexto de acción no son *ípedo facto* movilizables y movilizados en el tratamiento de situaciones particulares. Gillet (1987) y J. Tardif (1996) han defendido que los programas de formación proporcionen a las competencias el «derecho de gestión»

sobre los saberes disciplinarios, para que la integración y la movilización de los saberes constituyan la columna vertebral de la formación profesional, más que un complemento posterior confiado al ámbito de las prácticas o al laboratorio.

En un procedimiento clínico, la práctica—al pie del lecho del enfermo o donde corresponda en los otros oficios de lo humano—no es un simple ejercicio de aplicación de los conocimientos adquiridos. Es a la vez:

- Un trabajo de construcción de conceptos y de saberes teóricos nuevos (por lo menos para el estudiante) a partir de situaciones específicas.
- Un trabajo de integración y de movilización de los recursos adquiridos, creador de competencias (Le Boterf, 1994; Roegiers, 2000).

En realidad, estas dos funciones están estrechamente imbricadas. Difieren, sin embargo, en sus ritos y en sus condicionantes epistemológicos. Por lo tanto, merecen que las tratemos por separado.

El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos

La capacidad de un practicante de teorizar su propia práctica implica, en primer lugar, la de verse en funcionamiento y también en *disfunción*, la de preguntarse, por ejemplo, por qué se irrita e interrumpe a un alumno o una conversación prometedora, o bien por qué no se siente cómodo en una determinada actividad y pierde su sangre fría sin motivo aparente, o incluso por qué se siente molesto con alguien más allá de lo razonable o habla más a menudo a unos alumnos que a otros. La respuesta a tales cuestiones puede incluirse en un sistema de regulación breve y específico, que modifica la conducta considerada o en un sistema de regulación más largo y global, que afecta a la relación pedagógica, a la concepción didáctica y a la identidad. Los frutos de algunas reflexiones en la acción y sobre la acción se utilizan en ese mismo instante, otras en el mismo día, la semana, el mes, el año escolar o incluso más tarde. La reconstrucción de un estilo de autoridad, de un sistema de evaluación, de un modo de gestión de clase o de una planificación didáctica no es una operación comparable a la regulación de un acuerdo didáctico establecido con un solo alumno para una tarea precisa.

Un procedimiento clínico desarrolla saberes previamente situados y contextualizados y luego conectados a las teorías académicas y a los saberes profesionales acumulados. A su vez, desarrolla en paralelo capacidades de aprendizaje, de autoobservación, de autodiagnóstico y de autortransformación. En el mejor de los casos, forma a practicantes capaces de aprender y de cambiar por sí mismos, solos o en el seno de un grupo, en una dinámica de equipo o del propio centro.

Este saber analizar (Aller, 1994, 1996) puede alimentarse de una iniciación a la investigación, pero procede sobre todo de un *entrenamiento para el análisis de situaciones educativas complejas*. Este análisis exige, sin duda, saber hacer intelectual, pero también saberes, que construyen la mirada del estudiante y luego del practicante:

- Sobre uno mismo y los propios implícitos, cultura, teorías subjetivas (del niño, del adulto, de la comunicación, del orden, de la propiedad, de la corrección), *habilidades*, relación con los otros, formas de actuar y de reaccionar.
- Sobre lo que está en curso en la clase y en el centro, en los registros pedagógico, didáctico, sociológico, antropológico, psicológico y psicoanalítico.

Un procedimiento clínico de formación, fundado en una práctica reflexiva y orientada hacia ésta, acepta esta complejidad y el carácter multireferencial de las teorías que permien dominarlo. Así, en la medida de lo posible trabaja con casos reales. Entonces, se plantea inmediatamente la cuestión de saber cómo organizar, en formación, el vaivén entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia. Aparentemente es más sencillo en formación continua, ya que los practicantes tienen una larga experiencia y mantienen una clase en paralelo. Pero al mismo tiempo se les implica, manifiestan poca disponibilidad y experimentan fuertes temores a ser juzgados por sus iguales.

Los condicionantes son menores en formación inicial, pero es más difícil fundamentar el procedimiento en una experiencia sustancial. Ello exige sistemas sofisticados de formación en alternancia. No basta con intentar nadar y luego volver a la orilla de la piscina con el fin de elaborar una teoría de la natación. En una alternancia entre periodos de trabajo de campo y periodos de reflexión a distancia del trabajo de campo, es importante considerar unos y otros como momentos de formación en su totalidad. Únicamente cambian las modalidades. Hay momentos en los que se observa a verdaderos alumnos o a verdaderos enseñantes y luego, más o menos rápidamente, momentos en los que se trabaja con ellos, con una responsabilidad parcial o total. Hay momentos más aislados en los que se puede analizar con una mirada retrospectiva lo que está pasando y prepararse para hacerlo mejor. Como en la formación de los médicos o de los psicólogos clínicos, se trabaja sobre la relectura y el análisis de situaciones o prácticas, a partir de señales (por ejemplo, expresión oral, escritura o vídeo) tanto como sobre bases teóricas previas, adquiridas ya sea a través de recursos clásicos (cursos, lecturas) como a través del procedimiento clínico.

