



Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales¹

WRITE THE PRACTICES: RELUCTANCE AND RESISTANCE OF PROFESSIONALS

ESCREVA AS PRÁTICAS: RELUTÂNCIA E RESISTÊNCIA DOS PROFISSIONAIS

Anne-Marie Chartier

Anne-Marie Chartier²

² Agregada de Filosofía y Doctora en Ciencias de la Educación. Fue profesora de la Escuela Normal de Versailles, profesora asociada de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), y ejerció luego la docencia y la investigación en el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), en el departamento de Historia de la Educación; correo electrónico: anne-marie.chartier0054@orange.fr

Citar artículo como:

Charter, A. (2020, Julio-Diciembre). Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales [Traducción de Oscar Saldarriaga]. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 19-47. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2409

DOI: <http://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2409>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo gira alrededor de las prácticas profesionales, entendiéndolas, desde sus diversas interpretaciones, como un objeto de estudio fundamental por su importancia en tanto referente en la formación, acción y el punto de vista de los actores educativos; así, examina la manera en que las prácticas comienzan a desplegarse en el escenario escrito.

Palabras clave: Prácticas profesionales, escritura, vida escolar, pedagogía.

Abstract

This article revolves around professional practices, understanding them, from their various interpretations, as a fundamental object of study due to their importance as a reference in training, action and the point of view of educational actors; thus, he examines the way in which practices begin to unfold in the written setting.

Keywords: Professional practices, writing, school life, pedagogy.

Resumo

Este artigo gira em torno das práticas profissionais, entendendo-as, a partir de suas diversas interpretações, como objeto de estudo fundamental pela sua importância como referencial na formação, na ação e na visão dos atores educacionais; assim, ele examina a maneira pela qual as práticas começam a se desdobrar no ambiente escrito.

Palavras-chave: Práticas profissionais, escrita, vida escolar, pedagogia.

¹ Edición original: Chartier, A. (2003). "Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens". En Claudine Blanchard, C., y Fablet, D. (Dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, París: L'Harmattan, pp. 17-56. Traducción: Oscar Saldarriaga Vélez, Ph D. Profesor, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. El original francés usa el término "praticien", que en castellano puede significar tanto "profesional" como "practicante", e incluso "técnico". Se ha consultado también la traducción portuguesa, publicada como "A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais" (2007).

Escribir sobre las prácticas: una coyuntura favorable

Las prácticas profesionales van viento en popa. Relegadas durante mucho tiempo a un segundo plano, en conformidad con el esquema teoría-práctica³, se han convertido hoy en un objeto de estudio por derecho propio⁴. Las investigaciones tratan de describirlas, ya sea desde el exterior -para mostrar sus fuerzas y debilidades y contribuir a la mejora de su eficacia-, o desde el interior, cuando quienes practican explicitan su experiencia para transmitirla a sus pares o aprendices, y/o para mejorar sus propios desempeños.

Refiriéndose a la escuela, los análisis dirigidos por terceros tienen, sobre todo, finalidades evaluativas o didácticas. En contraste, aquellos estudios en que los actores ponen en juego su propia práctica tienen más bien una perspectiva formativa: el “profesional reflexivo” que relata sus modos de hacer; el novato que analiza sus éxitos o fracasos, con o sin ayuda de una “entrevista de explicitación”; el profesional que da testimonio de su trayectoria o de sus vivencias escribiendo su carrera o su “historia de vida”, etc. Para los tomadores de decisiones en la institución, las prácticas se han convertido en uno

de los horizontes de referencia de la formación profesional, a la par de los saberes académicos y didácticos, y la cuestión principal consiste en saber cómo integrarlas en las pruebas y evaluaciones.

Otros escritos pretenden simplemente informar sobre prácticas nuevas, difíciles de ubicar (por ejemplo, las iniciativas de proyectos de zona al momento de la creación de las ZEPs)⁵, o sobre funciones en curso de redefinición (por ejemplo, tareas de intervinientes externos o de educadores de apoyo en las escuelas; “trabajos cruzados” en el liceo que implican profesores de disciplinas diferentes). Sin embargo, no puede olvidarse que esas descripciones informativas apuntan a facilitar la apreciación de las transformaciones en curso: ¿hay que alentarlas?; ¿hay que reorientarlas?; ¿la innovación ha producido el efecto esperado? Hasta la descripción más neutra implica siempre un juicio.

En las revistas profesionales o militantes, en los textos que emanan de la jerarquía o en la “literatura gris”⁶ de los equipos pedagógicos, los “haceres ordinarios” de la clase cuentan con una menor calidad de descripción que las prácticas excepcionales o marginales, esas que quiebran las rutinas (preparar una fiesta, una exposición, un

³ Este era el enfoque clásico durante los años 1970-80. La articulación entre teoría (científica) y práctica (ética) o praxis (política) constituía un modelo general de referencia. Al respecto, se recomienda la lectura de Ferry (1983).

⁴ La autora acompaña su artículo con una abundante bibliografía, especialmente de revistas francesas publicadas entre 1992 y 2002. Se ha acordado no reproducir sino las notas que resulten útiles para el debate. Las referencias más relevantes se adjuntan al final.

⁵ En Francia, las Zonas de Educación Prioritarias [ZEP] han sido espacios educativos identificados como áreas de alto índice de fracaso escolar, para ser focalizadas por políticas de refuerzo (Nota del Traductor).

⁶ Es el nombre que se da en la academia a los borradores de investigación, individuales o de grupo, que no alcanzan a ser publicados o no están destinados a ello, y a veces ni siquiera se hallan en bibliotecas (Nota del traductor).

viaje), o las que innovan (introducir el texto libre, la correspondencia escolar o la imprenta, para limitarnos a ejemplos clásicos (Chartier, 1993, 1995 y 1998).

Es que se supone que ciertos aspectos de la acción pedagógica son conocidos por todos: sería pues, superfluo, presentarlos. En cambio, cuando hace falta conocer el saber compartido por todos los exalumnos de un país, cuando la clase de la que habla un artículo está fuera del sistema (en un hospital o en un campo de refugiados), o lejana en el espacio (el Japón) o el tiempo (en el siglo XVIII), el lector contemporáneo tiene necesidad de que le expliquen las prácticas a las que remite el análisis. En su ausencia, ese lector infiere las constantes de las situaciones a partir de sus referentes habituales, frecuentemente de modo erróneo⁷.

Por ejemplo, este lector “olvidará” que en 1830 los alumnos no aprenden a escribir sino después de haber aprendido a leer, que el institutor de la época de Jules Ferry no se dirige a un público mixto⁸, que el manual de lectura es concebido e impuesto por las autoridades en Alemania, México, Marruecos,

etc. Los investigadores, por tanto, deben hacer explícitas las prácticas profesionales cuando ellas son su objeto de indagación (en particular en ciencias de la educación), pero también cuando son el marco de referencia que el lector debe conocer para evitar contrasentidos de lectura (en historia, sociología, antropología, etc.)⁹.

Frente a ello, en psicología, las publicaciones norteamericanas sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades, que constituyen buena parte de la producción internacional, presuponen, por el contrario -y casi siempre-, que las variables locales (escolarización a partir de los cinco años, lengua inglesa, aprendizaje en familia del alfabeto, lectura de libros ilustrados, etc.), son conocidas por todos y, por tanto, “universales”.

Estas investigaciones sobre las prácticas no tienen solo implicaciones profesionales, los postulados epistemológicos de ciertas disciplinas, como la sociología, han sido cuestionados, y sus orientaciones, transformadas. En efecto, este “giro pragmático” ha rehabilitado el rol central de la acción y el punto de vista de los actores, que ya

⁷ Los estudios comparativos insisten en la dificultad y, por tanto, la necesidad de constituir indicadores internacionales pertinentes. Al respecto se recomienda la lectura de Nóvoa (1998) y Friboulet, Leichti y Meyer (2000).

⁸ Jules Ferry (1832-1893) fue un político francés, activista anticlerical y propulsor del colonialismo. Fue ministro de Instrucción Pública y presidente del Consejo de Ministros. Estableció, con las llamadas Leyes de Jules Ferry, un sistema de enseñanza pública laica, obligatoria y gratuita (Nota del Traductor).

⁹ Fue esto lo que hizo Galan (2001) cuando describió las clases de lectura en el Japón, puesto que, sin la “representación” de la lengua japonesa y de las prácticas escolares usuales, ningún lector occidental podría captar lo que estaba en juego en las reformas, en la selección de los manuales y en los debates pedagógicos entre 1870 y la actualidad. El XII Coloquio de Historia de la educación en España (2003) ha abordado esta cuestión desde un ángulo etnohistórico, en particular por la combinación de testimonios y documentos históricos sobre la escuela republicana, la escuela franquista y la postfranquista.

no son considerados como simples agentes. Los relatos de experiencia pueden ser analizados como procedimientos de justificación que contribuyen de manera central, no marginal, a las construcciones identitarias. A través de ellos, los individuos expresan las relaciones de fuerza que estructuran el mundo del trabajo y su posición en las redes de competencia, de solidaridad o conflicto¹⁰.

La escritura de las prácticas por sus actores

Sin embargo, escribir sobre las prácticas no es, aún, escribir las prácticas. ¿Qué significa esto para los practicantes? En la formación inicial, las tesis de grado y los informes de pasantías o prácticas se han vuelto obligatorias en los dispositivos de evaluación de la formación¹¹. Numerosos practicantes experimentados también se han visto conducidos a poner por escrito las prácticas profesionales. La circunstancia es, a menudo, un trabajo univer-

sitario (tesis de maestría o de doctorado), o profesional (para un ascenso a formador o a inspector). El problema es cómo transformar el testimonio subjetivo y singular en material de trabajo intelectual. La escritura exigida por los marcos académicos traza una especie de frontera entre el relato de una experiencia -todavía cercano a la vivencia personal-, y el análisis de una práctica -que toma sus distancias de lo vivido-.

