

DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR

Philippe Perrenoud

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.*

Professionalisation et raison 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 y desarrollo profesional del profesorado

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

Revisión técnica: Antoni Tort

© de la traducción: Núria Riambau

Diseño: Maria Tortajada

1.ª edición: febrero 2004

8.ª reimpresión: marzo 2011

ISBN: 978-84-7827-323-2 Editorial Graó

ISBN: 978-968-867-218-1 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2007

4.ª reimpresión Editorial Graó / Colofón, marzo 2011

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

C/ Hurtado, 29. 08022 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 ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

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 cientificista	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 concienciación y sus motores	146
	De la concienciación 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

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 discurrir 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: 'Fís. Acción y efecto de reflejar o reflejarse. || 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 quebequeses (Gagnon y Heynemann), 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 medita profundamente antes de actuar. Esta prudencia no está ausente de la reflexión en la acción, pero es un valor que tiene que vérselas 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 contraataque 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 *muñecas rusas*: 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 virtuales», 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 consideramos 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

prolongarse durante semanas, meses e incluso años. Por momentos, todo va muy deprisa, pero en el intervalo han tenido todo el tiempo del mundo para reflexionar. (Schön, 1996, pp. 331-332)

Si la situación está definida de este modo, por su *móvil* y sus retos más que por una unidad de tiempo y de lugar, puede transcurrir *con intermitencias* y a veces, en escenas múltiples. Por la misma razón, entre sus tiempos fuertes, podemos observar unos tiempos de latencia, durante los que el actor puede reflexionar más tranquilamente sobre lo que ha sucedido o sobre el resultado de las operaciones. ¿Se trata entonces de una reflexión en la acción o sobre la acción? La distinción no permite mucho análisis. Aquí propondremos la distinción siguiente:

- ♦ Por una parte, la reflexión sobre una *acción singular*, que puede tener lugar ya sea en plena acción como en el recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación).
- ♦ Por otra parte, la reflexión sobre un *conjunto de acciones parecidas* y su estructura; esta última puede concernir al practicante o a un sistema de acción más complejo del que sólo es un pequeño engranaje.

Estas distinciones, todavía sumarias, permiten entrever tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos:

- ♦ Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- ♦ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior³ de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- ♦ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Estas tres facetas son complementarias; efectivamente, es raro que un practicante que reflexiona lo menos posible durante la acción reflexione intensamente antes de actuar o se haga muchas preguntas *a posteriori*. Igualmente, la reflexión sobre las estructuras de la acción tiene sus raíces, en general, en una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas.

Intentemos mostrar la continuidad y el encadenamiento de estos *objetos* de reflexión y de sus *momentos*, a propósito de la práctica pedagógica.

La reflexión en plena acción

En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que

debe seguirse: interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo antes de acabar la clase, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar, dejar salir o no a un alumno, etc.

Cada una de estas microdecisiones (Eggleston, 1989) pone en marcha una actividad mental. Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece «prerreflexionada», al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de que pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se dirá, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión.

A veces, surge la duda, sopesamos entre dos posibilidades, entre los impulsos contradictorios, entre un movimiento afectivo y la razón que los atempera. Cuando no sabemos muy bien lo que hay que hacer, vistas las circunstancias, el tiempo que falta, el clima de la clase, el trabajo empezado, se puede disparar una reflexión en plena acción, cuando incluso el flujo de los acontecimientos no se interrumpe e impide una verdadera «paralización de la acción» (Pelletier, 1995). No intervenir es entonces también una forma de actuar, en el sentido en que esta actitud pesará asimismo, de otra manera, en el curso de los acontecimientos. Si no decidimos nada, dejamos que la situación evolucione y, tal vez, que empeore. La reflexión en la acción es, por lo tanto, *rápida*, guía un proceso de «decisión», sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un «tiempo muerto», como un equipo de baloncesto tiene derecho a hacerlo durante un partido.

Este proceso puede llevar a la decisión de no intervenir inmediatamente para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad. Es lo que Pelletier (1995) sugiere a los gestores, invocando un «saber de inacción», que se puede interpretar como una forma de sabiduría incorporada al *habitus*, que conduce a diferenciar la decisión. No toda indecisión es fatal. Algunas situaciones justifican una respuesta posterior. El enseñante siente que actuar demasiado deprisa sería poco acertado, que se encuentra bajo los efectos de la emoción o que le faltan elementos de apreciación para decidir con conocimiento de causa. A veces, puede decir abiertamente a sus alumnos: «Pues no lo sé. Voy a pensar en ello y os responderé mañana». En otras situaciones, esta reflexión es interior.

