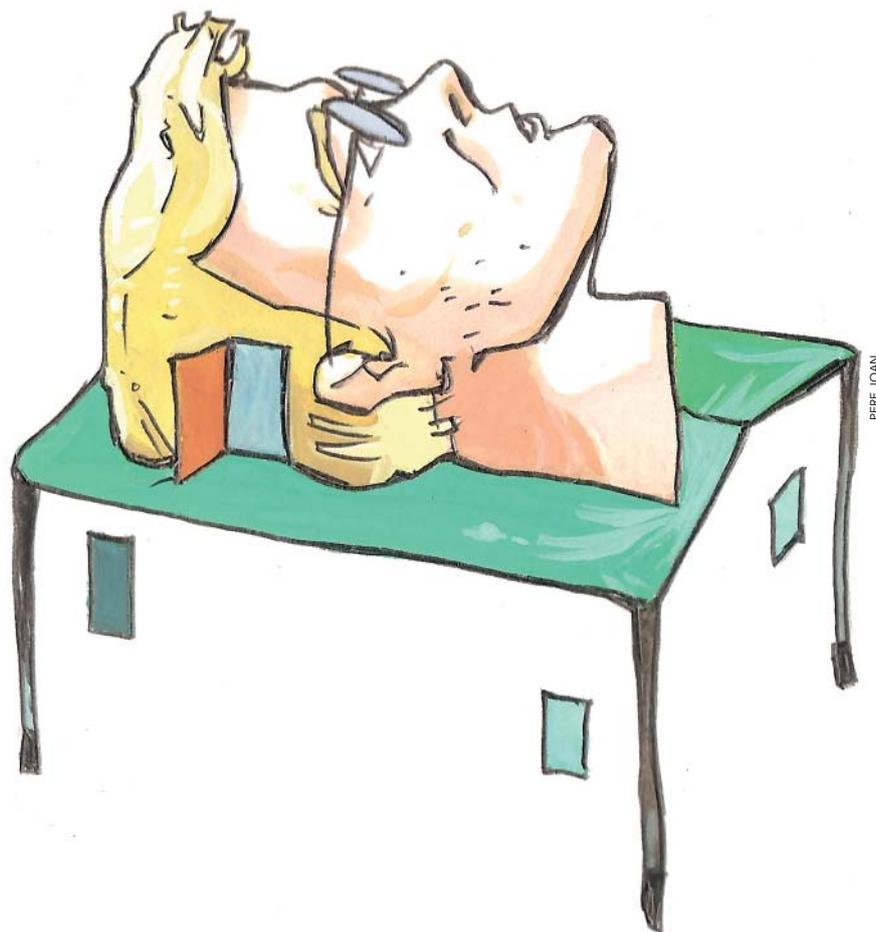


Referencias breves



El análisis de la práctica profesional en el ámbito educativo exige una mirada amplia y curiosa, que tenga en cuenta diversas disciplinas y que no se constriña a un entorno específico. Con tacto, paciencia y humildad, los formadores que acompañan a un grupo de análisis de prácticas pueden crear un clima relacional con el que todos los participantes se sientan implicados a la hora de resolver situaciones complejas.

MIREILLE CIFALI

Profesora honoraria de la Universidad de Ginebra.
<http://www.mireillecifali.ch>

El análisis de las prácticas profesionales ya tiene historia, aunque sea reciente. Cuenta con sus bases epistemológicas, sus exigencias con respecto a la actitud que debe adoptar el formador y sus supuestos sobre cómo se construye una ciencia de la experiencia. Hoy ya es frecuente, tanto en formación inicial como

en formación continua, hacer “análisis de prácticas”, pero con esta expresión a veces designamos cosas muy diferentes o que no merecen esta denominación. Y es que no es fácil pasar de la transmisión de un saber disciplinario a una postura de acompañamiento de las prácticas profesionales. Existe un salto epistemológico; los riesgos y las competencias movilizadas no son los mismos, y aunque lo uno no suplanta a lo otro, ni pretende ser mejor, existen diferencias.