Al lado de estas escrituras institucionales se hallan aquellas más comprometidas, como las posiciones militantes de las revistas pedagógicas¹² (relatos de experiencias, análisis de innovaciones), o algo más singulares, como las solicitadas regularmente por la revista del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)¹³, *Perspectives documentaires en éducation*, en la cual, para la sección llamada “Caminos de practicantes”¹⁴ los maestros, consejeros pedagógicos, directores, inspectores, etc., aceptan poner por escrito las cosas que han marcado sus carreras¹⁵.

¹⁰ Sobre el “giro pragmático” se recomienda ver las obras de Boltanski y Thévenot (1987 y 1991).

¹¹ Las memorias o informes no solo se utilizan en la “profesionalización” de los educadores (Lang, 1999, cap. IV), sino en la de otras profesiones (de la salud, de servicio social, etc.), como señala Guigue (1995). Sin embargo, las publicaciones se han multiplicado desde la creación de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros; creados en 1990 buscando conectar la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria; suprimidos en 2013. (Nota del traductor); como lo muestran las bibliografías de los números especiales de revistas sobre el tema (*Recherche et Formation* (Persée, 1992) y *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (CIRNEF, 2001).

¹² Revistas como *Cahiers pédagogiques*, o *Les Actes de Lecture*, se caracterizan por un compromiso colectivo de la publicación con un proyecto que orienta la selección de las contribuciones, incluso si no todos los maestros que escriben en la revista sean militantes del proyecto.

¹³ El antiguo Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, nacido de una tradición que se remonta a 1878, funcionó entre 1976 y 2010, cuando fue disuelto y reemplazado por el IFÉ (Institut Français de l'éducation) (Nota del traductor).

¹⁴ Se refiere a una sección de una importante revista de la Escuela Normal Superior de Lyon, destinada a la formación de maestros y que, lamentablemente, dejó de publicarse en 2006. Al respecto, es posible consultar <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP023-4.pdf> (Nota del traductor).

Sin embargo, una lectura seriada de esos textos permite ver que la mayor parte de ellos logra relatar bastante bien su “vivencia profesional”, sus experiencias, encuentros y dilemas, las comisiones de las que han sido encargados, lo que ha provocado sus entusiasmos y dudas; todo ello sin hablar (o muy poco) de sus prácticas¹⁶. La práctica es una especie de horizonte de referencia, evocado todo el tiempo, pero escasamente descrito. Las alusiones a ella no son claras sino para quien “ya sabe” de qué se trata. Todo el asunto reside en saber por qué los practicantes son tan “alusivos”: ¿Porque suponen que sus lectores son informados?; ¿porque explicitar sus tareas o funciones sería muy fastidioso?; ¿muy complicado?; ¿falta de interés?

Por lo demás, contrario a lo que podría dejar suponer lo abundante de estas producciones, muchas experiencias permitieron observar que el proyecto de escribir las prácticas, lejos de captar ese asentimiento general que caracteriza (hoy) a los investigadores y directivos de instituciones, genera reacciones ambivalentes entre los profesionales-practicantes. Aquellos que legitiman de buena gana

este proyecto, “en teoría” están incluso convencidos de que se encuentran mejor situados que cualquiera para hacerlo: ¿Quién podría hablar mejor de las prácticas que un practicante?

Sin embargo, cuando se trata de pasar a la práctica, las reacciones de evasión son recurrentes, alternando los “no tengo tiempo y además no soy capaz”, con los “¿De qué serviría eso? No se aprende nada leyendo las prácticas de otros”. Son estas resistencias o reticencias para escribir las prácticas lo que se ha intentado comprender¹⁷. Lo hemos tratado de hacer a través de un estudio de caso que ha servido de material empírico para analizar en concreto esas dificultades.

Estudio de caso: una investigación sobre las “prácticas de integración” en ZEP

En mayo de 1990, el rector de la Academia de Versalles constituye un “Observatorio de las prácticas de integración” (OPI)¹⁸ sobre ciertos sitios

¹⁵ En cambio, los investigadores tienen derecho a otra sección de la revista, llamada “Itinerario de investigación”. Sin sobreestimar esta diferencia léxica, ella incorpora la oposición clásica entre teóricos y practicantes: aquellos que se fijan objetivos y definen sus recorridos, frente a quienes “siguen” un camino, bifurcándolo a lo largo de los encuentros y acontecimientos. Además, la redacción de la revista ofrece de modo explícito, a todos los “practicantes-testigos” que lo soliciten, una ayuda para su escritura. Sobra decir que las trayectorias de estos profesionales muestran que han hecho estudios o formaciones en los cuales han debido adquirir hábitos de redacción distintos a los requeridos estrictamente por su oficio.

¹⁶ Este seguimiento se realizó a través de una treintena de números de la revista *Perspectives*, a partir del No. 15 de 1988, en el cual Jean Hassenforder [pionero de las bibliotecas escolares y la documentación pedagógica francesas] definió las “preguntas guía propuestas para la escritura de estos textos”: ¿En qué ha evolucionado su práctica de enseñanza, durante los últimos años? ¿En qué etapas? ¿En función de qué cambios personales y de cuáles influencias?; ¿En qué han contribuido a esa evolución los saberes sobre la enseñanza, la educación, la didáctica, los aportes de las ciencias de la educación, y la investigación pedagógica?; ¿En qué puntos las preguntas que usted hace actualmente a su práctica de enseñanza, requieren de un esclarecimiento desde la investigación pedagógica? (p. 56).

situados en Zonas de Educación Prioritaria (ZEP), para permitir una acumulación de informaciones “sensibles, reales, localizadas, sobre lo que hacen los actores de terreno”, a fin de valorar y, llegado el caso, divulgar aquellas que hayan dado buenos resultados.

La perspectiva era clara: para el rector, los datos objetivos cuantificados (cifras estadísticas sobre la composición social de los barrios, los flujos de estudiantes, tasas de reprobación o de orientación, etc.), no bastan para entender la diversidad de los territorios, sino que incluso corren el riesgo de perpetuar un tratamiento macro-social de los problemas, y de legitimar una visión jerárquica descendente de los útiles a emplear y de los dispositivos a instituir. Por razones de eficacia, piensa que los actores más cercanos al terreno son, a menudo, los más aptos para captar las variables cualitativas y definir las urgencias de acción que los organigramas hacen invisibles.

El término “prácticas de integración”, bastante vago, permite englobar todas las iniciativas puestas en marcha, de modo puntual o permanente, para ayudar a los estudiantes y luchar contra las desigualdades escolares y sociales verificadas¹⁷.

¹⁷ Esas alternancias entre “sería genial escribir, pero no me siento a la altura”, y “podría hacerlo, pero no vale la pena”, hacen parte de las afugias del escritor, tal como las describe con precisión Marcel Proust. No son exclusivas de los educadores y dependen de la identidad singular de los actores, de su relación personal o social con la escritura. En el marco de este texto, hemos tratado de seleccionar las reticencias imputables a los datos de la vida profesional, aun cuando los motivos personales y profesionales interfieren todo el tiempo.

Por tanto, debe ser definido, ya no *a priori*, sino *a posteriori*, a partir de lo que los actores de terreno hayan puesto empíricamente bajo este término; un contenido que deberá aclararse o cuestionarse a medida que vaya avanzando la investigación:

Este observatorio es tanto más importante cuanto que el seguimiento de las condiciones sociales y pedagógicas de la integración, pueden conducir a interrogarnos sobre la naturaleza de esa integración (Relatoría de la misión, 15 de mayo de 1990).

Llevando a cabo la pesquisa, los actores de terreno se hallarán, así, en situación de autoformación.

En la medida en que reconoce el lugar de los actores y los deja libres para escoger los asuntos sobre los que quieren testimoniar e indagar, esta demanda institucional suscita de inmediato el interés, y parece bien recibida en los distintos ámbitos de la academia. Para su puesta en marcha, se ha diseñado un dispositivo sencillo, que privilegia aproximaciones monográficas sobre algunos lugares. El equipo académico del CEFISEM²⁰ se encargó de dirigir el calendario de las reuniones, la recolección de los testimonios y documentos escritos para el informe de la primera fase (previsto para junio de 1991); tres expertos externos debían

¹⁸ Equivaldrían a lo que en Colombia se conoce hoy como “políticas (y prácticas) de inclusión” (Nota del traductor).

aportar una “ayuda metodológica” y una cierta “vigilancia científica”²¹.

Un año después fue entregado el informe²², el cual da cuenta de un amplio abanico de prácticas. Partiendo de los objetivos propuestos de modo explícito por los proyectos de zona, los colegas que trabajaban en las ZEP o en los diversos CEFISEM entrevistaron a familias, estudiantes, egresados y funcionarios de la educación nacional, para conocer mejor sus puntos de vista. Las intuiciones empíricas sobre las que fundaron sus acciones fueron, según los casos, confirmadas, complejizadas o matizadas. Por ejemplo, en dos lugares, las relaciones escuela-familias-barrios fueron abordadas a través de 25 entrevistas con las familias que representaban los diferentes perfiles de población, y 15 entrevistas en instituciones implicadas en los barrios (policía, trabajadores sociales, asociaciones, animadores deportivos, funcionarios de la alcaldía, la agencia de empleo, los médicos del PMI²³, etc.).

Por su parte, la maestra de un curso de adaptación para estudiantes no francófonos entrevistó a sus antiguos alumnos: ¿Cómo se habían “integrado” a la escuela y al colegio, y qué recuerdo guardaban de esta estructura especializada? En otro lugar, el investigador se preguntó por el “rol integrador” de las prácticas deportivas para-escolares, grabando a

los participantes con los que trabaja regularmente e interrogando a una muestra de escolares y colegiales (con cuestionarios discutidos y llenados en su presencia). El destino de los egresados del liceo profesional, jóvenes entre 16 y 25 años, fue hecho visible por los mismos adolescentes y, en ciertos casos, por los servicios sociales, médicos, educativos o judiciales que los conocieron. Una misma pregunta: ¿De qué manera la escuela integra o fracasa en la integración de los niños de familias en situación precaria? Sin embargo, el informe subraya de entrada que:

El punto central de las dificultades no provenía de las finalidades del trabajo, sino del medio empleado “naturalmente” para lograrlas: no por el trabajo de investigación sino por el trabajo de redacción del informe de investigación (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 5).