En medicina, esta articulación entre fundamentos teóricos y formación clínica está evolucionando. Tradicionalmente, durante los dos o tres primeros años, los estudiantes asimilan saberes académicos, es decir como-

cimientos anatómicos, psicológicos, farmacológicos, etc. Entonces, una vez adquiridos estos saberes, se colocan «al pie del lecho del enfermo», observan, emiten diagnósticos, proponen terapias, etc. Pero en un cierto número de facultades de medicina (por ejemplo, desde hace ya varios años, las de Ginebra y de Lausana en Suiza, las de Laval y Sherbrooke en Canadá), se intenta romper con la acumulación de saberes propedéuticos antes de la confrontación con los casos. El estudio mediante la resolución de problemas empieza a partir del primer año. E incluso en casos extremos, ya no existen los cursos teóricos *ex cathedra*: a partir de la primera semana del primer año, se pone a los estudiantes ante un caso simple y se les da un plazo de varias horas o incluso días para tratarlo, mientras que un médico experimentado resolvería el mismo problema de forma mucho más rápida. Este período más largo en los principiantes sin duda responde a su lentitud para emitir un diagnóstico o para tomar una decisión terapéutica, pero sobre todo responde a la inclusión del tiempo necesario para identificar y asimilar los conceptos y los saberes necesarios con el fin de proveerse de los mejores dispositivos para resolver el problema. Pero el tiempo no es suficiente y el trabajo tiene que estar en manos de un cierto número de personas, fuentes de recursos, de programas informáticos, de herramientas de documentación, etc. La formación se rige por una lógica de resolución de problemas concebidos y propuestos por los profesores. Los estudiantes construyen poco a poco los recursos teóricos y metodológicos que necesitan para resolver el problema del momento.

Encontramos propuestas análogas en las escuelas de negocios. Los formadores —o unos programas de simulación— proponen situaciones realistas y piden a los estudiantes que estudien los informes de la empresa y que tomen las decisiones que debería tomar el consejo de administración o el gerente de la empresa ese mismo día, semana o año, según convenga. En todos los casos, los estudiantes se enfrentan a un problema complejo, que se asemeja a un «verdadero problema», tan sólo un poco esquematizado, simplificado y escolarizado para que se pueda tratar en el período y en el espacio destinado a la formación.

Para que el encadenamiento de los problemas y su complementariedad desarrollen poco a poco las competencias y los saberes contemplados, los formadores deben disponer de una gran experiencia, tanto en el campo de la práctica como en el de la formación clínica. Construir un programa así es mucho más difícil que yuxtaponer una serie de capítulos teóricos en un curso *ex cathedra*. Todavía estamos muy lejos de saber exactamente cómo se construyen los conocimientos profesionales. Por lo tanto, nos basamos todavía en gran parte en la intuición y la experiencia de los formadores. Estos deben tener una gran práctica en la resolución de problemas y en el análisis de situaciones. El cometido de los *businessmen*, más que actuar como teóricos de la economía, es el de crear ejemplos for-

madores. Los médicos clínicos son quienes van a crear buenos casos clínicos y no los especialistas en anatomía o los biólogos. Esto quiere decir que los formadores implicados en un procedimiento clínico tienen que aunar la formación teórica y la experiencia práctica en la creación de problemas y de situaciones.

Esta exigencia tiene su equivalente en la escuela primaria y en el primer ciclo de la secundaria, para los que trabajan a partir de *situaciones-problemas*, en la línea de Meinieu (1989, 1990a) y de los especialistas en didáctica. Hoy en día, el sistema educativo tiene necesidad de enseñantes que sepan fabricar situaciones-problemas pertinentes más que dar cursos y proponer ejercicios.

En la formación profesional, el procedimiento clínico lleva a cabo una inversión en relación con el modelo clásico, según el cual la teoría *precede* a la acción que se supone que la pone en práctica, tan sólo con una poca intuición, conocimientos técnicos e imaginación. En el procedimiento clínico, la teoría se desarrolla *a partir de la acción*, según una espiral: una primera construcción conceptual suministra un marco de interpretación de lo que sucede o ha sucedido, al mismo tiempo que la realidad enriquece y diferencia el modelo. Un procedimiento clínico no sustituye intuiciones vagas por saberes establecidos, ni tampoco rechaza la investigación fundamental y aplicada. Se trata de un método de formación, de apropiación activa de los saberes según su confrontación con la realidad. Esta propuesta también permite articular de entrada saberes teóricos, fundados sobre una metodología rigurosa, pero que no abarcan toda la realidad, y saberes profesionales, que «avanzan» sin que sepan siempre por qué. El estudiante descubre rápidamente que no existen muchas situaciones complejas en las que una teoría no ofrezca algunas claves para su inteligibilidad, pero a su vez advierte de que no hay ninguna situación que con las teorías establecidas se pueda superar y todavía menos afrontar de forma infalible.

Pongamos como ejemplo: en una clase, un alumno muy aislado precupa al enseñante: todos sus compañeros se burlan de él, lo excluyen de sus juegos e incluso a veces se movilizan contra él. El niño no se siente querido, tiene miedo de ir a la escuela, sus padres se preocupan y nadie sabe qué hacer. El enseñante, para comprender lo que pasa e imaginar lo que se podría intentar, puede valerse de diferentes ciencias humanas, algunos saberes de experiencia, o incluso algunos «métodos» de pacificación que ya han demostrado su eficacia. Algunos enseñantes experimentados tienen las claves para este tipo de situaciones sin aplicar teorías explícitas. Razonan más por analogía y captan las configuraciones de intenciones, de atmósferas y de dinámicas sutiles. También existen los especialistas del conflicto, de la exclusión, de la segregación y de la agresividad que, si no pueden dar una respuesta, por lo menos podrán plantear buenas preguntas, ayudar a comprender lo que está sucediendo. Los trabajos de los psicoanalistas

(Cifali, 1982, 1994; Cifali e Imbert, 1988; Dolto, 1989; Filloux, 1974; Imbert, 1992, 1993, 1996, 2000; Levine y Moll, 2001; Miller, 1984; Moll, 1989) ilustran, por ejemplo, la fecundidad de un marco de interpretación psicoanalítica sobre lo que está en juego en la relación educativa. Un procedimiento clínico tendría que favorecer una *alianza* entre los saberes establecidos, procedentes especialmente de las ciencias sociales y humanas, los saberes de experiencia y de acción contruidos por los profesionales y los saberes intermedios, que podríamos denominar como «pedagógicos», es decir, saberes establecidos arraigados en la experiencia personal de quienes los construyen.