Para empezar, hagamos un rápido repaso de aquellas y aquellos que abordan el análisis de las prácticas en el campo de la enseñanza, del trabajo y de la formación. En el contexto de un enfoque clínico, podemos citar a Claudine Blanchard-Laville (con Fablet, 1996), Marie-Claude Baïetto *et al.* (2003), Jacques Lévine y Jeanne Moll (2001), Pierre Vermersch, con la entrevista de explicitación. Existen también opciones más pedagógicas, como las desarrolladas por Patrick Robo (<http://www.gfapp.fr>) o el Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives (GEASE), a través de la obra *Analyser les situations éducatives* (Fumat *et al.*, 2003). El lector puede consultar, en *Cahiers Pédagogiques*, “Analysons nos pratiques”, artículos de Philippe Perrenoud, Jacky Beillerot y Patrick Robo, entre otros. En cuanto a la formación de adultos, en la didáctica profesional, podemos citar el nombre de Patrick Mayen; en clínica del trabajo, los de Yves Clot, Guy Jobert y Christophe Dejours, y en ergonomía, el de François Hubault. Así como también la revista *Education Permanente* sobre “L'analyse des pratiques”. Cada una de sus orientaciones tiene sus dispositivos particulares para conocer las prácticas profesionales y partir de ellas en un contexto de formación: grupo Balint; supervisión individual, de equipo o de institución; apoyo al apoyo; GEASE; entrevista de explicitación; método de instrucción al SOSIA, por ejemplo.

Por mi parte, yo ocupo una posición de clínica en las ciencias de la educación. A partir de la medicina, primero en psicología y después en el conjunto de las ciencias humanas, ya sea en etnología, en historia, en sociología o en ciencias de la educación, se ha elaborado una “actitud o enfoque clínico”, en relación con la cual establezco la hipótesis de que el análisis de prácticas, sea cual sea el enfoque que adopte, está en deuda con el clínico. Así pues, no voy a entrar aquí en una comparación de estas diferentes corrientes ni a repasar, dentro de una misma corriente, los matices que cada autor aporta. Intentaré considerar lo esencial de un análisis de prácticas profesionales, según un enfoque clínico. Una actitud clínica no pertenece a una sola disciplina, no constituye un terreno específico, es un arte de la investigación, de la intervención y de la formación (Cifali y Giust-Desprairies, 2005).

Apuestas epistemológicas

En el análisis de las prácticas existen apuestas epistemológicas y formativas que asocio a una postura clínica y de acompañamiento, a una ética de la palabra, a la construcción de un pensamiento en la acción: buscar y compartir la vivencia de las situaciones profesionales con los que las han vivido; procurar que una de estas situaciones pueda exponerse, desarrollarse, narrarse en el espacio de un seminario, o de un grupo, es decir, con otros que la acojan, la recuperen y piensen a partir de ella; postular que el trabajo sobre la singularidad de una situación en la que hemos participado, y que a veces nos ha cegado, permite comprender, después, los retos y las líneas de tensión y avanzar;

suponer que un trabajo sobre algo que resulta difícil puede ser la garantía de la construcción de una ética, de una manera de guiarse, aunque la solución no surja de inmediato.

Estas apuestas no carecen de consecuencias: aprender de las situaciones singulares que estamos viviendo (*singularidad-generalidad*); comprender esta singularidad, intentando que la situación no se enquisten en lo que a veces es un callejón sin salida (*pensar por uno mismo*); trabajar en grupo, comprometiéndose cada uno a apoyar a la persona que se expone a revelar un fragmento de su práctica profesional (*dispositivos*); o trabajar en relación dual, por ejemplo, en la supervisión o el acompañamiento de un docente, lo cual exige guías y referencias éticas, para mantener la seguridad.