La necesidad de escribir las prácticas sacó a flote dificultades y resistencias no previstas, al punto de que se abandonaron o modificaron las modalidades imaginadas.

Informarse para actuar o para “rendir cuentas”

En tanto que las primeras reuniones habían permitido escoger lugares y temas de investigación,

¹⁹ “La integración, en el sentido más amplio de la palabra, es la misión fundamental de la educación, cuando ella es nacional. Y nosotros debemos dar la mayor importancia a todo lo que se inicia en esos lugares particularmente difíciles, y por tanto innovadores, que son los ZEP”. (Carta de M. Alliot, rector de la Academia de Versalles, al director del CEFISEM. Recepción de informe de etapa, 15 de abril de 1991).

²⁰ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants [Centros de Formación y de Información para la Escolarización de los Hijos de Migrantes]. Tienen la misión de formar a todos los profesionales que participan en la educación de los niños provenientes de la inmigración (Nota de la edición brasileña).

el despegue mismo de la indagación hizo aparecer inmediatamente dificultades de método y de puesta en obra que condujeron a interrogarse sobre los objetivos de la operación y sus repercusiones. Dificultades de método: los profesionales tienen el hábito de informarse para actuar, pero no el de informarse para escribir. En efecto, los actores de terreno regulan todo el tiempo sus acciones, en función de las informaciones que construyen de forma empírica “en la práctica”, pero no tienen necesidad de tener un protocolo explícito para la recolección de datos, como tampoco para construir una memoria escrita sistemática.

De hecho, las informaciones son recogidas en la acción e integradas en la continuidad del trabajo sin ser tematizadas por sí mismas. Esto es lo que aparece en los relatos de acción, bajo expresiones como: “Y entonces, ha sido necesario tener en cuenta que...”, ya se tratara de interlocutores (padres de familia, el inspector escolar, políticos, colegas o alumnos), o de eventos (resultados electorales, procesos en curso, incidentes en la ciudad destacados en la prensa, etc.). Junto a los datos estructurales, ya usuales en las investigaciones sociológicas (la composición social o étnica del barrio, la distribución del hábitat, la realidad del desempleo, las tasas de repitencia,

etc.), los determinantes de “realidad” con los cuales deben vérselas los actores se refieren, sobre todo, a la singularidad de los individuos y a la irreversibilidad de los acontecimientos.

Los practicantes casi no se plantean la cuestión de cómo informarse antes de actuar, dado a que una acción se apoya siempre en un saber previo (compartido con sus pares, así sea de modo desigual), y a que en el curso de la acción, y por él, se construyen nuevas informaciones. Por la misma razón, los profesionales a menudo no se acuerdan de los motivos que los condujeron a iniciar, modificar o abandonar un proyecto: es lo que se hizo “finalmente”, lo que queda en la memoria. Cuando las acciones son realizadas en equipo, las discusiones que acompañan las decisiones son tratadas de modo informal, pero no es ni necesario ni deseable guardar sus huellas. Por el contrario, al ser consensuada, la decisión tomada debe borrar rápidamente el recuerdo de las posiciones en conflicto que hicieron difícil su nacimiento.

Para dar cuenta de las prácticas por escrito, como lo pedía el rector, era necesario romper con esta práctica empírico-informal, conveniente y, aunque no siempre eficaz, en todo caso incomunicable a

²¹ Ramos, Catherine Wihtol de Wenden, Gilles Verbunt y Anne-Marie Chartier, por entonces, respectivamente, encargada de investigación en el CERI (CNRS), directora de Recherche et Formation y profesora en la Escuela Normal de Versailles. Por encargos diversos, nos interesamos en esta investigación de terreno sobre las prácticas seleccionadas por los profesionales. Este artículo, que retoma algunas partes del informe que yo redacté entonces, solo compromete mis ideas, por supuesto, y en absoluto las de mis colegas.

²² Bajo el nombre de *Enquête sur les pratiques d'intégration dans l'académie de Versailles. Rapport au Recteur. [Investigación sobre las prácticas de inclusión en la academia de Versailles, Informe al Rector]*- Con la dirección de Chartier, A., Verbunt, G., Wihtol de Wenden, C. (1991-Junio), 250 p. (xeroxcopiado).

²³ El PMI (Servicio de Protección Materno-infanti), proporciona a las futuras madres y a los hijos de menos de 6 años, cuidados médicos de prevención y acompañamiento psicosocial (Nota de la edición brasileña).

terceros. De golpe, el asunto del método para recoger las informaciones sobre las prácticas se convertía en objeto de discusión entre los participantes: ¿Tenían los profesionales la formación necesaria para llevar a cabo esta investigación?; ¿podían ser, legítimamente, a la vez jueces y parte, actores e informantes? Para algunos, esto era impensable:

Las personas encargadas de las entrevistas deberán ser reclutadas fuera del terreno de investigación, y no podrán, en ningún caso, ser los mismos educadores implicados directamente en la acción (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 104).

Informarse por contacto directo o por mediación de escritos

La presencia de expertos solicitados por el rector, y propuestos como apoyo y facilitadores, abrió, en cierto modo, una duda: Por un lado, los modelos de la investigación “científica” (con su cortejo de precauciones desalentadoras), parecían ser los únicos aceptables; una pregunta recurrente asedió la “representatividad” de los estudios de caso: ¿qué criterio permitía pensar que las prácticas juzgadas como pertinentes, o por el contrario, como deficientes, podrían constituir buenos modelos de las cosas para hacer o no, en otros espacios?

Por otro lado, era necesario clarificar el reparto de los roles y las tareas entre los practicantes de terreno y los “expertos”. Los expertos aparecían como observadores externos cuyos criterios de apreciación y de juicio sobre las prácticas profesionales no podían ser los de colegas, supuestamente “solidarios” por principio: ¿qué decir

(o callar) delante de ellos en las reuniones? Pero al tiempo, eran considerados como los especialistas de la metodología y/o de la escritura del informe. En todo caso, su modalidad de participación aparecía mal definida o ambigua: ¿Estaban allí para ayudar a los practicantes, para imponer una metodología, o para apropiarse del resultado? Como puede leerse en el informe de uno de los lugares visitados:

La reticencia a utilizar los instrumentos propuestos (en particular la guía de entrevistas) remite a poner en evidencia la siguiente doble problemática: -Si se trata de concebir, de poner por obra, y de analizar una investigación cuyos resultados podrían alimentar una síntesis y permitir avanzar conclusiones, entonces un cierto número de garantías, si no científicas, al menos metodológicas, son necesarias [...] -Si se trata de obtener nuevas luces, impresiones múltiples, visiones impresionistas [...] la dispersión de las tareas que deben ser delegadas, de los temas tratados y del rol de los filtros relacionales, volverán ilusoria la posibilidad de un análisis, e improcedente la existencia del Observatorio.

Este era el dilema: O riguroso pero impracticable, o realizable pero sin valor informativo. Uno de los puntos en litigio fue (para uno de los equipos) la guía de entrevistas. Se trataba de una simple pauta bastante banal, pero que implicaba acercarse a las personas e interrogarlas (a colegas, padres, funcionarios) con lápiz y papel en mano. Se necesitaba entonces pasar, de los encuentros y conversaciones ocasionales, a las citas y charlas más formales, diciendo de modo explícito:

En el marco de una investigación de la academia quisiera precisar algunas prácticas; usted, personalmente, podría contarme su experiencia y su opinión (por ejemplo, ¿sobre las relaciones que

tiene con los profesores de sus hijos, el director, la escuela, y lo que opina de ellas?).

Sin embargo, este procedimiento ha parecido incompatible con el modo de relación habitual:

La guía de entrevistas ha sido presentada como útil para entrar en contacto con un cierto número de familias, y para sacar a luz comportamientos, reacciones, historias personales. A pesar de ello, con razón o sin ella, los educadores han estimado, en ocasiones, que corrían el riesgo de obtener resultados inversos, y hacer aparecer la sospecha en su contra, y que ellos no tenían en absoluto la necesidad de tales instrumentos para acercarse a las familias (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 104-105).

Hacer preguntas, apoyándose en un protocolo escrito, tomar notas, usar grabadora: estos gestos parecían sacar de tal modo a los practicantes de su rol habitual, que su estatuto y su rol habrían podido ser cuestionados...

Es difícil saber, de hecho, si la crítica de un instrumento (la guía de entrevista) escondía el rechazo a personas (los expertos) e incluso la recusación de todo el proyecto del OPI. En cualquier caso, tras una acogida más bien positiva, la puesta en marcha de la investigación hizo tomar conciencia de que era “imposible” entrar en una lógica de escritura: hacer un plan previo, recoger las informaciones de forma abierta, escribir a partir de esos datos. Imposible, puesto que era incompatible con el ejercicio del oficio por razones “deontológicas”. En uno de los lugares se debió abandonar la investigación.

Hallar el tiempo: tareas prescritas y no prescritas

Cuestión de método, cierto, pero también de la puesta en obra. Las reticencias sobre la legitimidad de la empresa también surgieron del hecho de que nadie sabía bien cómo y cuándo hacer este “trabajo suplementario”. La investigación proponía dispositivos sencillos, de forma que el trabajo pudiera integrarse a las labores ordinarias sin que fuese necesario proceder a licencias de trabajo oficiales (lo que habría implicado cartas de descarga horaria, reposición de horas extras, permisos para formación continua, etc.), y un control rígido. Pero, con el paso del tiempo, las reuniones plenarias mostraron el eco sutil de ciertas reticencias de “la base”.