Otro ejemplo: casi todos los enseñantes del mundo han maldecido una y otra vez los textos de alumnos sin puntuación alguna o con una puntuación *sui generis*. Pero no fue hasta los trabajos de los especialistas en didáctica sobre la puntuación cuando se empezó a comprender por qué no era tan fácil puntuar o estructurar un texto y por qué algunos alumnos cometían errores sistemáticamente (Fayol, 1984). La teoría permite comprender el problema mejor que la letanía de buenos propósitos que no hacen más que estigmatizar sin explicar nada. Inversamente, en otras circunstancias, la teoría es menos útil que la experiencia, por ejemplo, para saber en qué momento no hay que hacer caso de un conflicto en clase o un problema de comportamiento para que se resuelva por sí mismo y, al contrario, en qué momento hay que suspender la actividad en curso y abrir un momento de metacomunicación para evitar que las cosas empeoren. A menudo, todo ello se decide según lo que uno siente. Ninguna teoría puede dictar los pasos que hay que seguir, pero algunas investigaciones pueden ayudar a delimitar, por ejemplo, las condiciones y las funciones de la metacomunicación en una dinámica de grupo.

En una clase difícil, un principiante puede, sin quererlo, desorganizar a todo el grupo para llamar al orden a un alumno que le molesta. Necesita entre cinco y diez minutos para las explicaciones con el alumno rebelde. Inmediatamente, la actividad colectiva se interrumpe, los otros alumnos asisten a la escena como espectadores más o menos interesados, preguntándose quién ganará. Cuando el enseñante quiere retomar la secuencia didáctica todo el mundo se ha perdido, la concentración se ha dispersado y el ritmo de la clase se ha interrumpido. Una de las virtudes del saber hacer de un enseñante experimentado radica en no hacer caso de los incidentes que alteran el orden puesto que ello provocará menos problemas que estigmatizarlos.

No hay ninguna teoría psicosociológica que proporcione las bases precisas para saber cómo actuar ante tales situaciones. Una cultura en ciencias humanas puede, en cambio, proporcionar la cosmología del autoanálisis, incluir al enseñante a preguntarse lo que esos incidentes provocan en él, ayudarle a descubrir que, a veces, interviene no tanto porque la actitud de

un alumno impide a la clase trabajar sino más bien porque le hiere profundamente en su amor propio o en su sentido de la justicia. Un alumno que desprecie abiertamente lo que el enseñante ha preparado, que aparentemente no tenga ningún interés por el saber o que rechace una ocasión de aprender, puede suscitar una agresividad sin medida con la alteración que ello provoca.

Algunas alteraciones—por ejemplo, las preguntas y las iniciativas incisantes de un alumno—molestan a los otros alumnos y les impiden aprender, pero no afectan tan directamente al enseñante como el desprecio por su propio trabajo. Un enseñante reflexivo aprende, especialmente a través del procedimiento clínico, a analizar lo simbólico de una alteración tanto como sus incidencias prácticas; aprende también a comprender por qué y ante qué reacciona, dónde le afecta y en qué medida, y si lo que hace es proteger su planificación, preservar la imagen de sí mismo o defenderse contra el malestar que provocan algunos individuos o algunos alumnos. Es capaz de revisar las hipótesis más evidentes, comparadas con la situación y, si todavía no queda satisfecho, crear otras, aunque sea pidiendo ayuda o documentándose. Las ciencias humanas pueden sugerirle hipótesis o ciertos métodos para mejorarlos o comprobarlos en la práctica (Blin y Gallaiss-Deulofeu, 2001).

También pueden sensibilizar al estudiante o al practicante de sus propias ambivalencias. Saint-Arnaud (1992) demuestra que a veces podemos hacer comprender a un practicante que su estrategia efectiva no corresponde con sus intenciones declaradas. Basta con grabar una escena, aunque sea corra, y a continuación analizarla con el interesado. Entonces se da cuenta de que, por ejemplo, cree querer una cosa—hacer aprender—, mientras que inconscientemente persigue otra, por ejemplo, sentirse querido... De esta forma, el análisis proporciona una forma de poner el dedo en la llaga de toda una serie de fenómenos e identificar lo que el practicante podría cambiar en las dinámicas de aprendizaje y en los funcionamientos colectivos, al haber comprendido mejor por qué las cosas no van como él quiere que vayan y dejar claro lo que realmente quiere.

Un procedimiento clínico insiste también en lo que podemos denominar el *trabajo sobre uno mismo*. El instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados. Todo ello lo cuestiona como persona que tiene saberes y competencias, pero también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos prejuicios, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales. En oficios como la enfermería o el trabajo social, se tiene conciencia de

ello desde hace ya mucho tiempo. La formación insiste, por ejemplo, en la angustia por la muerte, la responsabilidad, el temor de no saber, la relación con el otro, la norma, el poder, la diferencia, etc. En la enseñanza, todavía queda mucho por hacer para que estos temas se conviertan en legítimos y se trabaje con lo silenciado (Perrenoud, 1995, 1996c) al mismo nivel que la didáctica, la evaluación o la gestión de clase.