Los formadores que actúan en este contexto adelantan que siempre se trata de situaciones en las que los actores están implicados; en las que se mezclan lo psíquico, lo social y lo económico; en las que se elabora, con los interlocutores presentes, una comprensión de lo que pasa, una coconstrucción de un sentido que a veces provoca cambios; en las que se instaura una articulación teoría-práctica particular, un vínculo entre conocimiento y acción; en las que tiene lugar una práctica de la alteridad y de la singularidad, cuya escritura es quizá prioritariamente el relato.

Una inteligencia compartida

Un formador, que está en situación de acompañar a un grupo de análisis de prácticas, debe abandonar algunas de sus posiciones o actitudes: transmitir un saber *a priori*; aplicar sus teorías a la situación que se plantea; controlar el curso del seminario, por haberlo programado de antemano; querer que el otro piense con los conceptos adecuados. Analizar la práctica profesional del autor de la misma exige por parte del formador: destreza, paciencia, presencia de ánimo y humildad. Si recuperamos los términos de Michel Foucault (1993), las cualidades propias de una inteligencia del instante son: olfato, sagacidad y sensibilidad. Podríamos añadir: presencia, autenticidad y capacidad de atención. En resumen, cuando un formador se enfrenta al análisis de situaciones sociales sometidas al tiempo enmarcadas en un tiempo concreto, en las que el objetivo principal es permitir que otro —el formando— acceda a una comprensión de las situaciones en las que está implicado, nos encontramos en un espacio que moviliza una “sabiduría práctica” y exige cualidades que todo formador debería desarrollar, sea cual sea su origen disciplinario y su ámbito de enseñanza como formador de profesores.

Si bien, en un contexto de instrucción, el formador es el que sabe y puede instruir a quien todavía no sabe en el análisis de las prácticas, sabe algo, pero lo que está en juego del saber se desplaza. Trabajar con no representa hacer alarde de nuestros conocimientos sino, sobre todo, hacer inteligibles situaciones complejas y a menudo difíciles de comprender. Las situaciones de la vida ponen en cuestión nuestro saber: tenemos que inventar sobre la marcha. Tenemos que aceptar la incertidumbre inherente a la acción y desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto. Esto nos impulsa también a cuestionar la relación entre racionalidad y acción, para captar justamente el límite de una racionalidad científica en la acción social e intersubjetiva. Necesitamos marcos, dispositivos, parapetos, necesitamos pensar racionalmente. Pero después la acción, con intenciones justas, no puede reducirse a esto, conformarse con

esto e introducirse en esto sin otra forma de proceso. Tenemos, pues, necesidad de recurrir a la inventiva que rompe con nuestros conocimientos; de integrar lo imaginario y lo fantástico; de reconocer la fuerza de los sentimientos; de arriesgarnos sin estar resguardados detrás de nuestros conocimientos.