En los encuentros informales, fueron expresadas con franqueza las dudas frente al tiempo exigido por tal trabajo, cuyo interés era innegable, mas no su “urgencia”: ¿Valía la pena tomarse el tiempo para entrevistar a X o a Y, grabar formalmente sus opiniones (respecto de actividades que ya se conocían) y transcribirlas para un informe que, seguramente, terminaría en una gaveta? Las reticencias o la desconfianza se manifestaron al mismo tiempo que el interés:

Las mismas personas pueden sostener sucesivamente los dos discursos contradictorios. Lo que se expresa, en un primer momento, es una curiosidad empática respecto de una iniciativa que “viene de arriba”: “El rector quiere conocer mejor lo que pasa, está bien, es una buena idea, si eso puede aportar algo a la ZEP, si ayuda a dar a conocer lo que hacemos, mostrar la carencia que tenemos de algunos medios, etc., tal vez eso valga la pena”. Pero quienes

los reciben a ustedes ya están desbordados por las urgencias ordinarias. Como todos sabemos la suerte reservada a esos informes solicitados “desde arriba” y que terminan en el fondo de los cajones, comprendemos la razón, pues cuando el tema de la investigación no se ciñe a sus preocupaciones inmediatas, les es tanto más difícil apropiárselos de modo espontáneo (Investigación sobre el futuro de los alumnos de LEP [Liceos de Enseñanza Profesional])(Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 65).

Incluso en las situaciones más favorables (cuando el investigador y sus interlocutores están convencidos de la utilidad de este trabajo), la queja sobre la recarga de trabajo es recurrente.

Ciertos colegas han tenido que buscar horas extras, al final de la jornada, para encontrarnos fuera del tiempo escolar; otros que habrían estado interesados finalmente renunciaron, porque nuestras respectivas disponibilidades no pudieron coincidir. Agendar las citas con anticipación, ante unos horarios ya bien saturados, todo eso pesa, dado que la investigación no es una prioridad (ni para ellos ni para mí) frente a las urgencias del trabajo cotidiano. Realizar una veintena de entrevistas nos ha tomado más del trimestre. (Investigación sobre las prácticas deportivas para-escolares) (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 90).

Un caso similar ocurrió con una investigación sobre los egresados de CLAD²⁴.

Los colegas de los CIO²⁵, a quienes me dirigí, estaban muy interesados en una investigación dirigida a recuperar antiguos alumnos no francoparlantes, escolarizados o no dentro de una estructura específica, y orientados luego hacia una SES o un LP²⁶. Esta tarea, que demandaba pasar tiempo al teléfono para recoger las informaciones por vía directa, o consultar los archivos del colegio, se reveló, en la práctica, en verdad incompatible con las búsquedas ordinarias del trabajo que les habían sido confiadas por la dirección del CIO. No se puede desconocer que, salvo para los miembros del CEFISEM, el trabajo relativo a esta misión no podía ser una prioridad (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 55-56).

Conciencia profesional y compromiso personal

De hecho, al dejar que los profesores se organizaran de acuerdo con sus propias conveniencias para integrar este trabajo en sus horarios, los directivos les trataron de manera “liberal”, considerando que eran libres para administrar sus agendas y que podrían visitar a sus informantes dentro de su tiempo laboral, lo cual se reveló, no pocas veces, imposible. Los participantes involucrados, generalmente descargados de dar clase, y ocupando puestos en los CEFISEM o en las ZEP, se dieron cuenta de una exigencia poco realista (agregar esta nueva tarea a las otras que ya realizaban), signo

²⁴ CLAD: Clases de Adaptación habilitadas en las escuelas primarias para apoyar a estudiantes con dificultades [Nota de la traducción brasileña].

²⁵ Centros de Información y Orientación: De acuerdo con el Ministerio de Educación, proporcionan informaciones sobre estudios, carreras, formación profesional, cualificación, etc., a los jóvenes y sus familias. Realizan también consejerías individuales (Nota de la traducción brasileña).

de confianza en su compromiso militante (“ellos saben bien que no se puede pedir trabajo extra sino a personas ya sobrecargadas”), o de una exigencia autoritaria (“ellos nos consideran verdaderamente como sus sirvientes incondicionales”).

La investigación no pudo, pues, desarrollarse (de modo parcial) sino en cuanto fue percibida como un procedimiento excepcional por quienes la condujeron. Aquellos que “le gastaron tiempo”, sobrepasando con creces sus obligaciones laborales, pensaron que aquello “valía la pena”, a la vez, por el interés del servicio para los colegas y las familias, y también porque podrían sacar algún beneficio para sí mismos. Se apoyaron en sus redes de relaciones para buscar sus informantes y, aún percibiendo un aspecto “improvisado” del procedimiento, no cuestionaron la pertinencia del trabajo.

Casi en todos los sitios, fueron los “militantes profesionales”, es decir, los profesionales comprometidos o “movilizados”²⁷, quienes tomaron a su cargo el trabajo, mientras que sus otros colegas se desinteresaron. La investigación pudo contribuir a formar a los primeros, aumentando notablemente su conocimiento de los lugares y personas (encuentros con los responsables locales y con las familias, en sus domicilios):

Aunque muy pocos de los profesores de la ZEP se implicaron en la OPI, aquellos que se comprometieron tomaron conciencia de la riqueza de los datos recogidos, de la importancia del descubrimiento de los barrios y de las familias,

y de las relaciones que se establecieron con ellos (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 38-39).

Pero, estas tomas de conciencia, singulares ¿lograron beneficiar a todo el equipo, o al revés, ahondaron la brecha ente la minoría activista y el resto? Solo en los años posteriores sería posible saber si, según la opinión de los interesados, el trabajo invertido había sido bien empleado y había ayudado, o no, a producir instrumentos o saberes útiles para todos.

En todo caso, lo que se dedujo de la experiencia es que era ilusorio creer que un procedimiento de “análisis de las prácticas” podía ser integrado sin más, de modo formalizado y permanente, a los procedimientos habituales de trabajo. En efecto, para lograr hacer de aquel una práctica ordinaria de trabajo²⁸, sería necesario reglamentar explícitamente todo lo que los procedimientos extras dejan siempre en una cómoda indefinición (¿Quién ha hecho qué?; ¿por qué X y no Y?; ¿cuándo tuvo el tiempo para hacerlo?; ¿qué fue lo que dejó de hacer, en cambio?; ¿qué fue lo que ganó /qué es lo hemos ganado?).

En la medida en que las cosas no llegan a decirse de modo tan franco -porque, por lo demás, no se organizan automáticamente-, quien busque armar cualquier actividad tiene, muy rápido, una impresión confusa de resistencia o de mala voluntad de parte de las mismas personas que él quería valorizar: reacción normal de los practicantes cuya vida profesional, bajo permanente tensión, no

²⁶ SES: Section d'éducation spécialisée: Clases de secundaria reservadas a los alumnos señalados como deficientes intelectuales. LP: Liceo Profesional (Nota del traductor).

²⁷ Retomo acá la definición y los análisis de Martine Kherroubi (1994).

cede fácilmente a las reorientaciones llegadas del exterior.

Primera lección. Una revisión seria de las prácticas con el propósito de explicitarlas es un verdadero trabajo que exige tiempo y esfuerzo. La experiencia desmiente también una creencia tenaz: que sería fácil “decir lo que se ha hecho”, y que el terreno estaría siempre dispuesto a “tomar la palabra”, por mucho que se le conceda y se tenga disposición para escucharlo. El hecho de que los profesionales “saben lo que hacen” deja siempre creer, más o menos, y de modo erróneo, que los saberes a ser explicitados están ahí, ya disponibles: no habría sino que “decirlos” o “hacerlos decir”. Los directivos y autoridades quisieran creerlo, pues ello refuerza su deseo de actuar rápido: su agenda de acompañamiento tiene exigencias de corto plazo.

Pero esta es una creencia también compartida por los profesionales practicantes: no es sino en el uso, cuando ya se trata de “pasar al acto”, cuando éstos comienzan a medir hasta qué punto los datos ya constituidos en la experiencia deben ser (re) construidos para llegar a ser comunicables. De ahí el doble movimiento, primero, de adhesión inmediata a un proyecto de este tipo (parece fácil de dirigir y legitimar la experticia de los actores), y enseguida, de retirada, cuando a través de la práctica se revelan dificultades no sospechadas.

¿Sobre qué representaciones se apoyan estas creencias? Hay, a mi parecer, tres modelos que sirven, en cada caso -o al mismo tiempo-, de referencia implícita: el modelo psicológico o religioso de las confesiones sinceras (cada uno puede y debe decir lo que ha hecho con toda confianza); el modelo político de la consulta (a partir de las discusiones entre la base se sacará una verdad democrática), y, finalmente, el modelo del “*reality*” televisivo (cada uno hace sus “elecciones”, eso le interesa “al público”).

Es posible concebir, tanto la dificultad de las confesiones (y el trabajo sobre sí mismo que ellas exigen), como los problemas de las consultas políticas (y el trabajo de negociación para llegar a acuerdos). El modelo comunicativo, por el contrario, está colocado bajo el signo de la transparencia y la inmediatez: Del hacer al decir no habría más trecho que el tiempo de la entrevista, en directo y en primer plano. Con ello se refuerza la ilusión de que las prácticas serían tan fáciles de decir (en el micrófono) como de mostrar (en pantalla) y, por qué no, de escribir. La televisión, tan eficaz para mostrar a los actores, sus gestos, palabras e instrumentos de trabajo en contexto, ha terminado por hacer creer, banalizándose, que registraba “la realidad” directamente, sin encuadres, montajes o preparación.

²⁸ La famosa hora n° 27, tomada cada semana del tiempo de trabajo reglamentario para hacer reuniones entre profesores de primaria, permite comunicar informaciones generales, organizar asuntos de calendario o de organización y distribución de tareas, pero no analizar prácticas.