En clase, algunos comportamientos sólo se convierten en problemas porque son repetitivos, por ejemplo, los charloteos crónicos, la impuntualidad constante, la huida continua ante las tareas, las agresiones repetidas a un compañero o la impertinencia habitual. Entonces, la decisión no nos lleva a una situación singular, pero sí a una serie de situaciones parecidas, lo que deja tiempo para formarse una opinión o contemplar diversas estrategias posibles. Una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila.

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 entrenarse 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. Escatimará 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)

Sin 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 Héту (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 aprehendemos 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 rutina, 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 estudian 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 intensivo 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 concienciación 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 segura cuando reflexionamos, durante una interrupción, de alguna forma entre dos «asaltos» 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, constreñida 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 mediodía 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 ¿caso no hay situaciones y acciones que se repiten y que se plantean 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 inservibles 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. Ésta concierne 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 *variaciones 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 parecida 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 hay 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. (Vergnaud, 1990, p. 186)

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 infinidad 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 consciencia 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 rutinas 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 rutinas 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 enraíza en la concienciación 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, veleidoso 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 veleidosa, 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 estadios 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 enriquece, 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 *orquestración de*

los habitus. Ésta 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 contrato 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 rutina 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, encontraremos, por ejemplo, los siguientes:

- ♦ Conflicto.
- ♦ Falta de rectitud, 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.
- ♦ Solicitación 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 Schlanger (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 tercie 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 concienciaciones ni a cambios. Cualquier enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia (Holborn, Wideen y Andrews, 1992; Woods, 1997); luego, cuando ya ha conseguido la velocidad de crucero, 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).

Un «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 profesionales. 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 él 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 *regular*, 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 desearla 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 distinta 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, 1996*a*; Perrenoud, 1994*a*; 1998*a, d*; 2001*d*).

¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?²

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* (Bourdoncle 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 universitarización 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 anodine au pas décisif vers la professionnalisation», en HENSLER, H. (ed.) (1993): *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canadá). 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, éstas 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 consideran como tales.

Examinaremos cuatro ilusiones que sería mejor abandonar si deseamos desarrollar una formación a la vez universitaria y profesional: la ilusión cientificista, la ilusión disciplinaria, la ilusión objetivista y la ilusión metodológica.

La ilusión cientificista

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. Esta 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 ingenuos 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 burlen 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» desesperadamente 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 politécnicas 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 universitarización, 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 benefician de una formación universitaria reglada, los oficios de lo humano no ostentan el mismo nivel de prestigio que las profesiones de ingeniero politécnico 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. Éste 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 politécnicas o en otras escuelas profesionales de alto nivel. Éste 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 avatares 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 pensaremos 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 completa, 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 revista 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 monodisciplinares 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 identificable*, 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 articulaciones 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 desenmarañar y, posiblemente, mejorar su funcionamiento. En este sentido, la referencia a la labor de enseñante, 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 serán 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 universitarización 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 rescoldos 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. (Haramain, 1990; Tardif, Lessard y Lahaye, 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-

zonas ni la orquestación (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 reconoceremos que las ciencias humanas entierran 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 construir las 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 trabajo, 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, explicitando 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 contradice 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 *fuentes 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, 1996c) 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 inconfeable, establecer las conexiones que no saltan a la vista y reconstruir las coherencias sistemáticas 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 (Altet, 1992; Peyronie, 1992; Perrenoud, 1994a).

Desde esta perspectiva, la formación mediante la investigación nos parece una *maniobra útil* 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; Maheu y Robitaille, 1991; Lessard, Tardif y Lahaye, 1991; Gather 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 emprender el trabajo común ante problemas bastante *complejos*, 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 construidos, 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 *descubrimiento*, 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 reflejan 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 antípodas 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 supongamos 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 *autotransformación 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 Gather Thurler, 1991; INRP, 1992; Perrenoud, 1992a, b, c) está bien, pero esta 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 forzosamente fuera de la escuela: las experiencias canadienses de formación conjunta en Ottawa (Bélair, 1991 *a, b*) y de escuelas asociadas a Montreal (Carbonneau 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 responsabilización se inscriba en una continuidad.

La medicina y las escuelas politécnicas 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 *acuerdo de colaboración* con el conjunto del sistema educativo. Más allá de los problemas contractuales, nos encontramos ante una paradoja considerable: la profesionalización, entendida no en sentido estatutario 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 reprochárselo, al constatar que ello crea un desfase entre el oficio nuevo, preferible, 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 intrínquilis del oficio y de la imitación de los practicantes experimentados.