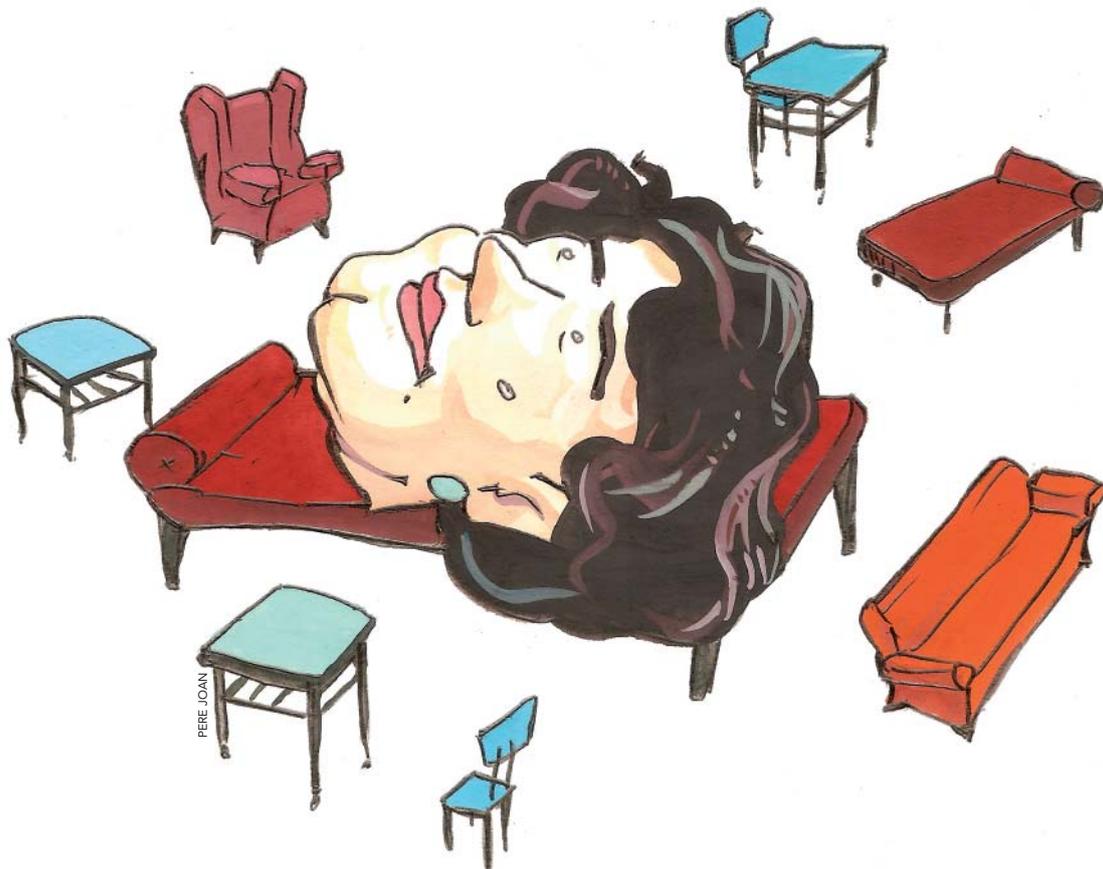
Un formador en análisis de prácticas tiene que interrogarse continuamente. ¿Utiliza su saber como defensa, como arma contra el otro, para tener razón a toda costa? O, por el contrario, ¿su saber le permite guiarse y a la vez estar abierto a la sorpresa de una comprensión original de una situación determinada, y al encuentro con otro? Cualquier dispositivo de análisis de prácticas pretende que cada uno piense por sí mismo, a partir de sus conocimientos previos, porque así construimos nuestra inteligencia y nuestro saber, pero también nuestra interioridad. No existe así discrepancia entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo del "yo", lo cual hace coincidir ética profesional y ética de vida. Ahora bien, estamos en una época que ataca el pensamiento y la interioridad, de diferentes maneras. Malherbe habla de ello como de una auténtica "prohibición de pensar" que se insinúa en las profesiones con discursos contradictorios que inducen a creer en la autonomía de los profesionales, cuando en realidad se quiere que sean ante todo ejecutantes. El análisis de prácticas está en abierta oposición a esta tendencia.

El trabajo de la subjetividad

En el análisis de prácticas existe un presupuesto que induce al formador a reconocer que en la acción no puede eludirse la subjetividad.

Hablando de subjetividad optamos por una definición del sujeto como inexistente, sin intersubjetividad, de un sujeto constantemente fabricado por el mundo y sus acontecimientos, pero no determinado hasta el punto de no ser más que una pálida réplica de unos movimientos que lo superan. Coincidimos con las hipótesis de los psicólogos clínicos que aceptan la determinación social, pero a la vez admiten la posibilidad de que un sujeto pueda apartarse de ella, posicionarse. Ese sujeto no es solo un "ser del que se habla", sino un "ser que habla", que reacciona a las fuerzas de destrucción y transgrede las normas –incluso suaves– que comportarían una sumisión demasiado importante. Un ser que pone en marcha su libertad negativa, un ser lo suficientemente apasionado por el mundo como para situarse en él y querer influenciarlo; un ser muy lejos de encontrarse perdido y en una actitud de reserva.