Un análisis de las prácticas y sus riesgos

Una reticencia de otro tipo se expresó, así mismo, entre quienes manifestaron casi de entrada su escepticismo. ¿La investigación no tendría otros propósitos más allá de los anunciados? Descubriendo que *de facto* no era tan fácil responder a la solicitud del rector, ciertos profesionales se pudieron sentir en una posición delicada, presionados a obedecer a una jerarquía que, con sus exigencias, recordaba a sus subalternos su existencia y autoridad.

Ocasión propicia para instilar sospechas y dudas: la administración que proponía una investigación de ese tipo confesaba que ella misma no sabía lo que pasaba; la forma como solicitaba ese escalamiento de la base hacia la cima: ¿No probaba que estaba “bien lejos de las realidades” del trabajo ordinario? Y, a fin de cuentas, lo que ella iría a conocer no es lo que pasa en terreno, sino la eficacia de ciertos agentes para responder o no a sus expectativas (y a “aparecer bien” o no). Sería una manera de poner a prueba a los subordinados, de develar a las personas, de identificar fortalezas y debilidades, no en las prácticas de terreno, sino en la movilización de su personal.

Así, muchos profesionales se preguntaron si el Observatorio no era una manera disfrazada de controlar su trabajo o de evaluar indirectamente sus competencias. Estas sospechas se desarrollaron con tanta más facilidad cuanto que las personas ocupan puestos “por perfil laboral” pero sin tradición, con funciones poco definidas y muy recientes. ¿Cómo estar seguros de que lo que estas personas hacen

“de modo prioritario”, corresponde bien a lo que espera de ellas la institución?

En los territorios más complicados, los actores con mayor conciencia de los límites de su acción son también los que menos se resignan a su impotencia. Cualquiera que fuera el empeño que cada uno hubiera puesto, se sentían atrapados por una vaga culpabilidad, bajo la sentencia de que “la escuela no hace lo que debería hacer” (lo que puede traducirse como “hay colegas que no hacen lo que deberían”, frase que se puede decir a un compañero, incluso citando nombres, pero que por supuesto no se escribirá en un informe destinado a los superiores).

Toda incitación a explicitar las prácticas, a investigar sobre las realidades pedagógicas y escolares, puede también ser resentida como una potencial puesta en tela de juicio. Esta debilidad es tanto más grande cuanto que se sabe que la lista impresionante de “acciones ZEP” no ha servido para disminuir significativamente las tasas de fracaso escolar, ni ha colmado las desigualdades de fondo de la escolarización. ¿Por qué, entonces, investigar una vez más, para confirmar que “no importa si haces mucho o poco, eso no cambia nada, o casi nada”?

De forma confusa, los peligros (potenciales) de una investigación sobre las prácticas son percibidos en dos niveles: al comunicar a las autoridades ejemplos concretos que dan un cuadro realista de las situaciones les entregamos “los palos con los que nos pegan”. Los efectos de rebote de la investigación sobre el terreno no se ven menos peligrosos. Un poco de perspectiva y lucidez ayudan, con seguridad, a ser más eficaces; es al menos lo que piensan las mentes más racionales (o los recién llegados); pero los más experimentados

miden mejor los efectos desmovilizadores de estas retroalimentaciones. Para cuidar la autoestima de un grupo es mejor, a veces, arrancar otro proyecto sin mirar hacia atrás. Detenerse para investigar, volver sobre los errores, o buscar desenredar los malentendidos, todo eso corre el riesgo de producir efectos contrarios a los deseados: atizar los conflictos, exacerbar las tensiones, hacer “caer los brazos”.

Si damos fe a ciertos interlocutores, todo el mundo sabe qué cosas salieron mal o cuáles no funcionan, y no sirve de nada "ponerlas por escrito". Todo lo contrario, especialmente porque es imposible escribir por causa de quién -más que por causa de qué-, las cosas salieron como salieron. Un informe escrito que no enseñará nada nuevo a unas autoridades lejanas, no hará sino empeorar la situación para aquellos que están en el terreno, y que seguirán aún allí el año siguiente.

Finalmente, la gran ventaja de las investigaciones macro, de las estadísticas impersonales, de los análisis sociológicos a gran escala, es que todos ellos generan un “cortocircuito” por construcción en los espacios de acción local de los individuos²⁹. Ellas contribuyen, así, a hacer de esos espacios lugares de libertad de acción, al abrigo de las miradas siempre inquisidoras de las autoridades educativas o de los investigadores. Los profesionales practicantes pueden quejarse de que los investigadores y los

tomadores de decisiones estén “muy lejos” del terreno, pero su presencia allí, cuando ocurre, solo se siente como un factor positivo durante poco tiempo.

¿Quién necesita conocer las prácticas? Evaluación y competencia de poderes

La OPI, dispositivo de observación de las prácticas de integración, jugó un rol tan importante como revelador, dado que, si bien emanaba de autoridades superiores, requería de la adhesión de voluntarios y estaba manejado por un equipo sin poder institucional. Para alcanzar sus objetivos, los investigadores debían penetrar en territorios donde se ejercían otras autoridades y lograr que su trabajo encontrara un lugar entre las políticas locales ya organizadas³⁰.

Aunque las investigaciones hayan sido decididas “en lo alto”, ninguna de ellas puede realizarse sin ser negociada paso a paso. En todo caso, lo que hace posible o no la realización del trabajo es la situación local, el interés o el temor del responsable más cercano, la inercia prudente de un mando medio o el entusiasmo comunicativo de algún otro (para este caso, el jefe de una institución, el responsable de Zona, el director del Centro de Información y

²⁹ Las investigaciones sobre la acción local, el apoyo escolar, las políticas de establecimiento, tal como fueron llevadas a cabo por Dominique Glasman (1991) o Agnès Henriot (1990), entre otras, revelando las brechas entre discursos y prácticas, pusieron en evidencia unas “verdades enojosas”, difíciles de integrar a las conductas de trabajo en terreno.

³⁰ En el caso de Colombia, sería como insertarse en las actividades ya organizadas por cada institución educativa (como los PEI, los proyectos transversales u otras actividades), o por las DILE (Direcciones Locales de Educación) (Nota del traductor).

de Orientación); de todos los cuales dependen los investigadores de terreno.

Las dificultades de método nunca son solo inconvenientes técnicos o científicos (incluso si también son eso); tienen que ver con la organización del trabajo, con la manera en que cada uno concibe y conduce su oficio, su margen personal de iniciativa y sus relaciones con sus colegas y la jerarquía. En el caso de este dispositivo particular, las circunstancias hicieron que estos entramados aparecieran, desde el inicio, colectivamente. Así, como ya se ha señalado, las monografías previstas no fueron terminadas en uno de los sitios, pues los participantes (o mejor, ciertos participantes) recusaron la metodología, el valor de los instrumentos y la compatibilidad de este trabajo con sus propias maneras de evaluar la Zona. Lo excepcional es que estas objeciones llegaron a ser formuladas (y escritas) de modo explícito.

La mayor parte del tiempo estos fenómenos -que suponemos, como hipótesis, siempre presentes-, se mantienen escondidos. Las renuncias, “imposibilidades” o reticencias corteses llevan al fracaso del proyecto o a que desemboque en un informe protocolario, sin que sea posible identificar con nitidez si las cosas se han malogrado a causa de obstáculos externos, por azares imponderables, por falta de tiempo, incapacidad o rechazo no confesado para culminarlas.

Las dificultades objetivas (que existen) se convierten entonces en un pretexto perfecto para callar las verdaderas razones de un abandono que, en general, no engaña a nadie, pero mantiene la ficción útil de una buena voluntad que ha sido entorpecida (y esta versión es la que termina consignada en los escritos). Lo que queda entonces a los promotores

del proyecto es saber interpretar “políticamente” esas reticencias, resistencias o rechazos silenciosos a acatar las directrices, sacando de ello algunas conclusiones sobre las relaciones de poder que (de)limitaban sus márgenes de acción.

Decir las prácticas: explicitación y distanciamiento

En los lugares donde los profesionales fueron convencidos de que el proyecto tenía valor, se logró la recolección de datos, pero, a pesar de ello, las dificultades no lograron ser allanadas. De entrada, para llevar los proyectos a buen término, sus expectativas tuvieron que ser revisadas y recortadas. Ese ajuste entre lo deseable y lo posible reveló la inexperiencia de los investigadores, que no lograron prever el calendario de operaciones y subestimaron (en tiempo de trabajo) los costos de tal esfuerzo.

Por supuesto, los consejos de prudencia de los expertos no sirvieron de nada; es tan tentador “pensar en grande”, como frustrante reducir un proyecto de investigación. No obstante, se da gran importancia a los momentos dedicados a imaginar recolecciones de información imposibles (“sería maravilloso saber si...”), sin importar cuál sea el resultado: se formulan escenarios de causa y efecto, se pregunta por correlaciones, se plantean hipótesis, se buscan indicadores... De un tajo, la mirada sobre el terreno de acción cambia la perspectiva. He ahí por qué, aun resumidas o recortadas, las actividades de recolección de datos produjeron ciertos efectos esperados: explicitación y distanciamiento. En la indagación sobre las prácticas deportivas, por ejemplo:

Los informantes contactados eran todos antiguos compañeros de trabajo, lo que constituye claramente un sesgo de selección significativo: a fin de cuentas, mi conocimiento previo del terreno y de los tipos de actividades existentes hizo que muchas de las informaciones deberían haber sido verbalizadas delante de un tercero externo, así fuera a título de información, se mantuvieron implícitas dado que "se sabía que yo sabía". Se podría concluir de esto que mis informantes, preocupados por hacerme un favor, no esperaban gran cosa de esta investigación para ellos mismos. De hecho, nada de eso. El interés de una investigación, aún de un corte tan artesanal como esta de la OPI, es que ella sea, precisamente, una estructura formal. Pero no se habla de la misma forma cuando se sabe que se es grabado, que quien hace las preguntas le va a preguntar lo mismo a otro colega, etc. A veces tuve el sentimiento de estar jugando, muy modestamente por cierto, el rol de "auditor" (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 89).