En un programa de formación clásico, con el predominio de lo disciplinar y una fuerte dosis de saberes descontextualizados, las teorías que corresponden a los temas evocados anteriormente no surgen de casualidad entre las materias optativas. Por el contrario, en un procedimiento clínico de formación, estas teorías irrumpen de forma muy espontánea, porque las situaciones analizadas mezclan constantemente lo cognitivo y lo afectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo didáctico y lo transversal, los hechos y los valores, las prácticas y las representaciones. Sin duda la principal virtud del procedimiento clínico es la de respetar la complejidad y las dimensiones sistémicas de lo real.

Especialmente, observamos cómo el ir y venir entre lo real y su teorización, que privilegia el procedimiento clínico, establece modelos de un *componente central de una práctica reflexiva*: la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis.

En sí mismo, el procedimiento clínico, cuando pretende construir o consolidar saberes, no puede identificarse con una práctica reflexiva que se supone que optimiza la acción en curso o el sistema de acción. En cambio, ofrece, en cierto modo «por añadidura», un entrenamiento intensivo para el análisis de lo real con ayuda de las bases teóricas.

El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias

El enfoque clínico es también un momento intenso de «poner en práctica» las adquisiciones teóricas y metodológicas. Se trabaja ahí la movilización, la orquestación, la sinergia y la contextualización de saberes ya construidos pero que el estudiante no ha tenido ocasión de utilizar para enfrentarse a situaciones complejas.

En medicina, el enfoque clínico siempre tiene una doble función: formación teórica a partir de lo singular y entrenamiento enmarcado en los actos terapéuticos. Esta segunda función, obliga a los estudiantes a actuar como profesionales, a sopesar los pros y los contras, a seguir adelantando con un diagnóstico o a contrarastarlo, a proponer otros exámenes o una primera acción terapéutica. Se trata entonces, para el residente, de refle-

xionar en la situación y en la acción, tan rápido y bien como sea posible, bajo la mirada del paciente, pero también de sus colegas y del responsable médico...

Este entrenamiento dista mucho de limitarse a la aplicación de conocimientos y de principios. Schön (1994, p. 92) cita a un especialista en oftalmología que afirma que un gran número de síntomas que muestran sus pacientes no figuran en los libros:

Entre el 80 y el 85 % de los casos, sus problemas no están incluidos en las categorías más comunes de diagnósticos y de tratamientos.

Ello se debe principalmente a la imbricación original de patologías múltiples.

Lo mismo sucede con un practicante principiante. Sin duda está expuesto a casos menos complejos, pero «los libros» se convierten entonces para él en cursos básicos, mientras que el practicante experimentado ha alcanzado a partir de diferentes fuentes, numerosas informaciones suplementarias sobre las patologías y sus signos clínicos, a la vez que, por otro lado, ha olvidado algunos de los conocimientos de química o de física exigidos en los exámenes propedéuticos.

Esto no significa que la mayoría de los casos no puedan relacionarse con algo conocido, pero si resulta difícil encuadrarlos inmediatamente en una categoría estándar.

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente enfocados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno. (Schön, 1994, p. 65)

Y el mismo Schön añade:

Plantear un problema significa escoger los «elementos» de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicar y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y qué dirección hay que seguir para corregir la situación. (Schön, 1994, p. 66)

Por lo tanto, el ejercicio de la competencia clínica dista de ser un mero ejercicio de reconocimiento de casos de escueta y de aplicación de la respuesta ortodoxa. Es necesario construir tanto el problema como la solución, es decir reflexionar, invertir todos los datos en todos los sentidos, ampliarlos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba con el pensamiento, en un «mundo virtual» en el que todo es reversible. Este proceso ilustra lo que Schön denomina una *conversación reflexiva con la situación*.

Nos encontramos entonces en la esencia del desarrollo de una parte de la práctica reflexiva, la que afecta al control de la acción en curso. Efectivamente, el ejercicio de reflexión posterior a la acción se incorpora a la propia práctica clínica y, lejos de ser una etapa complementaria, es la propia esencia de la movilización de las fuentes y, por lo tanto, de la aplicación de la competencia. Solamente una concepción empobrecida de la competencia, que la reduciría a la aplicación fiel de las reglas, podría dar a entender que la reflexión en la acción es algo disjunto a la manifestación de la propia competencia en sus componentes reflexivos.

En una formación clínica, el paso a una reflexión más distante, fuera del propio momento de la acción, tampoco se deja al azar. La función de los formadores consiste también en estimular la reflexión de los estudiantes *a posteriori*, tanto como la anticipación ante situaciones parecidas. En la medida en que la observación arroja luz sobre las bases teóricas o metodológicas frágiles o sobre las actitudes mal dominadas, lleva con bastante naturalidad a una reflexión sobre el *sistema de acción*, tanto en su componente consciente y racional (saberes declarativos y procedimentales y razonamientos explícitos) como en sus dimensiones menos reflexionadas, que proceden del *habitus* y del inconsciente práctico.

Por consiguiente, gracias al ejercicio del juicio profesional bajo la mirada de un observador, el procedimiento clínico es un *entrenamiento intencional para la práctica reflexiva* en diferentes niveles. Ello no significa que sea inútil trabajarla por sí misma en seminarios metodológicos centrados en el análisis o en condiciones privilegiadas desde el punto de vista de la ética del intercambio. No obstante, estas aportaciones tendrían que ser secundarias. Si la esencia de la formación no arraiga en la clínica, no van a ser unos pocos ejercicios los que vayan a construir un *habitus* reflexivo.