Definir así la subjetividad en la profesión es presuponer que un profesional tiene el deseo de comprender aquello a lo que se enfrenta; de calificar lo que siente; de captar un elemento que surge de una evolución; de admitir querer ser alertado por el sufrimiento, el propio y el de los demás; de dejarse invitar por la dificultad, asumiendo su parte, pero observando cómo se fabrica para sí mismo y para los demás. ¿Ilusión? ¿Lucidez imposible, puesto que somos hijos de nuestro siglo y, por lo tanto, incapaces de distancia y de comprensión, sometidos a influencias que no podemos percibir? Es cierto, esta lucidez constituye un imposible al que, sin embargo, debemos tender, aun sabiendo que es inalcanzable. Elogio de una lucidez que conserva sus zonas de sombra, pero que es el privilegio de un ser humano resistente. Un ser fuerte, que no teme el riesgo, ni el trastorno de pensar, que roza el abismo y sabe diferenciarse. No un ser



PERE JOAN



de convicciones solamente, sino un ser que plantea hipótesis y las comprueba, enamorado del mundo y de los hombres, a pesar de su capacidad de destruir.

Esta concepción de la subjetividad en el trabajo no pretende, pues, encerrar al profesional en sus emociones, ni convertirlo en el centro de su acción y de su contexto, ni referirlo todo a él, sino inducirle a trabajar su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo en el espacio de su oficio, incluyendo sus mecanismos inconscientes. Abordamos aquí hipótesis que pueden ser discutidas. Antes se decía que había divergencia entre lo privado y lo público, entre la función y la persona. Una manera de protegerse de intrusiones sociales. Ahora la ideología del desarrollo personal presupone y seduce con un desarrollo que sería a la vez profesional y personal. De esta manera, se ganaría en los dos campos. Frente a esta perspectiva, algunos denuncian la posibilidad de una influencia perniciosa sobre los sujetos, una confusión de escenarios que podría conducir a un uso de lo privado, y después, una vez retirado el beneficio por parte de una empresa, a la posibilidad de rechazar a la persona y al profesional. La alarma es real; la deriva, cierta. Sin embargo, los profesionales no deberían instalarse sobre esta divergencia, sino encontrar en un trabajo sobre su subjetividad la posibilidad de evolucionar en el aspecto profesional y personal. La clínica se define por esta "subjetividad trabajada", en oposición a las teorías que se contentan con hablar de caja negra o no quieren

abordar la subjetividad, para preservar el aspecto privado del profesional. En los trabajos en los que la relación es esencial, esta divergencia no se sostiene. Solo una subjetividad trabajada puede poner freno a unos engranajes defectuosos, a unas indiferencias mortíferas.

En el análisis de prácticas, un formador trabaja igualmente su subjetividad en relación con los profesionales presentes y, en esta intersubjetividad en la que se compromete, se implica, inventa, o lucha con una dificultad que se le escapa, lo sorprende y hace emerger su ignorancia. Gracias a que acepta que también su subjetividad está implicada, podrá contribuir a una posible solución de la situación que se analiza. Aprende de su dificultad como de la de los otros profesionales. Un formador trabaja, pues, con la singularidad (con una persona, un grupo, una institución); con una ética de la alteridad; a partir de una subjetividad asumida y trabajada. Esta subjetividad asumida se enfrenta, después, a otras subjetividades para obtener la objetividad, evitando la parcialidad y lo arbitrario.

Dispositivos

El análisis de la práctica no puede prescindir de dispositivos, de los que el formador es el garante, y que proporcionan un marco de seguridad al profesional que analiza su propia práctica.