Los "expertos" habían propuesto instrumentos escritos sencillos (guía de entrevista, cuestionarios, diario de campo); sin embargo, parece que uno de los más útiles fue la grabadora. Salvo en algunos casos, las grabaciones no fueron transcritas por falta de tiempo, pero el acto de encender el aparato ya marcaba simbólicamente el paso de la conversación a la entrevista. El hecho de que las declaraciones fueran grabadas hacía posible su control e inducía unas modalidades de habla, de "toma de palabra"³¹,

en gran parte informativas y explícitas, a pesar de ciertas inevitables elipsis ("se sabía que yo sabía"). Mientras corría la cinta magnetofónica funcionaban como de costumbre las reglas de escucha de una conversación frente a frente, pero con una mayor implicación de los participantes.

Si un dispositivo "formal" de preguntas incita a verbalizaciones no usuales en el curso de la acción, es el largo tiempo que toma la recolección de informaciones (varios meses) lo que ha producido el distanciamiento. En los oficios donde muchas cosas están reguladas de antemano, y otras son decididas directamente sobre la marcha, el tiempo permite decantaciones, constituye "eso de lo que se trata" con un objeto específico:

Nadie intentó definir en abstracto lo que cada uno entendía por integración [inclusión], por ejemplo. Pero al seguir el trabajo en los diferentes sectores, se fueron logando acercamientos más precisos y representaciones más complejas. Lo que se suponía ya conocido se volvió objeto de interrogación, y se empiezan a percibir mejor las contradicciones entre discursos y acciones (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 10).

Sin embargo, explicitación y distanciamiento no bastan para pasar del decir al escribir, de la palabra a su disposición textual. En el momento en que la

³¹ El texto emplea la expresión "*prise de parole*", literalmente "toma de la palabra", aludiendo a un concepto fuerte de Michel de Certeau sobre las condiciones del decir o capturar la palabra por parte de los "sin voz"; reflexión que constituye, sin duda, el telón de fondo teórico de esta reflexión sobre la escritura de las prácticas profesionales (De Certeau, 1984) (Nota del traductor).

palabra viva, dirigida a un interlocutor reconocido como colega, debe pasar a un escrito cuyo destinatario es incierto y anónimo, su estatuto, y el contenido de lo que puede ser transcrito, se modifican de repente. Incluso si el único destinatario oficial fuese el rector, ya no se trata de un informe confidencial, sino semipúblico. El hecho de redactar un texto destinado a la difusión, así fuese restringida, ha planteado inmediatamente preguntas tremendas sobre los usos posteriores que podrían darle los distintos lectores, pero también los diversos “autores”.

Cuando escribir es actuar: ¿para quién o sobre quién?

Tanto en este caso específico como en otros, tratándose de destinatarios con autoridad, se han expresado, a la vez, temores contradictorios: algunos han temido que el informe atraiga demasiado, o no suficiente, la atención; o que muestre mucho lo que “genera problemas” en un lado u otro, y no tanto las “necesidades urgentes”. Otros, han tenido, poco a poco, la vaga intuición de que si tantos informes han podido ser “engavetados”, la razón es que la orden de hacer otro más, dada por las autoridades educativas, no era el preludeo de una acción, sino la acción misma: una manera de movilizar a la institución, hacer trabajar juntas a personas bastante aisladas en sus territorios y, por tanto, manifestar una prioridad, lo que ya de por sí constituye un empeño político.

Lo que los profesionales practicantes tomaban como el instrumento de las decisiones por venir, era más bien un fin en sí mismo (lo que significa: “no tendrá continuidad”). Tal toma de conciencia, cuando se

produce, en lugar de disipar las confusiones, las acentúa: mientras que quienes deciden tienen el sentimiento de haberse comprometido más allá de lo acostumbrado, los participantes de la investigación guardan la impresión de haber sido manipulados.

Así, frente a las retroalimentaciones con los participantes de terreno, prometidas siempre a los distintos informantes, se planteó, de modo brutal, una pregunta para saber si devolverles en limpio sus declaraciones, y su identidad, les ayudaría o si, por el contrario, se correría el riesgo de perjudicarles, de lesionar el ambiente con sus colegas o cercanos.

Por su parte, en lo que toca a los propios investigadores, la posibilidad de que los informes fueran citados por la prensa regional, o por una revista, planteaba los problemas clásicos de derechos de autor y propiedad intelectual, y la cuestión de las apropiaciones y/o usurpaciones por parte de algunos expertos para su propio beneficio profesional. Por ejemplo, una de las participantes en la investigación estaba elaborando su tesis de grado: ¿Podía utilizar los datos que había recogido personalmente para el Observatorio?; ¿y también los datos recogidos por sus colegas? Si la respuesta era sí: ¿Cómo debía citarlos?, y los expertos: ¿tenían “el derecho” de reutilizar el trabajo hecho con/por otros, para fines de publicación?³².

Este tipo de experiencias provoca, inevitablemente, toda una serie de inquietudes, en general inexistentes para el ámbito escolar, en donde los escritos públicos, incluyendo los sindicales, vienen desde arriba. De hecho, manejar una escritura informativa que supere los obstáculos, a la vez técnicos y éticos, de este “género literario”, requiere

de un verdadero entrenamiento profesional. No se trata, en manera alguna, de un registro de escritura que pueda estar disponible de modo espontáneo, incluso si todo el mundo “hace como si” (en particular la administración), subestimando las dificultades a resolver, que son a un tiempo formales y conceptuales, pragmáticas y teóricas.

Los registros orales y los registros escritos

Todos estos desfases parecieran provenir de aquella fuerte oposición, muy instalada en las representaciones, entre lo oral y lo escrito, con toda la simplificación abusiva que ella acarrea. Lo oral se situaría del lado de las prácticas populares, lo escrito del lado de las prácticas académicas, en donde los educadores, por estatuto, serían “gente de escritura”. Ahora bien, es evidente que existen prácticas bastante eruditas en la oralidad (Waquet, 2002), tanto como prácticas populares en lo escritural (Lahire, 2008).

El dominio de ciertas prácticas de escritura (la correspondencia privada, la disertación escolar) no genera automáticamente el dominio de otras (la correspondencia oficial, el informe profesional). Tomar la palabra, así mismo, se aprende, y las situaciones de entrevistas formales presentan una gama de dificultades muy diversamente manejadas. La situación más fácil, en opinión de todos los investigadores, fue la de la relación dual: describir oralmente una acción o una situación, en presencia de una grabadora, al paso de las preguntas

propuestas por un interlocutor que ha elaborado su cuestionario. Esto no parece “costar” más que un tiempo, lo que no es un problema para quienes disponen de él. Los jóvenes, por ejemplo:

Lo que importa señalar, de entrada, es que ninguno de los jóvenes contactados manifestó alguna sorpresa ante tal solicitud. Parecía natural, dadas las relaciones existentes entre nosotros, que yo siguiera interesándome en ellos, les preguntara por lo que habían logrado, que les pidiera sus opiniones (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 57).

En esta situación dual también se pueden, durante el proceso de conversación, manifestar opiniones, relatar experiencias, hacer el balance de proyectos de vida inciertos o contradictorios, sin mayor riesgo.

Lo que me llamó la atención fue la gran facilidad de todos esos muchachos para hablar de ellos mismos y de su situación. ¿Será que la práctica de la entrevista ha entrado en las costumbres, y constituye un modelo de diálogo bien conocido entre ellos, gracias a la televisión? Por un momento, tuve la impresión de que si había alguna dificultad en esta labor era la de caer en la trampa del diván [...] Para todos ese momento de la entrevista se vio como un espacio agradable, con una gran demanda de diálogo, de consejos, como si la necesidad de hablar, de explicar, de justificarse, o de formular proyectos, nunca se hubiera agotado, y hubieran encontrado allí una buena ocasión de realizarla (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 69).

³² El Informe presentado al rector quedó como un manuscrito dactilografiado.

Tomar la palabra frente a un grupo es ya otra situación. La presencia de expertos, cuyo rol estaba aún poco claro, generó claramente incomodidad en varios participantes durante diversas reuniones preparatorias: ¿Se podían expresar delante de ellos ciertas informaciones que podrían ser mal interpretadas y difundidas hacia afuera? Exponer en una reunión una práctica cualquiera (un procedimiento de trabajo, un balance de resultados, etc.), puede producir un cierto sentimiento, cuando una parte del auditorio es desconocida, pues allí “no se sabe lo que ellos saben”, mientras se supone que un jurado de examen “sabe”, por definición.

Hay que prepararse (se trata de una oralidad que se apoya en un borrador escrito de antemano), tener mentalmente un plan, calcular un tiempo de exposición variable, temer siempre que la intervención resultará “muy larga”. Esta práctica, por tanto, poco se relaciona con las exposiciones escolares, que hacen parte de una cultura supuestamente común. Se descubre así que es más fácil de informar lo que alguien ha dicho sobre lo que ha hecho (ya se tienen las “palabras para expresarlo”), es más fácil hablar de las prácticas de otro que de las propias, al revés de lo que se cree³³.

Lo que se dice y lo que se escribe: el estilo “Informe”

Fijar las cosas por escrito no exige hacer algo “más” que en lo oral, sino proceder de otra manera. Una dificultad recurrente, tratándose de prácticas, es hallar la línea justa entre lo que se dice y lo que puede ser escrito. En la experiencia del Observatorio, a lo largo de las discusiones preparatorias para el trabajo de escritura, surgían sin cesar los comentarios sobre las informaciones entregadas, indicando los límites percibidos como infranqueables para algunos, si no para todos (“eso yo lo dije y lo repetiría, pero no se puede escribir”), y sin que las razones puedan ser siempre explicadas con claridad. Las reservas son permanentes cuando se cita a personas con las que se trabaja y se seguirá trabajando, o con padres de alumnos, políticos, colegas, patrocinadores o superiores jerárquicos, pero eso no constituye la regla.