No obstante, todavía queda por organizar una formación clínica. Difícilmente podríamos abarcarla en un único tipo de dispositivo. De forma esquemática, podríamos distinguir cinco tipos:

1. Enseñanzas planificadas, siguiendo un currículo que desarrolla un texto del saber, pero expuestas de tal forma que la pregunta y la duda se inscriban constantemente en la relación con el saber (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1996; Charlot, 1997; Mosconi, Beillerot y Blanchard-Laville, 2000) y que el profesor no pierda ninguna ocasión para establecer modelos de una postura reflexiva.
2. Un trabajo por situaciones-problemas que requiera un dispositivo más preciso, pero que se distinga del análisis de prácticas por el proyecto de inculcar saberes definidos.
3. El trabajo en el seno de grupos o seminarios de análisis de prácticas, que propicia la postura reflexiva a propósito de casos concretos expuestos por los participantes.

4. Un trabajo más en profundidad sobre el *habitus* profesional y el inconsciente práctico.
5. Grupos de desarrollo profesional, de análisis de las dimensiones psicoanalíticas del deseo de enseñar, de la relación educativa, de la relación con el poder y con el saber, en la línea de los trabajos de Citfali (1994, 1996a, b, c) o Imbert (1992, 1994, 1996, 2000).

Los dispositivos del tercer y cuarto tipo se estudiarán a fondo en los dos capítulos siguientes.

El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva?

Una práctica reflexiva no implica necesariamente la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica. Se puede reflexionar solo, en equipo o con colegas, e incluso dialogando con la familia y los amigos.

Una concepción coherente de la formación de practicantes reflexivos no podría dejar de lado el análisis de la práctica como modelo y como marco posible de la reflexión profesional. Se puede percibir una doble conexión:

- La participación en un grupo de análisis de la práctica puede funcionar como *iniciación* a una práctica reflexiva personal; ésta no es la única vía que se puede contemplar, pero a veces es la única ocasión que se ofrece a los estudiantes en un plan de formación orientado en lo esencial hacia la transmisión de saberes.
- En algunas fases del ciclo de vida, la reflexión, tanto si es solitaria como si se encuentra dentro de las estructuras ordinarias de trabajo, no permite avanzar; en cambio, la participación en un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un *apoyo* o un método.

Por lo tanto, es importante examinar la propuesta que se está desarrollando en el ámbito francófono de la formación de adultos bajo la denominación «análisis de la práctica» (Altet, 1992, 1996, 1998; Blanchard-Laville y Fablet, 1996; Bussienne y Tozzi, 1996; Lamy, 1996; Maillebois y Vasconcellos, 1997; Perrenoud, 1996a, b). A lo largo de estos últimos años, la expresión se ha convertido en bastante común, incluso en el ámbito de la formación de los enseñantes, si bien todo el mundo la utiliza sin tomarse siempre la molestia de precisar de qué se trata. Los «iniciados» se incorporan inmediatamente al meollo de la cuestión: método, ética, dispositivos, relación con la escritura o con el vídeo, conexiones con la explicación o la metacognición y usos en la formación, la innovación, la terapia, la investigación o la intervención, mientras que los demás intentan averiguar en qué consiste, a pesar de que jamás hayan participado en persona en una

3. Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un texto aparecido en LAMY, M. y otros (ed.) (1996): *L'analyse de pratiques en vue du transfert des savoirs*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 17-34.

propuesta como ésta y de que tan sólo tengan una idea muy vaga de lo que ahí se hace e incluso no lo vean con muy buenos ojos.

Nos parece útil, en contra de estas falsas evidencias, detenernos un instante en la expresión en sí, para plantearnos una pregunta: ¿quién analiza la práctica y con qué finalidad? No existe una respuesta ortodoxa a esta pregunta, puesto que la expresión «análisis de la práctica» no es una denominación delimitada.

El análisis de la práctica no siempre es un método de formación. Podemos hacer de él otros usos, dentro de las relaciones sociales y de distintos compromisos. El análisis de la práctica también puede ser, por ejemplo:

1. Una dimensión de la vida cotidiana y de la conversación.
2. Un procedimiento de investigación fundamental o aplicada a las ciencias humanas y sociales (por ejemplo, antropología, sociología o psicología cognitivas).
3. Una fuente de transposición didáctica en la formación profesional (Perrenoud, 1998²).
4. Una herramienta de identificación de prácticas consideradas interesantes y dignas de dar a conocer a otros practicantes (Lamy y otros, 1996).
5. Una modalidad de explicitación de los esquemas y de los conocimientos que sostienen las competencias de un experto.
6. Un modo sofisticado de evaluación de las competencias.
7. Un componente de una estrategia de innovación.
8. Una herramienta de intervención psicosociológica en las organizaciones.
9. Un punto de partida de una reflexión sobre los valores y la ética de la acción.

En la presente obra, sólo trataremos el análisis de la práctica como método de formación, dicho de otra forma, de (trans)formación de las personas. Ello no excluye, sino al contrario, los préstamos metodológicos o éticos a las propuestas paralelas orientadas hacia otras finalidades. Incluso limitándonos a los métodos de formación, nos encontramos ante una gran diversidad de dispositivos, de referencias teóricas o éticas y de integraciones institucionales. Asimismo, nos mantendremos en las propuestas *voluntarias* que persiguen, a través del análisis, la transformación de la práctica —o la de los practicantes— por inducción de un proceso de aprendizaje o de desarrollo personal.