En las sesiones de análisis de prácticas puede ocurrir que se produzca comprensión o distanciamiento. Sin embargo, en cualquier sesión es necesario respetar un marco: la promesa de confidencialidad; de un uso no perverso de lo que se dice; de no juzgar sino comprender para ayudar, para dar tiempo, para crear un espacio de confianza. No podemos pedir a un docente que trabaje todas las dimensiones de su práctica si sabe que tiene que protegerse y censurarse, y por ello tiene miedo; tampoco se le puede pedir que se arriesgue, para después burlarse de él, no escucharlo, quitarle la palabra y hacerle notar que sabemos más que él.

El análisis de prácticas no puede tener lugar independientemente del contexto institucional en el que se desarrolla, porque se corre el riesgo de vaciarlo de su sentido. Los formadores clínicos han tardado en construir sus dispositivos, han pasado por distintos caminos, han elegido un dispositivo u otro según sus estudios e intereses. Han tenido dudas sobre la manera de enfocarlo y, en ocasiones, han sido aquellos a los que acompañan quienes, con su aceptación del dispositivo, los han tranquilizado.

Estos dispositivos que permiten que una palabra se diga sin miedo a que se vuelva contra el que se arriesga a decirla, que ritualizan la temporalidad, la acogida, el marco en el que se desarrollan, etc., necesitan tiempo de experimentación, intervalos entre las sesiones, paciencia ante lo que se resiste; con un colectivo que se vuelve lentamente acompañante de cada uno. Citaremos algunos: el grupo Balint (Balint, 1960), la supervisión individual o grupal, el análisis de las prácticas, el acompañamiento, pero también cursos o seminarios. Estos dispositivos no se pueden transmitir como una técnica que se aplica a una situación dada, sino que se construyen a partir de las posibilidades que se abren para un formador a partir de sus objetivos y el contexto en el que interviene. Pasan por la palabra, pero también por la escritura (Cifali y André, 2007). Para un formador su labor no es simple, a pesar de que pueda apoyarse en un dispositivo que estructure el tiempo y el espacio. Necesita invariablemente trabajar en cada ocasión con un grupo nuevo, que no se parece a ningún otro.

Conseguir despertar en cada uno –en situaciones profesionales y sociales– una capacidad de pensar; proporcionarle las herramientas y los dispositivos para que este trabajo de pensamiento tenga continuidad, y para que se preserve la calidad de la actuación y del encuentro, ¿no será la ilusión de un ideal que la realidad se encargará de desmentir? Tal vez. ¿Veremos más bien el triunfo de procedimientos que se trata de aplicar y de seguir

al pie de la letra; de burocracias que generan indiferencia en lugar de nuestra capacidad de sentir el sufrimiento del otro; de teorías que dictan la verdad y tienen la pretensión de determinar a los individuos; de modas –listas para llevar– que pasan, pero que mientras duran nos hacen creer que estamos en la cima del progreso? Evitemos la caricatura demasiado fácil. No obstante, parece necesario que el análisis de prácticas se mantenga en tensión con lo que lo contradice, es decir, en constante renovación y cuestionamiento.

para saber más

- ▶ Baietto, Marie-Claude; Barthelemy, Annie; Gadeau, Ludovic (2003): *Pour une clinique de la relation éducative: recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- ▶ Balint, Michael (1960): *Le médecin, son malade et la maladie*. París: PUF.
- ▶ Blanchard-Laville, Claudine; Fablet, Dominique (coord.) (1996): *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- ▶ Cifali, Mireille; Giust-Desprairies, Florence (eds.) (2006): *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruselas: De Boeck.
- ▶ Cifali, Mireille; André, Alain (2007): *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. París: PUF.
- ▶ Foucault, Michel (1993): *Naissance de la clinique*. París: Quadrige PUF (traducción al castellano: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid, Siglo XXI, 2007).
- ▶ Fumat, Yvette; Vincens, Claude; Richard, Etienne (2003): *Analyser les situations éducatives*. París: ESF.