Las normas sobre lo escribible en este tipo de texto no se enseñan en la escuela, provienen, más bien, de academias profesionales (de periodismo, ciencia política, en donde se discute sobre la responsabilidad jurídica o sobre la difamación). Es, entonces, el deseo de no “levantar ampollas” o causar daño, el temor de denunciar (a personas) o al contrario, de no denunciar (situaciones), lo que

³³ Los profesores de la década de los 60s habían creído, así mismo, que sería más fácil para los alumnos expresarse a partir de su experiencia personal (expresión escrita, texto libre), que a partir de las lecturas que han puesto ya la vida en palabras. No andaban errados al pensar como necesaria esta “expresión de la experiencia”, pero sí lo estaban al creer que los chicos lo lograrían mejor así, antes que utilizando los estereotipos de la redacción.

hace que cada uno se autocensure a cada paso: saber que se será leído por su supervisor, pero no por los padres de los alumnos, construye una conciencia de que las reglas tienen una “geometría variable”, acomodaticia.

Esta prudencia, sin embargo, no es de la misma naturaleza que la de la preservación del secreto profesional, al cual son obligados ciertos actores asociados al sistema de educación nacional (profesionales de la salud, de la justicia o de los servicios sociales); para ellos, por el contrario, los educadores ignoran a menudo el principio de confidencialidad, y algunas de sus solicitudes de información sobre las familias o los niños no les parecen tan aceptables; como se puede leer en el Informe:

La ausencia de una tradición de colaboración, ciertas experiencias desafortunadas, o la desconfianza [de parte de los agentes sometidos al secreto profesional], que pesan sobre los informes en la educación nacional, explica también ciertas reacciones de reserva. Solo colaboraciones concretas y sostenidas entre personas pueden hacer que las cosas puedan evolucionar, dentro del respeto de las deontologías profesionales de cada uno y de los territorios respectivos de intervención (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 24).

Los educadores se hallarían, por tanto, en una situa-

ción difícil por su concepción escolar de la escritura, que conduce a abordar un informe como si se tratara de una disertación, un ensayo. Las dificultades se refieren tanto a la forma como al contenido (“lo que se concibe bien, se enuncia con claridad...”), pues impiden estimar, en su justa medida, las restricciones sociales de la comunicación sobre los usos y abusos de la información. Quienes se vieron señalados de manera más cruda prefieren “no decir nada más por escrito”. ¿Cómo hallar las palabras para escribir las realidades percibidas y las representaciones de aquellos a quienes se interrogó sobre sus prácticas, y hablar de manera respetuosa de las personas involucradas, sin callar la realidad de las tensiones, las críticas, los conflictos, los fracasos?

Cómo se fabrica una retórica acartonada³⁴

En lo oral, quien habla delante de interlocutores presentes, identificados, sabe que su expresión y su entonación están a su alcance para modular las palabras, manifestar su militancia en sus afirmaciones, la prudencia de sus hipótesis, sus certezas de buena fe, posiciones o dudas. En lo escrito desaparecen todos esos apoyos que dan sentido a los enunciados, no es fácil reconstituirlos en la escritura. La tendencia más “natural” conduce siempre a esa retórica acartonada: una escritura que,

³⁴ La expresión clásica en francés “*langue de bois*”, literalmente “lengua de madera”, es casi intraducible al castellano. Se refiere a ese tipo de retóricas asépticas, que usan lugares comunes y estereotipados que en el fondo no dicen nada; retóricas bastante comunes entre los políticos, los medios de comunicación e incluso los académicos (Nota del traductor).

al cuidarse de citar lugares y personas, se mantiene lo más lejos posible de una escritura periodística (¿Quién hizo qué, dónde y cuándo?).

La abstracción generalizante se convierte en un procedimiento de escritura que borra todo aspecto anecdótico, y reconstruye la realidad de otra manera, la vacía de sus actores y les convierte en entes impersonales. “El rector quiere”, se convierte en “la voluntad de la tutela administrativa”; “las maestras de CP [Clase de Alfabetización, Transición], utilizan, unas el método *Ratus*, y otras el método *Gafi*”³⁵; se convierte en “la adopción del método fonético en la escuela”.

Una marca formal de esta escritura es, de hecho, la nominalización, las yuxtaposiciones de los complementos de nombres (“la dificultad para restituir las palabras de los entrevistados...”), el uso de la forma pasiva sin complemento de agente (“desafortunadamente, este proyecto ha sido concebido de forma muy rápida y ha debido ser abandonado”, sin que se diga por quién). Los novatos pueden creer que esta “jerga” es una norma para imitar, y que razones, tan oscuras como imperiosas, prohíben escribir “de dos cosas, una”, pero aconsejan “poner de relieve una problemática dual”. A fin de cuentas, tal vez sea eso el “estilo experto”...

Este estilo, que usa solo verbos auxiliares, no solo es difícil de leer, sino que construye una represen-

tación muy extraña sobre el mundo del que pretende hablar. Ya sabemos cómo un incidente banal puede ser transformado en un suceso sensacionalista por la prosa periodística: “El director de escuela Jean Macé fue insultado y tratado de racista por el padre de un alumno turco, quien irrumpió en la escuela durante el recreo. Preguntado un poco después del suceso, dijo que la situación se degradaba cada vez más y algunos colegas presentes estaban de acuerdo con él”). Pero poco se dice sobre cómo el suceso es transformado por una escritura de estilo Informe: “En el sector Sur, entre el personal docente se presenta un verdadero pesimismo sobre la evolución en curso, al haber sido, hace poco, acusados de racismo por los padres de familia delante de los chicos, y de manera bastante agresiva”.

Por no localizar un sitio, no mencionar a un colega ni caracterizar al padre del estudiante, y detenerse sobre un incidente particular (cosa que es entendible), la afirmación genérica (“el pesimismo del personal docente”) carga las tintas sobre las consecuencias, endosándoselas a todos y a nadie. Los elementos no pueden ser descifrados sino por quienes conocen directamente los lugares y las personas, solo éstos son capaces de captar el subtexto y reconocer a qué se alude.

³⁵ La autora se refiere a dos de los métodos de enseñanza de la lectura más usuales en la escuela preparatoria francesa, al lado de otros (Mika, los álbumes...), alrededor de los cuales nunca ha cesado la discusión -insoluble- sobre cuál sería el mejor (Nota del traductor).

La escritura como experticia profesional

Del mismo modo como las situaciones de toma de la palabra son variables, los registros escritos son múltiples. No operan las mismas estrategias enunciativas cuando se trata de escribir una carta personal o una carta transmitida por vía jerárquica, un informe destinado a permanecer confidencial (como un informe individual de inspección), o uno que pueda ser divulgado, un texto de “literatura gris” o un artículo destinado a ser publicado en un diario, una revista o un libro. Para nuestro caso:

La vía escogida ha sido llevar a los expertos a asumir un rol de mediadores de la escritura. Aunque la ayuda que les había sido solicitada fue prioritariamente metodológica, su trabajo esencial habría sido el de hacer que el informe alcanzara el estado de texto (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 12).

Durante el tiempo impartido, este trabajo de media-

ción ha parecido, con razón o sin ella, la única vía posible para culminar el informe dentro de los plazos fijados, y permitir que el trabajo de los profesionales practicantes pudiese alcanzar así una traducción pública:

Catherine Wihtol de Wenden ha redactado, a partir de los trabajos llevados a cabo con un equipo de terreno, un texto de síntesis precedido de una presentación del lugar y de un resumen de las informaciones recogidas durante la investigación del entorno. Anne-Marie Chartier decidió entrevistar a cada responsable de investigación y redactar, a partir de esos diálogos, una serie de textos susceptibles de dar cuenta del proceso seguido y del balance de las informaciones recogidas (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 12)³⁶.

Incluso si han pretendido ser fieles, estas mediaciones no son neutras: quien redacta asume la responsabilidad de la escritura, con todo lo que pueda implicar de alejamiento persistente en relación con las declaraciones hechas, o con las interpretaciones propuestas. En efecto, en

³⁶ La puesta a punto de estos diálogos en su forma escrita, y releída por cada interlocutor, no buscó conservar la literalidad de lo oral, sino la “fidelidad semántica” de las declaraciones, tratando de ser breve y a la vez clara frente a un tercero externo. Esta puesta en forma ha sido retocada hasta que el interlocutor acordara que “esto es lo que yo quería decir” (y no, esto es lo que he dicho). Me di cuenta a posteriori de que esta forma escrita se ha convertido en un género literario usual (los libros-entrevista, donde “el que tiene cosas para decir” es interrogado por “el que plantea las preguntas y redacta las respuestas” a partir de grabaciones reelaboradas). Se mantiene, así, la forma oral de partida (las marcas del intercambio conversacional) en un registro que es, sin embargo, el de una escritura trabajada y releída por el informante.

³⁷ Las escrituras construidas alrededor de esta heterogeneidad son las ficciones literarias, incluso si la forma en que ellas producen este “efecto de realidad/efecto de verdad”, que seduce a los lectores, no cesa de evolucionar con el paso del tiempo.

³⁸ La autora inserta acá el siguiente paréntesis: “(así como lo hemos leído en “Chemins de praticiens” [Caminos de practicantes], en la revista *Perspectives documentaires en éducation*), mencionada anteriormente (Nota del traductor).

este formateo, quien escribe selecciona entre lo importante y lo secundario, establece una jerarquía o un modo de relación entre las diferentes acciones, subraya los rasgos supuestamente “característicos” o las anécdotas “significativas”. El escritor las vuelve fáciles de captar por el lector, pero también privilegia cierta interpretación. Esta puesta en forma, como toda edición (escrita u oral), se aleja de la “experiencia vivida” porque simplifica la complejidad de la cual pretende dar cuenta pero, sobre todo, porque organiza los datos según ciertas lógicas “discursivas”: hay que escribir un texto cuyo objeto sea circunscrito, que “se sostenga”, que “cuadre” entre la introducción y la conclusión.