Este proceso puede inscribirse en un contexto de formación *stricto sensu* (inicial o continuo), pero también de supervisión, de consejo, de investigación-acción o de apoyo de un proceso de innovación. Daremos privilegio a las propuestas específicas, metodólicas, parcialmente instrumen-

tadas, éticamente controladas y, finalmente, realizadas en el marco de un *grupo* por un monitor formado para esta función.

El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal

Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad.

Por lo tanto, nadie emprenderá un procedimiento de este tipo si no espera algún beneficio y confía en que le va a ayudar a ser más perspicaz, eficaz y coherente, a estar en paz consigo mismo o a «encontrar su camino» y asentar su identidad o su equilibrio.

Las finalidades de unos y otros varían, pero en ningún caso se considera el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas o aceleradas por la explicitación de la práctica y la elucidación de quienes la llevan a cabo.

Un trabajo de grupo

Se puede considerar un análisis de la práctica en el marco de una relación dual, sobre el modelo de la supervisión e incluso del trabajo psicoanalítico. En este libro, asociaremos esta propuesta a un trabajo de grupo, dentro de una configuración intersubjetiva particular: un conjunto de personas que llevan a cabo una práctica o que se están formando para ésta en un dispositivo de alternancia, que se reúnen alrededor de un monitor. Éste ofrece algunas garantías, tanto en lo que respecta a la ética como al saber hacer. En un primer momento, ya sea formador, supervisor, terapeuta, consejero, investigador o supervisor de proyectos, el monitor de un grupo de análisis de prácticas se ha ido construyendo progresivamente competencias específicas, según la experiencia pero también según las formaciones.

En principio, el grupo sólo es un marco de trabajo analítico, sin otro proyecto que ayudar a cada uno a progresar. Sin embargo, no podemos impedir que se produzcan interferencias con otras funciones, en especial si existe una red de interconocimiento o de interdependencia más allá del grupo, en razón, por ejemplo, de una pertenencia común de los miembros del grupo a un cuerpo profesional, a un centro o a un grupo de estudiantes. Cuando se trabaja en un «mundo pequeño», en un territorio exiguo

en el que cada uno se conoce por lo menos de lejos, resulta difícil desligar totalmente el análisis de la práctica de un análisis de las instituciones y de las relaciones sociales. En última instancia, nos devuelve siempre, indirectamente, a un sistema de acción más amplio. Por lo tanto, es imposible ser completamente purista.

No obstante, resulta mejor limitar el análisis de la práctica, en el sentido clásico, a una reunión de personas que no tienen vocación de constituirse como actores colectivos.

Entonces, el grupo tan sólo es el *contexto* y el *mediador* del trabajo de análisis, y sirve ante todo de marco estructurador para los intercambios, de centro de recursos y de salvavidas. Cada practicante ofrece a los otros un apoyo y un punto de comparación en un ejercicio de análisis que se sitúa en una *no man's land* en relación con los contextos profesionales de unos y otros. Estas condiciones permiten una libertad de expresión y una confianza difícilmente compatibles con las relaciones profesionales ordinarias en las organizaciones.

El análisis de la práctica sólo puede funcionar sobre la base de cierto voluntariado. Existe, a veces, una cierta ambigüedad, especialmente en formación inicial, puesto que sucede que el estudiante se encuentra, según el programa de formación, sin haberlo pedido específicamente, inscrito en un seminario de análisis de prácticas. Ciertamente, la entrada en un plan de estudios es voluntaria, pero al hacerlo, los estudiantes se exponen con conocimiento de causa a ciertos métodos de formación de tipo clínico, que exigen una fuerte implicación. Sin embargo, hay una diferencia de magnitud entre adherirse *específicamente* a un grupo de análisis de la práctica y verse allí dentro según el plan de estudios. Sería mejor que la participación en un grupo de análisis de la práctica fuera una unidad de formación *facultativa* más que una asignatura obligatoria.

No obstante, la cuestión no resulta sencilla, ya que si la construcción de un *saber analizar* es uno de los objetivos de la formación inicial, no se entendería muy bien que se eximiera a algunos estudiantes de este entrenamiento intensivo para el análisis. Tal vez habría que ofrecerles diferentes dispositivos que no exigieran el mismo nivel de implicación personal.

Otra diferencia que hay que mencionar afecta evidentemente al estatus de la práctica. En formación continua, los miembros del grupo son verdaderos practicantes, con una trayectoria profesional y una estabilidad. En la formación inicial, la práctica se lleva a cabo durante periodos de prácticas más o menos largos y frecuentes, que no siempre dan la plena responsabilidad de la clase y no implican la soledad del practicante autónomo. Por ello, sería una sabia decisión dirigir el análisis de la práctica hacia el análisis de situaciones educativas complejas que un estudiante en prácticas puede vivir u observar en clase sin cargar con toda la responsabilidad del asunto.

¿Quién analiza la práctica?

¿Acaso el análisis de la práctica atañe a cada participante, con la ayuda de los otros practicantes y del monitor? ¿Al grupo? ¿Al monitor? Lo ideal sería que éste último se limitara a fomentar y a proporcionar las herramientas necesarias para un trabajo de autoanálisis, y ayudara a los practicantes a explicitar y a interpretar sus prácticas. Pero ¿cómo se puede hacer esto sin sugerir por lo menos una parte del análisis? ¿Existe otra forma aparte de ir abriendo pistas a través de las preguntas, de los silencios, de la llamada a la participación del grupo, del establecimiento de conexiones, de las reformulaciones...? ¿Cómo se puede ayudar a un practicante a analizar la práctica reflexiva sin sentir la tentación de precederle y guiarlo hacia ese o ese camino, sin ofrecerle hipótesis, sin atraer su atención sobre lo dicho y lo silenciado? El psicoanálisis no se centra en las prácticas, pero sí podemos inspirarnos en ellas para teorizar las ambigüedades de la postura analítica. Un psicoanalista ya lo destacaba: «Una buena interpretación, pero ya no sabemos quién la ha dicho». Es el producto de una cooperación, incluso si el analista ortodoxo contribuye a ella mediante su forma de guardar silencio, de escuchar activamente, de relanzar la conversación más que de hablar «en lugar» del paciente, a quien, por otro lado, se denomina más como *analizante* que como analizado.

Pero hay algo que sí parece cierto: el análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el practicante se *implica* fuertemente en él. Conocer las conclusiones de un análisis llevado a cabo por un tercero difícilmente ayudará a cambiar. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica; incluso si no es la fuente única del establecimiento de conexiones, de las hipótesis, de las «intuiciones analíticas» o de las interpretaciones, tan sólo podrá hacer algo con éstas si se las apropia, si las hace suyas, *in fine*, como si vinieran de él. El análisis de la práctica como propuesta de transformación se concibe aquí como un *autoanálisis*. E incluso si cuenta con la presencia imperante de un profesional-guía y se incluye en el marco de un grupo y de un pacto o contrato, ello no dispensa a nadie de ser analizante más que analizado.

Este *contrato* rige sobre todo la intervención de los participantes a propósito de la práctica de los otros. Es inútil constituir un grupo si la red de comunicación se estructura en líneas divergentes alrededor del monitor. El interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones. Contrariamente al monitor, de quien no se espera que ponga en juego una práctica análoga a la de los participantes, éstos últimos mantienen una relación de reciprocidad que les autoriza a «mezclarse» en la práctica de los otros. ¿Acaso los diferentes participantes podrían dejar de relacionar lo que oyen con su propia experiencia, para evidenciar los parecidos o los contrastes? La identificación proyectiva funciona tanto como la curiosidad

desinteresada o el deseo de ayudar. Es difícil evitar los juicios de valor. Las miradas mutuas de los participantes son simultáneamente un recurso irremplazable y un factor de riesgo que el monitor tiene que dominar, especialmente instaurando reglas e interviniendo cuando éstas no se respetan. Cualquier juicio, cualquier enunciado de un modelo puede poner a la defensiva e impedir la comprensión de por qué hacemos lo que hacemos.

El análisis de la práctica funda todas sus esperanzas en las virtudes de la lucidez y de la autorregulación más que en las del «buen ejemplo» o del pensamiento normativo. Aún así, resulta difícil no medirse con los otros, no intervenir más que con la intención de ayudarles a comprender(se), sin ánimo de distinción o de usurpar el poder. En un grupo de análisis de las prácticas, se gestionan inevitablemente intercambios que, encubiertos por el tono de pregunta o de explicación, llegan a dimensiones menos con-fesables de las relaciones intersubjetivas.

Transformación de la práctica, formación y terapia

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y de acción. Éstas son las condiciones necesarias para una transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación—libremente asumida—de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender.

Aumentar las competencias, los conocimientos o el saber hacer no es la principal función del análisis de la práctica. Sin duda, ésta contribuye con su ejercicio a construir o a consolidar competencias, empezando por el *saber analizar* y las capacidades de comunicación. Cada miembro de un grupo de análisis de la práctica interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis movilizables fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida.

Un seminario de análisis de la práctica puede inducir otros efectos de formación, pero a no ser que se tergiversa, no podrá ponerse al servicio de un currículo bien definido. En cambio, un formador que intervenga en el ámbito transversal, didáctico o tecnológico, puede organizar en su campo temático unos momentos de análisis de la práctica con objetivos más determinados, para conectar los saberes que aporta a la práctica de los participantes, en particular en formación continua. Asimismo, no está prohibido reflexionar sobre los posibles *nexos de unión* entre el análisis de la práctica y la construcción de los saberes, especialmente en un trabajo por situaciones-problemas.

Por lo tanto, no se trata de encerrarse en una ortodoxia sino de distinguir los géneros y los acuerdos. Un grupo de análisis de la práctica, en el sentido estricto que aquí contemplamos, no tiene otro objetivo que contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal. Pero ¿acaso esto significa que podemos prescindir de un marco teórico? En absoluto. No podemos analizar e interpretar las prácticas sin apoyarnos en saberes centrados en la acción y en lo que la sostiene, lo que puede, incluso si no es el objetivo principal, contribuir a precisarlas, relativizarlas o enriquecerlas. Este «beneficio secundario» significativo, jamás tendría que convertirse, en este marco, en la apuesta principal de los cambios.

Sin cargar a un grupo de análisis de la práctica con un programa definido de formación, se puede sentir la tentación de dar privilegio a un registro definido de la práctica, por ejemplo, el conflicto, la relación con el saber, la dinámica de los grupos limitados, el poder... ¿Y por qué no? Pero entonces se corre el riesgo de empobrecer la complejidad, ya que los participantes escogerán o censurarán las situaciones relacionadas para que cuadren con el hilo conductor. En una situación ideal, el análisis de la práctica parte de lo que los participantes decidan poner sobre la mesa, sin limitación de género ni jerarquización en términos de importancia. Si con ello se crea saber, mejor que mejor, si bien esta circunstancia es imprevisible, puesto que depende del azar de lo que los miembros del grupo cuentan y de lo que hagan con lo explicado.