Ya sea que se esté en modo de exposición narrativa, o de estudio de caso, o de presentación de puntos de vista divergentes, el mundo de referencia de lo escrito es, ante todo, el de otros escritos (el informe precedente, el proyecto misional o, en el caso de los escritos científicos, la bibliografía sobre el tema). Cuando un profesional practicante aprende a escribir las prácticas debe adoptar, poco a poco, el canon (no escrito) del mundo de “quienes escriben” (no ocurre de este modo en la investigación, la política, la administración, la militancia), hasta el punto en que aquel, a veces, termina por olvidar que sus lógicas de acción permanecen organizadas y determinadas de otra manera. Cuando el escribiente no lo olvida, no cesa de sentirse frustrado o traicionado por los escritos que no dicen “verdaderamente” lo que él hace.

Tan es así que, cualesquiera sean las formas retóricas utilizadas, las lógicas discursivas deben construir su objeto de forma homogénea y no transcribir las modalidades de la acción, que se mueven siempre en lo heterogéneo. Para “hacer”

hay que combinar las urgencias de tiempo, las prioridades relacionales, las rutinas institucionales y las limitaciones materiales³⁷. En las reglas de juego así definidas, cada profesional (ya sea interventor de la ZEP, maestro, investigador o rector) toma sus propias elecciones, marca sus afiliaciones personales, construye interpretaciones e incluso manifiesta, a veces, un cierto estilo.

Quien quiera escribir las prácticas debe resignarse a hacer recortes claros dentro de esa complejidad; cuando no pueda resignarse a ello, lo más simple es ser genéricamente alusivo³⁸. Cuando se está compelido a pasar a la escritura, lo más seguro es instalarse en las lógicas escriturales de los “géneros literarios” reconocidos, como el informe de actividades, el relato de experiencia o la tesis, que construyen su objeto en función de los destinatarios potenciales. Pero se trata de un aprendizaje poco sistematizado, que muchos abandonan a mitad de camino; de allí, hay poco trecho hasta la decepción permanente. Frustrados por la debilidad de una escritura que se vuelve opaca desde el momento en que quisiera decir mucho, y que no es transparente sino a fuerza de renuncias, los practicantes pueden ver allí una negación de la realidad: nada es falso, pero tampoco es “verdaderamente” así.

Conclusiones

Las resistencias que aparecieron hacia el final de la investigación sobre las prácticas de inclusión no tienen nada de específico ni de original. La situación tuvo, simplemente, la virtud de reunir un abanico de dificultades que generalmente aparecen separadas. Se pudo, por tanto, incitar a reflexionar sobre sus razones de ser (las “buenas razones” vinculadas con las limitaciones de la

situación y no con lamentables disfuncionamientos aleatorios). Tres puntos parecen merecer nuestra atención: El marco institucional, la diferencia entre explicitación y escritura de las prácticas y, por último, el desfase entre explicitar las prácticas con fines de conocimiento (investigación universitaria), y hacerlo con fines de formación.

Ciertos motivos de resistencia deben ser remitidos claramente al marco institucional de referencia: un educador no explicita sus prácticas de la misma manera, cuando se trata de “dar un testimonio voluntario como practicante”, a cuando la demanda viene de las autoridades superiores (ministerio, rector, supervisor); especialmente cuando la advertencia es “testimoniar muy libremente”. ¿Qué hace que las instancias de autoridad “olviden”, casi de manera sistemática, los efectos difusos producidos por esta imposición evaluativa sobre la explicitación de las prácticas, en particular durante la formación de los maestros?³⁹.

Así mismo, parece necesario distinguir entre las reticencias o resistencias de los profesionales practicantes para explicitar las prácticas, y las reticencias o resistencias a escribir las prácticas. En ambos casos, no se trata de un simple “proceso de comunicación”, según el esquema transparente

popularizado por Jakobson, según el cual se activarían de modo espontáneo las funciones que ligan al receptor y al emisor; sino más bien un trabajo que cuesta tiempo y esfuerzo.

Lo que se quisiera señalar es que el reconocimiento social ligado a la publicación hace del paso a la escritura un estadio superior de la explicitación, pero, por el contrario, es importante reconocer que ciertos modos de explicitación no son posibles, pertinentes y eficaces sino porque éstos, justamente, están destinados a permanecer en la oralidad. No dejar traza escrita no significa que no se deje traza en la memoria. Ciertos diálogos entre colegas, discusiones con los formadores, o las entrevistas cara a cara, conservan su riqueza o pertinencia gracias a que no terminan en un informe ni en balance conclusivo.

En una época de “escrituración” generalizada del mundo social, lo que no queda grabado no existiría, pero hay buenas razones para resistir a este lugar común. A despecho de ello, las prácticas que se desea surjan de una explicitación escrita deben tener todo por ganar a partir de las exigencias de la escritura: objeto delimitado, selección de situaciones programables por adelantado, recolección de datos objetivables, etc. No todas

³⁹ Una visita de acompañamiento que desemboque en la producción de informes, no tiene otro nombre que “inspección”. El maestro aprendiz que analiza sus dificultades prácticas sería ingenuo si olvida que el “consejero” que lo interroga hace parte del jurado de escalafón, y no es ni un amigo ni un terapeuta. En cambio, un directivo docente puede estimar que la interacción aprendiz-tutor será más eficaz si aquellos que asumen las tareas de guiar no evalúan a aquellos a quienes acompañan.

las prácticas se moldean fácilmente según tales reglas⁴⁰. Si se desea que los practicantes escriban sobre sus prácticas, es preferible no imponerles de entrada las situaciones más difíciles. En esto, como en otros casos, existen “progresiones”.

Finalmente, las prácticas explicitadas con fines de conocimiento pocas veces pueden convertirse en referencias directas para la formación, a menos que sean reelaboradas. Las prácticas urgentes en el ejercicio del oficio requieren estar en “atención compartida” y coestionar una multiplicidad de parámetros, mientras que la investigación no produce conocimientos e inteligibilidad sino gracias a que construye objetos abstractos y preguntas delimitadas.

Los resultados de la investigación, transmitidos a los principiantes, son a menudo rechazados por ellos bajo el término de “teóricos”, es decir “inutilizables”. Por el contrario, la cultura profesional de los practicantes, que se apoya sobre su memoria de situaciones complejas vividas, puede tener más pertinencia cognitiva (y no solo más legitimidad corporativa). Ahora bien, esta pertinencia cognitiva, que permite hallar el ejemplo justo y las palabras adecuadas para cada ocasión, no se deriva de la mera excelencia práctica. Por ello, la tesis de grado puede ser una buena travesía por la escritura para formar a los formadores.

De modo que, al momento en que las prácticas han salido (por fin) de la esfera práctico-oral, donde por largo tiempo han estado confinadas, el deseo de legitimarlas por la escritura no debe llegar hasta hacer creer en la superioridad intrínseca del poder escribir sobre el poder decir, no más que en la superioridad del saber sobre el saber-hacer. Los practicantes tienen razón, no pocas veces, para resistir a la exigencia de escribir las prácticas. ■

⁴⁰ Por ejemplo, es mucho menos costoso analizar por escrito las prácticas de escritura y de dibujo (que dejan trazas en dos dimensiones y pueden fotocopiar), que las que no dejan huellas escritas directas (como las discusiones entre niños, el canto o la lectura), o las dejan en tres dimensiones, como el modelado en pasta o arcilla.

Referencias

- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1987). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Chartier, A. (1993). Les "faire" ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. En Grafmeyer, Y. (Dir.), *Milieus et liens sociaux* (pp. 177-193). Lyon: Éditions du Programme pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes.
- Chartier, A. (1995). Enseigner en ZEP: *l'épreuve de la réalité. ZEP, Patience et passions*. Versailles: Académie de Versailles, CRDP, pp. 146-159.
- Chartier, A. (1998-Diciembre). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *En Recherche et Formation, Les Savoirs de la Pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation*, No. 27, pp. 67-82. DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.1998.1475>
- Chartier, A. (2007). A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. Práticas de leitura e escrita. *História e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, pp. 209-246.
- Chartier, A., Verbunt, G., y Wihtol de Wenden, C. (1991-Junio). *Enquête sur les pratiques d'intégration dans l'académie de Versailles. Rapport au Recteur*. [Investigación sobre las prácticas de inclusión en la academia de Versalles, Informe al Rector].
- CIRNEF. (2001). *Le mémoire professionnel en IUFM. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 34, No. 4, 2001, CERSE, Caen.
- Cros, F., (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. París: L'Harmattan.
- De Certeau, M. (1984). *La Prise de parole et autres écrits politiques*. París: Seuil. [Edición castellana (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana. Serie Historia y Grafía].
- De Certeau, M. (1992). *Ce qu'agir veut dire. Espace-Temps*, pp. 45-50.
- De Certeau, M. (2003). *Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Sociedad española de Historia de la Educación, Universidad de Burgos.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation. Les enseignants entre théorie et pratique*. París: Dunod.
- Friboulet, J., Leichti, V., y Meyer, P. (2000). *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure du droit culturel, facteur du développement*. Friburgo: Commission nationale suisse pour l'UNESCO Berne et Université de Fribourg.
- Galan, C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon*. Toulouse: PUM. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pumi.5222>

- Glasman, D. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de Pédagogie*, No. 95, pp. 31-45. DOI: <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1354>
- Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Hassenforder, J. (1988). *Perspectives*, No. 15.
- Henriot, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'éducation prioritaires*. Lyon: PUL. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pul.8304>
- Kherroubi, M. (1994). *Des enseignants mobilisés professionnellement. Une étude sociologique*. Tesis de Doctorado no publicada, bajo la dirección de V. Isambert, París V.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (1998). Analyse sociohistorique des politiques éducatives européennes. *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa, pp. 85-119.
- Persée. (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et Formation*, No. 12. Obtenido desde https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1992_num_12_1 DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.1992.1119>
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette éducation.
- Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. Montréal: Logiques. [Edición castellana: Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós]
- Waquet, F. (2002). Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle). Paris: Albin Michel.