Sigue siendo necesario articular el análisis de la práctica con otros procedimientos de formación con objetivos más concretos. El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación y requiere nuevos saberes o competencias más especializados. Empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor. Pero esta formación tendría que desarrollarse fuera del grupo de análisis de la práctica, en otro momento y en otro lugar. En otro trabajo (Perrrenoud, 1998d), ya contemplamos la posibilidad, en la formación inicial de enseñantes, de pasar del análisis de la experiencia al trabajo por situaciones-problemas construidas sobre la base de las situaciones vividas y previamente analizadas. Es importante tender puentes entre los procedimientos complementarios, sin por ello confundirlos.

De la misma forma, el análisis de la práctica no es una terapia individual o colectiva, aunque puede conducir a reconocer y a designar los sufrimientos o las contradicciones que requieren ser tratadas clínicamente.

Resumiendo, el análisis de la práctica puede hacer salir a flote o precisar un proyecto de formación, de terapia o de innovación. Este proyecto, legítimo, debería encontrar su realización en otro marco más

apropiado. Sería preferible que personas cuyas necesidades de formación o de apoyo terapéutico saltan a la vista no se pierdan en un grupo de análisis de la práctica que no pueda responder a sus expectativas. No cabe duda de que la situación dista de ser siempre clara y las verdaderas necesidades a veces sólo se revelan a partir de la experiencia. Participar durante un tiempo en un grupo de análisis de la práctica resulta a veces un rodeo innecesario, que lleva al interesado a darse cuenta de que busca algo distinto...

En tal caso, el monitor tiene que saber que el grupo de análisis de la práctica sólo es un paso para estas personas, que no puede responder a sus necesidades pero sí puede favorecer. Llegado el caso, una orientación hacia otro tipo de formación o hacia un tratamiento desde la perspectiva terapéutica. A veces sucede que las personas implicadas tardan en reconocer que lo que buscan es algo distinto. A menudo, un grupo de análisis de la práctica tiene que «soportar»—en el doble sentido de la palabra— a una o dos personas que han perdido el hilo del grupo, pero que no quieren admitirlo. Esto es un problema para los otros participantes, y sobre todo para el monitor, y pone en evidencia la ausencia de diálogo o de recuperación de principios en numerosas instituciones. Por lo tanto, es necesario al formar a los monitores de grupos de análisis de la práctica, prepararles para tratar la diversidad de circunstancias y el posible «giro» del análisis de la práctica por parte de algunos participantes que buscan algo distinto incluso en formación inicial.

La cuestión de la eficacia

Un método de análisis de la práctica ofrece siempre algunos beneficios secundarios: sitúa provisionalmente a algunos erráticos; asegura a algunos inquietos y ofrece una válvula de escape a algunos idealistas o activistas. Pero no es éste su objetivo principal ni, por lo tanto, la recompensa de su eficacia en términos de (trans)formación de las personas.

¿Por qué un enseñante se embarcaría en el análisis de sus prácticas si estuviera completamente satisfecho de lo que hace y no deseara cambiar en absoluto? Tal vez por curiosidad, para romper con su aislamiento, integrarse en un grupo, encontrar una ocasión de hablar de sí mismo u obtener ayuda para otros problemas profesionales o personales; o también porque está inscrito en un programa de formación que no le deja mucho para elegir. Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

El análisis de la práctica puede constituir una respuesta a un problema puntual, que se produce en un momento concreto de la existencia y

que arreglamos de una vez por todas. Todos conocemos la diferencia entre la extirpación del apéndice y una terapia psicoanalítica: la primera es una operación que podemos olvidar tan pronto la hayamos superado mientras que la segunda puede convertirse en un modo de vida. Si el análisis de las prácticas es un medio de aumentar el dominio de uno mismo y del mundo, ¿por qué debería tener un fin?

En este sentido, la participación en un grupo, un seminario, una sesión de análisis de la práctica, a menudo sólo es un momento que desata un proceso, una forma de iniciación a un método que unos y otros podrán proseguir, en adelante, en diferentes contextos. El análisis de la práctica, en calidad de procedimiento colectivo, puede por otro lado concebirse ante todo como una «iniciación» a una práctica reflexiva autónoma.

Para algunos participantes, sólo se halla su eficacia más allá de este período de iniciación; su pertinencia a un grupo tiene como principal efecto la construcción de una relación con la práctica y con el análisis que cada uno puede llevarse consigo, como el caracol carga con su concha. Por lo tanto, sería injusto juzgar la eficacia del análisis de la práctica exclusivamente sobre la base de las transformaciones que induce en lo inmediato, sin tener en cuenta el aprendizaje metodológico como un «arranque» que no producirá efectos hasta más adelante, como si se tratara de un río subterráneo que finalmente emerge a la superficie.

Y, ¿en qué condiciones puede el análisis contribuir a cambiar la práctica? La pregunta es comprensible. De hecho, sólo parecerá provocadora para aquellos que se adentren en el análisis de la práctica como en una religión, íntimamente persuadidos de que ésta es fatalmente la causa de profundas transformaciones.

Sin negar *a priori* los testimonios entusiastas, estamos en el derecho de preguntarnos *por medio de qué mecanismos* el análisis de la práctica puede transformar a las personas, cómo la concienciación puede desatar un verdadero cambio.

En principio existen tres condiciones *sine qua non* para que el análisis provoque cambios: tiene que ser pertinente, aceptado e integrado. Analicemos a estos tres aspectos que, de hecho, son complementarios.

Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas

La pertinencia del análisis de la práctica se evalúa por su capacidad de dar en el clavo, de poner el dedo en la llaga del problema; de hecho, la única oportunidad para la persona involucrada de ponerse en marcha. Pero no es tan fácil como parece.